

HARIDUS

2

| 1 |
| 9 |
| 9 |
| 9 |

*OÜ Emilie esindab Euroopa juhtivat
keraamikapõletusahjude valmistajat Kilns & Furnaces,
kes on maailmaturule toonud üle 80 000 ahju*

Keraamikapõletusahi PHOENIX 38, 1280° C

**sobib eriti hästi kasutamiseks lasteasutustele ja
harrastajatele, aga ka proffidele katsepõletusteks**

- ◆ Maht 38 liitrit, 33 x 33 cm,
kõrgus 35 cm
- ◆ Võimsus 3 kW, toide 220 V,
kaitsmed 16 A
- ◆ Inventar – 2 plaati 30,5 x 30,5 cm,
12 pilarit
- ◆ Garantii 1 aasta (ei kehti
ahjuspiraalidele)

UUENDUS

- ◆ Programmeeritav põletus-
protsessi juhtimiseseade AR-20
- ◆ digitaalne temperatuurinäit



Hind 22 500 krooni (sisaldab käibemaksu)

Ahjuga saab kaasa stardipaketi

**Endiselt müüme keraamika valmistamiseks:
savisid, glasuure, tööriistu ja kunstipintsleid**

Helista ja telli meie hinnakirju ja tootesitlust!

OÜ Emilie

Kadaka tee 74d, Tallinn, tel 6 720 228, faks 6 775 669

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Arvutiladu ja
küljendus
A. RUMMO

Toimetuse address:

10148 Tallinn
Pärnu mnt 8

E-mail:

artikkel@opetaja.edu.ee.

Interneti address:

http://www.cs.ioc.ee/~haridus.

Telefonid:

6 440 528, 6 443 311
6 440 587

Väljaandja:

Perioodika AS
10146 Tallinn
Voorimehe 9
Tel 6 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.04.1999.

Tellimise nr 489

Tellimishind aastaks
78 krooni,
6 kuuks 39 krooni.
Üksiknumbri hind
16 krooni.

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

© Perioodika AS
"Haridus" 1999

HARIDUS

- 2 R. PEETERS Meretagune haridus.
4 V. PAATSI Lembit Andresen – 70.
9 T. PENJAM Õpetajaks? – Tänan, ei! Või siiski?
15 S. VARE Hariduse osa ühiskonna kujundamisel.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 T. ODER Praktika osatähtsus õpetajakoolituses.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 20 T. TULVA, S. VÄLJATAGA Põhikool siirdeühiskonna kasvuraskuste taustal.
24 A. TÕLDSEPP Aktiivõpe avatud õpetamissüsteemides.
29 E. VEENPERE Hariduskriisist, uuendustest ja õpetajast.
31 V. KALMUS Väärtused 20. sajandi Eesti aabitsates.
35 M. LEINUS Õpilaste kodu-uurimuslik tegevus.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 38 A. KIDRON Kuidas olla loov?

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 42 I. PEIL, M. VARIK Elu võimalikkusest väikelinnas.

ÕPPETUND

- 46 S. NOOTRE Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?
51 A. AMBRUS Konkreetne ja visuaalne esitusvorm matemaatikaõpetuses.
54 U. TOKKO Abimaterjale ökoloogia õpetamisel.
56 M. TOOM Toataimede kasutamise võimalusi bioloogiatundides.
57 T. SELKE Muusikalised katsed võrreldavaks.

MEIE TERVIS

- 59 E. RÜÜTEL Kehakaaluga rahulolematuse – söömishäirete tekkepõhjus.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 62 L. ANDRESEN Leeriõpetus Eestis 18. sajandil.

Meretagune haridus

Saare maakonna koolid paiknevad kolmel meresaarel, 35 kooli Saaremaal, 2 Muhus ja 1 Ruhnus. Meie lastel on võimalik teadmisi omandada 4 lasteaias-alkkoolis, 10 alkkoolis, 16 põhikoolis, 5 keskkoolis ja gümnaasiumis, Orissaare Sanatoorses Internaatkoolis, Kallemäe Koolis (puuetega lastele) ja Kuressaare Ametikoolis. Kõrgharidust saab omandada Eesti Kõrgema Kommertskooli Saaremaa filiaalis, huvihariduse liinis tegutsevad 3 muusikakooli, kunstikool, spordikool, mitmed erinevad stuudiod, huviringid ja huvikeskus.

Maakonna koolivõrk on ajalooliselt välja kujunenud. Möödunud aastal valminud maakonna üldplaneeringu käigus koostatud õppeasutuste kaardilt on hästi näha, et koolid paiknevad üle saare küllaltki ühtlaselt. Meie väikseim õppeasutus on Anseküla Alkkool oma 7 õpilasega ja suurim Kuressaare Gümnaasium, kus omandavad tarkusi 1120 noort inimest. Viimastel aastatel on Saare maakonnas likvideeritud ainult kaks väikest alkkooli ja needki mitte majanduslikel põhjustel, vaid laste puudumise tõttu. Tänu sellele, et omavalitsusjuhid suhtuvad väga osavõtlikult ja mõistvalt haridusprobleemidesse, oleme suutnud säilitada olukorra, kus igas vallas on oma põhikool. Kaarma vald viib järgmisest sügisest ellu projekti, kus valla kolm kooli ühendatakse ühise juhtimise alla, lapsed jätkavad aga õpinguid samades koolimajades, kus praegugi. Kuressaare linn on Eestis üks vähestest omavalitsusüksustest, kes ei ole siiani sulgenud veel ühtegi lasteasutust. Torgu Põhikool on asunud ellu viima "Tänavalaste" projekti, mis näeb ette Torgusse internaatkooli rajamise. See kool oleks mõeldud lastele, kellel ei ole kodus normaalseid elamis- ja õppimistingimusi.

1998. aasta oli Saaremaa hariduselus eriline. Tänu meie õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide ennastsalgavale tööle oli Saare maakond riigieksamite tulemuste põhjal Eestis parim. Abiturientide head tulemused ei ole ainult gümnaasiumite teene, oma panuse on andnud kõik maakonna koolid. Möödunud aastal panime aluse uuele traditsioonile, haridusosakonna ja maakonna alklasside aineseksiooni koostööna hakkasime korraldama alklasside aineolümpiaade. Erilist heameelt teeb asjaolu, et võitjate hulgas on enamik lapsi just väikestest maakoolidest. Mitu Saaremaa kooli osaleb "Hea alguse" projektis. Tiigrihüppe ja kohalike omavalitsuste tõhusa koostöö tulemusena on kõik maakonna koolid arutiseeritud, enamikul on ka internetiühendus. Mida rohkem on väikekooli õpilasel võimalusi ennast näidata ja mida mitmekesisemad on kaasaegse tehnika saavutuste kasutamise tingimused, seda harvemini teeb lapsevanem otsuse viia oma järeltulija maalt ära linna kooli.

Tänu Saaremaa gümnaasiumite ja keskkoolide heale tasemele, mõneti aga ka geograafilisele asendile, ei ole meil probleeme õpilaste äravooluga mõnda teise maakonda või pealinna. Kui ühe väikese maakonnakeskuse gümnaasiumi lõpetanutest üle 80% jätkab oma õpinguid kõrgkoolides, siis peab ju tegemist olema tipptasemega. Kvaliteetse keskhariduse üheks alustoeaks on kindlasti õpilastele loodud valikuvõimaluste mitmekesisus. Meie gümnaasiumites ja keskkoolides saab süvendatult õppida reaalaaineid, keeli, loodusaineid, majandust, infotehnoloogiat ja merendust. Orissaare Gümnaasiumi juures tegutsev mereklass oli aastaid vabariigis ainuke. Praktiliselt kõik selle klassi lõpetanud poisid on oma edasise elu sidunud merega.

Elavdamaks igapäevast koolielu on koolid koostöös haridusosakonna ja omavalitsustega alati tähtsaks pidanud ka huviharidust. Kuna meie võimalused osa saada pealinnas toimuvatest teatrietendustest, kontseretidest, näitustest ja võistlustest on märksa väiksemad kui mandrilastel, tuleb oma elu ise huvitavaks teha. Tippurituseks maakonna lastele on

Saaremaa koolinoorte kultuuripäevad, mis sel aastal kannavad kuue-ndat järjekorranumbrit. Üritus on suunatud eelkõige õpilastaidluse arendamiseks ja ergutamiseks. Enne kultuuripäevi toimuvad viies piirkonnas eelvoorud, kus valitakse välja lõppvooru pääsevad kollektiivid. Kultuuripäevi korraldab igal aastal eri gümnaasium. Väga populaarsed üritused on veel koolidevaheline võistlusmäng "Koolitop", taime-seade konkurss ja väikekoolide linnapäev.

1998. aasta suvel viisime lõpule kahe Saaremaa kutsekooli ühendami-se. Praegune Kuressaare Ametikool on oma 743 õpilase, õppebaaside ja asjatundliku pedagoogilise kaadriga üks vabariigi elujõulisemaid kutse-õppeasutusi. Kuna ameti õppimine mandril on saarlase jaoks pahatihti võimatu (viimasel ajal järjest sagedamini just majanduslikel põhjustel), tuleb kohapeal pakkuda võimalikult mitmekesisemat erialavalikut. Praegu on põhikooli baasil võimalik valida tulevane elukutse üheksa ja keskkooli baasil kaheksa erineva õppekava hulgast. Kuressaare Ameti-kooli head mainet näitab ka see, et igal aastal tuleb enamikele erialadele õppima pääsemiseks läbida küllalt tihe konkursisõel. Tõsiasi, et koolis on õppegrupe, kus üle poole õpilastest on teistest maakondadest, näitab, et Kuressaare Ametikool on kujunenud Lääne-Eestis üheks juhtivaks kutseõppeasutuseks.

Juba viiendat aastat on saarlastel võimalus kodusaaarel omandada ka kõrgharidus. Kuressaare Gümnaasiumi juures tegutsevas Eesti Kõrge-ma Kommertskooli Saaremaa filiaalis saab diplomiõppe tasemel õppida ärijuhtimist. Vaatamata õppemaksule on gruppide täituvus olnud hea. Loomaks meie noortele paremaid võimalusi kõrghariduse saamiseks ko-hapeal, sõlmis Saare maavalitsus lepingu Tallinna Tehnikaülikooliga Kuressaare Kolledži asutamiseks. Kolledž alustab tööd 1999. a sügisel ühe õppegrupiga. Tegemist on diplomiõppe tasemel õppekavaga hotelli-ja turismikorralduse erialal. Kuressaare Kolledž hakkab lepingu alusel kasutama Kuressaare Ametikooli baase. Toetamaks Saaremaalt pärit tudengeid on Saaremaa Omavalitsuste Liit ja AS Saare Kalur asutanud eristipendiumid. Neli 15 000-kroonist stipendiumi antakse igal aastal vähemalt kolmandal kursusel edukalt õppivale saarlasele.

Selleks, et meie õpilased oleksid konkurentsivõimelised, peavad tase-mel olema ka nende õpetajad. Kui aastaid kulus enamik saarlaste kooli-tusrahast mandrile sõiduks ja seal ööbimiseks, siis pärast oma õpetajate koolituskeskuse loomist on olukord kardinaalselt muutunud. Teist aastat Kuressaare Gümnaasiumi juures te-gutsev koolituskeskus Osilia on suutnud lahendada meie õpetajate täienduskooli-tuse mured. On ju suur vahe, kas 30 inimest sõidavad mõneks päevaks Tallinna või tulevad kolm õppejõudu samaks ajaks Saaremaale. Tänu Lions-klubide peama-jale Ameerikas on Osilias olemas kõik kaasaegsed tehnilised seadmed, mis on vajalikud kvaliteetse koolituse korralda-miseks.

Lühiülevaade Saaremaal haridusval-las toimuvast keskendus eelkõige neile aspektidele, mis on just meile ainuoma-sed. Saare maakonna iga kool vääriks oma tegemisi kajastavat eraldi artiklit ja loodan, et tulevikus need ka ilmuvad.



Saare Maavalitsuse
haridus- ja kultuuriosakonna juhataja
RAIVO PEETERS

Lembit Andresen – 70

Mahlakuul, päev enne jüripäeva tähistab oma juubelit meie kooliajaloo ja pedagoogilise mõtte tunnustatud uurija Lembit Andresen. Juubilari energiline tegevus on andnud väga suure panuse meie haridusloo tundmaõppimisse ja innustanud paljusid üliõpilasi ning õpetajaid süüvima oma kooli minevikku. Just paljus tänu professor Andreseni isikule ja ettevõtlikkusele on haridusloost kujunenud meie kultuuriloo üks paremini uuritud tahke.

Alljärgnevas õpetaja ja õpilase kahekõnes heidame põgusa pilgu Lembit Andreseni läbikäidud tee mõnele murrangukohale.



Professor Lembit Andresen aastal 1992.

Olete sündinud 22. aprillil 1929. aastal Kundas. Millisena meenub Teile lapsepõlvemaa?

Minu lapsepõlvemaa asub Virumaal Kundas, kus isa töötas tsemendivabrikus alguses sepana, pärast suurt majanduskriisi aga lihttöölisena. Koduümbrus oli turvaline ja looduskaunis. Väike-linnas ei tundud vargust ega kardetud ööpimedust. Elukoha lähedal sügavas ürgorus voolas Kunda jõgi, alati peibutasid kõrge merekallas, kaugemal asuv sadam ja suplemiseks sobiv meri.

Varajast ajaloohuvi aitasid äratada Kunda mõis ja iidse asustusega Lammasmägi, kuid ka teisel pool Hiie-mäge sündinud kirjaniku Jüri Parijõe raamat "Möödunud ajad jutustavad".

Vanemas eas mäletame tänutundes ikka oma teeselaatjaid – isa ja ema. Mida olulist saite kaasa kodust?

Ema rääkis maast madalast õppimise vajadusest ja suhtus suure lugupidamisega Kunda kooliõpetajatesse. Isa oli hea mäluaga kõneosav, ent praktilise meelega ja püüdis oma tööoskusi pojalegi õpetada. Nähes minu suurt kiindumust raamatutesse, küsis ta algkooli lõpupäevil: "Poiss, kas hakkad tulevikus tööd tegema peaga või kätega? Kahte tööd korraga teha ei saa!" Viimased sõnad kõlavad mul kõrvus tänaseni.

Teie algkoolis ja osalt gümnaasiumis õppimine langes suure sõja ajale ning keerulisse sõjajärgsesse perioodi. Kool pidi läbi teema üsna suure uperpalli. Mis on mällu sööbinud tollest ajast?

Saksa õhutõrjekahurid koolimaja katusel, Kunda pommitamine ja kahurite tõrjetuli. Algkooli lõpetamine (1943), sisseastumiseksamid Rakvere Gümnaasiumi ja esimene õppeaasta langesid aega, mil rinne oli juba Narva all. Koolis käidi ülepäeviti õhtuses vahetuses, sest kõik Rakvere koolid asusid ühes majas. Nii Saksa kui ka sellele järgnenud Nõukogude võimu algaastail õpetasid ennesõjaaegsed ausad, kohusetruud ja hea ettevalmistusega õpetajad. Koolis valitses range distsipliin ja eestiaegne vaimsus. Suuri uperpalle siis veel ei tehtud, need tulid hiljem.

Astusite peagi Rakvere Õpetajate Seminari. Mis kallutas Teid valima pedagoogi elukutset (kodu, sõbrad, enese tarkus vm)? Kas seminaris töötas tollal ka mõni silmapaistev õpetaja?

1945. aasta märtsis eraldus Rakvere Keskkoolist Rakvere Õpetajate Seminar, kuhu läksid üle direktor Voldemar Raam ja mitmed teised head õpetajad. Koos uue kooliga tõusis 15-aastase nooruki ette elukutsevaliku võimalus. Edasiõppimine Tartus või Tallinnas näis, koduseid võimalusi arvestades, võimatu. Seminaris maksti lisaks veel stipendiumi. Otsuse langetamist kergendas minu lelle Nigol Andreseni eeskuju, temagi oli tsaariajal õppinud Rakvere Õpetajate Seminaris .

Töömeheteed alustasite Tallinna 21. Keskkoolis ajaloo- ja kehalise kasvatuses õpetajana, mis on üsna haruldane ainete ühendus. Milliseid spordialasid olete harrastanud?

Kahe erineva aine õpetamine oli võimalik seetõttu, et omandasin Tallinna Õpetajate Instituudis lisaerialana kehalise kasvatuses õpetaja kutse. Spordiga tegelesin aktiivselt juba Rakveres. 1948. aastal tulime jalgpallis Eesti koolinoorte meistriks. Mängisin väravas, võitsime Tallinna poisse 1:0. Ajalooline "lahing" toimus Kadrioru staadionil, pealinna meeskonnale olid juba võidudiplomidki välja kirjutatud. Meile pisteti need pihku alles enne Tallinnast kojusõitu. 21. keskkooli õpetajana harrastasin alpinismi ja 41 aastat tagasi tõusin ka Elbrusele (5642 m), Suur-Kaukasuse kõrgeimale tipule.

Üliõpilasena mängisin Tallinna Pedagoogilise Instituudi maahokimeeskonna väravas. Sellest kujunes Eesti esindusmeeskond ja üleliidulistel esivõistlustel tulime isegi neljandale kohale. Mind arvati kolme parema väravavahi hulka. Sel ajal olin 21. keskkooli kehalise kasvatuses ja ajaloo õpetaja.



NSV Liidu esivõistlused Leningradis. Vasakul Lembit Andresen.

Samal ajal organiseerisin teotahtelise ajalooringi, kuhu oli rohkem soovijaid kui vastu võeti. Ringi eestvõttel alustasime Tallinna koolide vaheliste ajalooringide konverentside läbiviimist. Sealt sain mõtte Eesti üldhariduskoolide ajaloo-olümpiaadi läbiviimiseks. 1963. aastal kirjutasin tollasele õpetajate ajalehele üleskutse, järgmisel aastal juhendi ning hindamise alused. 1965. a aprillis viisimegi läbi esimese ajaloo-olümpiaadi, need jätkuvad tänaseni.

Olete õppinud ja töötanud Tallinna Pedagoogikaülikoolis 50 aastat. Mida või keda tahaksite meenutada möödunust?

Olen õppinud või õpetanud kõikide rektorite ajal, neid on olnud kokku kaheksa. Ise kuulusin pedagoogika ja psühholoogia kateedri koosseisu, mida on juhitanud läbi aegade kuusteist inimest. Olin nende seas kaheistkümmes, parteituna pidin juhtivalt kohalt üsna kiiresti lahkuma.

On olnud ka ebameeldivaid olukordi. Ühel korral taheti minust ka vabaneeda. See oli 1974. a, kui Tartust tuli Pedagoogilisele Instituudile uus rektor. Et järgmisel aastal kaitsesin doktoriväitekirja ja mulle saadeti Tartu Ülikoolist kirjalik kutse pedagoogikakateedri professori kohale kandideerimiseks, hakkasin valiku üle tõsiselt mõtlema. Pärast doktori-kraadi kinnitamist mulle Pedagoogilises Instituudis professorikohta esialgu ei antud. Pingeline olukord tasanes 1979. a, kui ametisse pandi uus rektor.

Parimad mälestused on mul seotud üliõpilaseluga. Juba üliõpilaspõlves organiseerisin meeskoori, kelle hiilgeajad langesid esimeste üliõpilaslaulupidude aastatesse. Koor kandis edasi eesti meeste laulu, aga ka üliõpilaskonna traditsioone. Meesüliõpilaste arvu vähenedes aitasin kaasa koori ülekasvamisele Eesti Õpetajate Meeskooriks.

Suure soojusega meenutan Üliõpilaste Teadusliku Ühingu (ÜTÜ) tegevust. Juhendasin seda 1970. aastast alates. 1982. a võtsime vastu oma uuendatud põhikirja, mis erines kardinaalselt üleliidulisest tüüpeeskirjast. ÜTÜ korraldas kaks korda aastas talve- ja suvekoole, algkursuste referatiivtööde ja vanemate kursuste teaduslike tööde, aga ka loominguliste tööde iga-aastasi konkursse. 1986. a lisandus nendele konkurss ÜTÜ suurele medalile (igal aastal anti välja ainult üks medal). Igal ÜTÜ tegevusaastal oli kaks suursündmust: ÜTÜ teaduskonverents ja sügisene pidulik konkurssidest kokkuvõtete tegemine ning võitjate autasustamine Noorsooteatris. Viimane ÜTÜ teaduslik konverents, arvult kolmekümne seitsmes, toimus 1994. aastal. Sama aasta 28. novembril rektor Talis Bachmanni ettepanekul ja TPÜ nõukogu heakskiidul ÜTÜ tegevus lõpetati. *O tempore, o mores!*

Saavutuseks loen ka Tallinna Pedagoogikaülikooli muuseumi asutamist 1994. a. Üliõpilaste abiga kogume ja säilitame kõike, mis puudutab selle õppeasutuse ajalugu, aga samuti õpetajate ettevalmistamist Eestis.

Olen kaasa aidanud ka Baltimaade kooliajaloo konverentside organiseerimisele. Esimene toimus Tallinna Pedagoogilises Instituudis 1973. a, tänava toimub konverents Riias üheteistkümnendat korda.

Mitu semestrit olete nüüd üliõpilasi õpetanud? Teadaolevalt olete üks väheseid õppejõude, kellel on ülevaade eksamineeritud üliõpilaste arvust. Milline see arv hetkel on?

Pedagoogikaülikoolis olen õpetanud 80 semestrit ja eksamineerinud umbes 8800 üliõpilast. Täpsem arv selgub semestri lõpul.

Kõik me muutume aastatega. Ehk meenub mõni ere sündmus eksamitelt, loengutelt?

Midagi erilist, mis mahuks ajakirja vähestele veergudele, on raske meenutada. Tean, et minu kohta liigub üsna mitmesuguseid anekdoote, ju siis midagi on olnud, mis üliõpilaste folklooris edasi kandub.

Koolide ja pedagoogika ajalugu on tihedalt seotud kultuuriga. Olete ise seda kõvasti uurinud, teisi juhendanud ja koondanud. Kuidas ja mis ajendil võrsus Teil huvi kooliajaloo vastu?

Huvi eesti kooliajaloo vastu tärkas juba üliõpilaspõlves. Meile loeti pedagoogika ajaloo üldkursust, kuid ei räägitud eesti pedagoogika ja rahvakooli arengust. Vastava kirjanduse läbitöötamisele asusin Tallinna 21. Keskkooli õpetajana. Kui minust sai TPedI pedagoogika ajaloo õppejõud, hakkasin kavandama kandidaaditöö kirjutamist, eriseminaride läbiviimist ja õppematerjalide väljaandmist. Algas pikaajaline uurimistöö Tallinna, Tartu, Riia ja Leningradi arhiivides, Vilniuse, Riia, Tallinna ja Tartu raamatukogudes. Palju materjali eesti vanema koolikirjanduse kohta sain Lundi, Uppsala, Stockholmi ja Kopenhaageni raamatukogudest. Kandidaadiväitekirja valmis 1969. a, doktoritööd kaitsesin Vilniuse Ülikoolis 1975. aastal.



1997. aasta. Lembit Andresen saab Valgetähe ordeni.

Olete kirjutanud üle kümne monograafia ja umbes kakssada artiklit. Mida tahaksite veel ise edasi uurida?

Kirjutan õpetajatele, aga ka eesti kultuurihuvilistele lugejatele nelja-köitelist "Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu". Esimene raamat on ilmunud, teine kirjastusele Avita üle antud ja kolmas valmimas. Ka neljanda raamatu materjalid on koos, ees ootab nende läbitöötamine. Kül-lap saab nii mõnigi kool peagi jälle oma ajaarvamist täpsustada.

Olete kaasa aidanud meie koolide algusaastate kindlakstege-misele ja aastapäevade pühitsemisele. Millal ja kuidas see algas?

Nagu kirjutab Forseliuse Seltsi esimees Madis Linnamägi, olevat uus puhang koolide aastapäevade pühitsemiseks alanud pärast minu raama-tu "Eesti kooli vanem ajalugu" (1985) ilumist. Selle järgi hakkasid koo-lid oma ajalugusid uuesti läbi vaatama. Nii võis see olla. Tulemas olid ju Eesti koolide 300. aastapäeva juubelid. Esimesena pühitseti suurt täht-päeva Kambjas, aitasin selle auväärse kooli ajalugu juubelikõnes valgus-tada. Samas avati ka uhke monument. Peagi pühitseti juubeleid Ote-pääl, Kilingi-Nõmmel, Pelistveres, Vigalas, Põlvas, Audrus, Padiisel. Igal pool tuli sõna võtta ja koolide ajalugu omapoolsete andmetega täienda-da. Nii on see toimunud tänaseni.

Pedagoogiamet vist niipea välja ei sure. Mida peaks Teie arva-tes pedagoogide ettevalmistamisel silmas pidama, mis on hästi, mis viltu või hoopis puudu?

Õpetajate ettevalmistamisel puudub teooria sidumine praktikaga, ei peeta kinni vanast heast põhimõttest *theoria cum praxi*. Mõeldamatu on tulevase õpetajaid ette valmistada harjutuskoolita. Sepaks saab õppida ainult rauda tagudes, meil sepikoda puudub.

Väga palju räägitakse õpetamisest, aga hoopiski vähe kasvatamisest. Unustatakse, et kooli vaimsure ja õpilase hingeharimise eest saavad hoolitseda ainult õpetajad. Viimane omakorda nõuab tasakaalu mees- ja naisõpetajate vahel. Juba iidsetest aegadest on teada, et poisse võivad meesteks kasvatada ainult mehed. Meie riigi algaastail seisti sama probleemi ees. Küsimus lahendati üheselt ja kiiresti, seminaridesse võeti võistluseksamite alusel vastu noormehi ja nende pooleks. Juba 1933/34. õa olid algkooli 3919 õpetajast ligi pooled mehed (1944 meest ja 1975 naist), hulgaliselt tegutses võimekaid meestest noorteuhte. Ainult nii kasvatati enne Teist maailmasõda töökaid oma isamaad armastavaid noori.

Praegu töötab meie üldhariduslikes koolides 14 756 õpetajat, nendest mehi ainult 2064. Siin võiks küll haridusministeeriumi stipendiumitega, ent kohustusega teatud aastad koolis töötada, et olukorda parandada.

Kool vajab muutusi. Kas Teile ei tundu, et reforme on liiga palju? Ühed alustavad reforme, siis kaovad või taanduvad. Esile kerkivad uued reformijad. Kas ei vajaks kool stabiilset arengut?

Reformidele lootmine näitab meie kooliajaloo vähest tundmist. Leidub koguni kõrgkooli, mis valmistavad ette küll õpetajaid, kuid pedagoogika ajalugu nende õppekavades pole. Hiljem haridusjuhtidena ja otsustajatenä neil vajalikud teadmised puuduvad. Pole siis ime, et tahetakse uuen-duste nimel ellu viia ideid, mis on juba varem läbi proovitud ja meie koo-lile sobimatutena kõrvale heidetud. Isegi lähiajaloo tehtud vead unusta-takse kiiresti. Tallinna Pedagoogilises Instituudis (hiljem Pedagoogika-ülikoolis) pole ükski lend lõpetanud selle õppekava alusel, millega alus-tati – nii on see kestnud ligi pool sajandit. Unustatakse, et uus peab toe-tuma vanale (kommunistid seda muidugi ei tunnistanud).

Tänapäeva Eesti kooli ummikseisu jälgides võiks kasulikuks osutada soovitus: kui kõik uus on läbi proovitud, võiks tagasi pöörduda tradit-siooniliste ja klassikaliste kasvatus- ning õpetamismeetodite juurde.

J. A. Comeniuse mõtteid eeskujuks võttes tuleks meenutada, et kooli-töö algkuju on töötamine üksiku lapsega ja väikese õpilasrühmaga, kus-juures õppetöö edukus ei sõltu üksnes ideaalsest programmist, vaid ikka ja alati õpetaja võimekusest. Head õpetajad, head õpikud, head meetodid – nendest sõltub meie kooli tulevik.



Abikaasa Tiiu ja poeg Andresega Kambjas mälestuskivi avamisel.

Teekond jätkub ilusa maa poole. See on ihalus kauni ja täiusliku järe-le. Professor Lembit Andresen on õnnelik, sest teab, milline peaks välja nägema tema maa. Seal nagu kogu juubilaril eluski on üks eriliselt püha ja meeldiv tegevus – eesti haridusloo uurimine, seda võime aduda meiegi, kõrvalseisjad. Tervist, arhiivileide ja nobedat sulge järgnevakS kümnen-diks soovivad Lembit Andresenile tema arvukad õpilased, kolleegid ja kõik meie kooli ja hariduse uurijad.

Professor Lembit Andresenit usutles
tema õpilane, doktorant VELLO PAATSI

Õpetajaks? – Tänan, ei! Või siiski?

“Õpetajate koolituses (eriti akadeemilise kõrghariduse tasandil) on alla-käik kestnud juba pikemat aega,” väidab Peep Leppik (Õpetajakoolitu-sest õpetajate kongressi eel. ÕpL nr 10, 12.03.99). Pikemat aega on sel-lest ka kõneldud ja kirjutatud. Mis siis on lahti õpetajate õpetamisega?

Tudengite pilguga

Anu, Lia ja Liisa õpivad Tallinna Pedagoogikaülikooli kolmandal kursu-sel alg- ja esiõpetuse eriala. Pool õppimisaega on seljataga, pool alles ees. Nagu Anu kohe vestluse sissejuhatuses ütles, on neil veel vara otsusta-da, kui hea või halb on tulevastele õpetajatele pakutav haridus, see hak-kab selguma alles hilisemas kutsetöös. Nemad võivad rääkida vaid sel-lest, millest praegu tundub vajaka jäävat.

Et õpetajate harimine iseäranis viletsas seisus oleks, seda nad ei ar-vanud. Jutuajamised sõprade ja koolikaaslastega, kes mujal teisi alasisid õpivad, lubavad kinnitada, et omad hädad on igal pool ning paljus on probleemid sarnased. Loengud, kus vanaldane õppejõud võtab ette koltu-nud kaustiku ning dikteerib kuulajatele kiretult ja kuivalt aastaküm-neid vana teooriat, pole teistes kõrgkoolides haruldasemad kui TPÜ-s. Küsimus on pigem selles, et haruldased pole need õieti kuskil.

Lia: “Ma ei näe mingit mõtet sellel, et pean ise põl-ve otsas õppevahendeid meisterdama, joonistama, lõikama ja liimima. Looduse kalendrit näiteks. Omal ajal, kui midagi saada polnud, oli see võib-olla vaja-lik. Aga praegu – mine raamatupoodi ja vali.

Kaasaegsusest jääbki meie õpetamisel kõige roh-kem puudu. Saame vähe kasutada arvutit, väga har-va uusi materjale ja paljundusvõimalusi. Infootsin-gust ei tea me suurt midagi. Kui kooli läheme, ei oska leida endalegi vajalikku, rääkimata sellest, et lapsi kas või internetis suunata.”



Liisa: “Lapsed on ju nüüd hoopis nutikamad, teist-moodi targad kui põlvkond või kaks tagasi. Pisikesed põnnidki oskavad juba inglise keelt ja toimetavad vi-lunult arvuti taga. Õpetajate ettevalmistus peaks seda arvestama. Aga meie otsime ikka välja raamatu aas-tast 1963 ja õpime selle järgi lapsi tundma... Niisugu-seid lapsi, nagu olid meie emad ja isad, kui nad kooli läksid. Ja mõni õppejõud ainult selliseid on näinudki. Istub seal oma õppetoolis hommikust õhtuni, viimane kogemus koolist ja lasteaiast on tal võib-olla kolm või neli aastakümnet vana.”

Anu: “Ajalugu on muidugi ka tähtis, et teada, kui-das kõik alguse sai. Paraku on neid õppejõude, kes ajaloost kaasaega välja jõuavad, üsna vähe. Aga ik-kagi on.”

Positiivsete näidetena töid tüdrukud loovuse ja kunsti kursuse, lastekirjanduse loengud ja... kõik, rohkem esimese hooga ei meenunudki.

Tänasesse päeva toob neid õpitav lisaeriala, kõigil kolmel on selleks projektijuhtimine.

Lia: “Õpetaja ei saa kuigi palju palka, tema palk on laste tänutunne, rahuldus oma tööst. Kuid töökski on vaja raha. Projektijuhtimist õppides saame teadmisi selle kohta, kuidas ise algatada projekte ja taotlelda nende läbiviimiseks raha muu-dest allikatest, väljastpoolt haridussüsteemi.”



Liisa: "Kogeme ka natuke teistsugust õhustikku. Muidu istume siin oma kasvatusteaduste teaduskonnas ega teagi, mis mujal tehakse."

Kasvatusteadusi õpitakse eraldi majas, nn suurest Pedast eraldi.

Lia: "Kodune paik. Siin oled nagu kellegi laps. Sul joostakse järel, kui jätab midagi tegemata, ning võid ennast rahumeeli lödvaks lasta, sest tead, et keegi sind niikuinü ootamatult välja ei viska. Muretu lapsepõlv."

Liisa: "Teine külg on sellel ka. Mõni asjaajaja või ülikooli töötaja, ilma et ta teaks, kui vana sa oled, milline perekonnaseis sul on või mida sa enne oled teinud, suhtub sinusse siin täpselt nagu kolmanda klassi lapsesse. Käratab ka peale, kui heaks arvab."

Alg- ja esiõpetuse väikestes õpperühmades pole tudengid õppejõule niimetu mass, kellega vahetu suhtlemine on võimatu ning kust mingit tagasisidet ei saa. Iseasi, kes kui palju sellest huvitatud on.

Liisa: "Meilt ei oodatagi mõtlemist. Me peame materjali selgeks, s.t pähe õppima ning siis me läheme eksamile ja ütleme selle üles. Mujal kuuldavasti antakse küsimusi, mis nõuavad, et pead ikka ise ka natuke ajusid liigutama. Terve materjal on sul korraga ees ning sealt leiad seosed ja otsid vastused. Meie saame kordamisküsimused kätte, täpselt sellised tulevad ka eksamil, vuristad ette – ja tehtud. Kas ma üldse midagi taipan või oma teadmisi kuidagi kasutada oskan, seda ei küsi keegi."

Mugavust ja mõttelaiskust on põhjust ette heita ka tudengitele.

Anu: "Keskmine üliõpilane on passiivne. Juhtub, et õppejõud lausa anub – no küsige, tõstatage probleeme! Vastuseks on vaikus, kellelgi pole ühtki küsimust ega huvi millegi üle arutada."

Sest ka tudengkond on selline, nagu on. Kasvatusteadustesse on suur konkurss, kuid vastuvõtulatt on madalal. Nõutakse vaid kirjandit ja tehakse üldine test.

Liisa: "Polegi õigeid katseid ning kokku tuleb hulk inimesi, kes on võtnud lihtsalt teatmiku lahti ja vaadanud, kuhu kergemini sisse saab. Oleks siin mingi vähegi tõsisem eksam, oleks pilt kindlasti teine."

Teaduskonna sisemine probleem on see, et alg- ja esiõpetus ning klassiõpetaja kutse ei ahvatle enam eriti kedagi. Kõik pürivad andragoogikasse, kus tulevik töötab majanduslikult lahedamat elu.

Lia: "Ajalehtede koolitusküljed on täis pakkumisi – aina koolitus, koolitus, koolitus... Tasu küsitakse enamasti ikka neljakohalistes numbrites. Ja makstaksegi, sest täiendus- ja ümberõpe on tööturul hinnas. Mida rohkem sul on pabereid ette näidata, seda parem."

Mida teha, et õpetajate õpetamist praegusest tõhusamaks muuta?

Anu: "Mina ei näe selleks lähiajal mingeid võimalusi, Peda on nii vae-
ne. Mis need õppejõudki saavad seal oma loengute eest – midagi ei saa. Ja keegi ei tule meile lugema."

Liisa: "Ikkagi oleks võimalik tuua inimesi väljastpoolt, kui kellelgi oleks tõsist tahtmist seda teha, meie õppeplaani sisukamaks muuta."

Kõik algab õppejõust, tema suhtumisest. Kui ta loeb tuimalt ja ükskõikselt oma materjali maha, kui teda ennastki ei huvita ta aine ega eriala – miks need peaksid siis minus huvi äratama?"

Lia: "Natuke vananenud on meil kogu see asi. Aga kuni keegi sellepärast rataste vahele ei jää..."

Miks nad ei jää rataste vahele?

Tiiu Kuurme, TPÜ kasvatusteaduste õppejõud:

"Rahvas on väike ja isiksusi on vähe, iseäranis vähe meie sfääris. Nii polegi hirmu, et keegi sulle kuklas-
se hingab, kui sa oma tööd küllalt hästi ei tee.

Pedagoogika on ju kogu aeg kuulunud ühiskonna perifeeriasse – sõnades tähtis, aga tegelikkuses välja naerdud. Haridus on pagendatud kultuurist. Kultuur on see, millest lugu peetakse, kuhu isiksused



tulevad ja kus nad säravad. Kultuur on vaba, orienteerunud vabadusele ja vaimsusele. Haridus on reglementeeritud, institutsionaliseeritud, seal vorbitakse inimesi matriitsi järgi. Kultuur ei võta sellist sfääri omaks.

Paraku hariduse reglementeeritus viimasel ajal ei vähene, vaid tugevneb. Riigiexsamid süvendavad seda, need on nagu tume pilv pea kohal. Õpetaja hoolitseb hirmunult selle eest, et lapsed läbi saaksid ja sisse saaksid. Hariduses polegi ruumi loovuse ja vaba vaimsuse tekkimiseks. See paneb kultuurisfääri meisse üleolevalt suhtuma ja siia ei tule isiksusi.

Väike palk on muidugi probleem, kuid ega kultuurisfääriski palgad suured ole. Ometi sinna minnakse, sest tahetakse Parnassile. Meie ei ole Parnass, kuhu tulla. Ja meil isegi ei julgeta isiksusena esineda. Enne seda intervjuud näiteks öeldi mulle, et mõelgu ma hästi järele, mida räägin, kui jutt läheb õpetajakoolitusele. Küsiti, kas ma ikka olen kinnitatud kontseptsiooniga tuttav. Inimestel on justnagu kartus, et keegi tuleb välja mingi oma mõttega, ütleb midagi teisiti, kui reglement ette näeb.

Mulle tähendab õppejõuks olemine tööd endaga, sisemist vaimset kasvu. Tuleb oma vaim vabaks teha ja mitte hoolida raamidest, milles oled.”

Aga kui inimesest pole niipalju isiksust, et oma vaimu vabastada? Kui on tegemist õppejõuga, kes kunagi juhuse tahtel Pedasse on potsatanud ja ennast sinna unustanud? Keegi talle kuklasse ei hinga, keegi ei nõua temalt isegi erialalist pädevust, rääkima sellest, et ta peaks isiksus olema...

“Jah, kui mõelda ideaalile ja oma sisemisele tahtmisele, tundub tegelikult toimuv kohati kurioosumina. Aga kui lähtuda realiteedist, siis sa lihtsalt oled ja teed oma tööd. Kuigi vaimusilmas näed kogu aeg pilti sellest, kuidas asjad tegelikult olema peaksid.

Ülikooli õppejõude ei ole ju kuskil õieti ette valmistatud, siia maani ei valmistata. Kasvatusteadlasi hoopiski mitte. Valdav osa meist on õppejõuks saanud juhuse tahtel ning muidugi ei saa välistada, et keegi on sattunud vale koha peale. Ega minagi ole teadnud siia tahta või tulla. Lõpetasin Tartus ajakirjanduse eriala ning ei leidnud endale kuskil tööd. Kohta otsides ja juhuste tahtel tasapisi liikudes jõudsin lõpuks siia.

Mulle on kasvatusteadus alati armas olnud. Sellepärast, et see on inimese teadus. Tahaksin, et kõigini, kes sellega tegelevad, jõuaks arusaamine, et kasvatus pole inimese vormimine või modelleerimine, vaid püüd süvitsi mõista tema olemist siin maailmas. Mitte selle olemise reeglistamine, vaid pigem imetlemine.”

Miks siis ikkagi pole õpetajakoolitus selline, nagu me tahaksime, et ta oleks?

“Küsiksin vastu: mis meil üldse on nii, nagu me tahaksime, et oleks?

Alustada tuleks mõistetest. Mõisted on väga tähtsad, need kujundavad nägemisviisi ja maailmavaate. Me räägime kogu aeg õpetajakoolitusest. Koolitus tähendab, et inimene saab mingi instrumentariumi, teatud oskused ja valmidused. Õpetajakutse puhul on seda minu meelest vähevõitu. Õpetajat tuleb harida, aga harimine on ka hoiakute, maailmavaate, südametunnistuse ja eetose kujundamine, see on töö inimese vaimsusega. Mulle tundub isegi ohtlik, kui me libiseme mõistele “õpetajakoolitus” ja jääme sellele pidama. See tähendab, et meil ei ole enam kohustust nende inimeste vaimsuse ees, kes siia on tulnud. Ja sellest harkavad mured peale.

Mis meil siin sünnib? Kõigepealt korralduslik pool. Oleme vaesed ja selle (või ka vaesusest tingitud harjumuse tõttu) õpetatakse meil noori inimesi suurtes voorudes. Põhitähtsad ained antakse kätte vooruloengutena. Tudeng on anonüümne ühik, üks massist, ning õppejõu osaks on minna ja rääkida neli-viis korda nädalas á 3 tundi ühte ja sama juttu. Ei saa ju arvata, et me niimoodi kedagi tõeliselt harime ja kujundame. Kõik teavad, et see on mäng, et tulemus, mida mõlemad pooled vihkavad, on vaid sooritamine, punktide saamine. Paljudel ei olegi muud huvi kui see

sooritus, kui need punktid. Ja õppejõud samuti – ta teeb oma tööd nagu mehhanism.

Muidugi, alati leidub erksaid noori inimesi, kes vaatavad sulle otsa huviga, kes mõtlevad rohkem, kui nad on kohustatud, kes otsivad ise liisa ja kellel on küsimusi. Aga neid on vähe. Nendega kohtumine ongi see, mis teeb töö vastuvõetavaks ja toob rahuldust.

Teine pool asjast on maailmavaateline – kelleks õpetajat peetakse või kellena teda meil praegu näha tahetakse. Trend, mis üha enam valitseb avalikku arvamust ja poliitikat, näeb õpetajat üksnes teadmiste vahendajana. Haridus on süsteem, õpetaja on selle süsteemi, industriaalse masinavärgi üks lüli. Kuid õpetaja tegelik missioon, töö inimese teadvusega, on midagi hoopis enam, on püha toiming. Teadmine sellest tiksus meil vargsi kuskil, aga me ei too seda täna päevavalgele, sest saame ju aru, et see, mis reaalselt sünnib, ei saa kuidagi kanda püha toimu nime.

Ühiskond kirjutab paljuski ette, milline õpetaja olema peab. Praegu oodatakse koolilt seda, et lapsed tuleksid elus toime, et nad saaksid kogumi teadmisi, mingi hulga sooritusi, mis avab neile ukseid hüvede juurde hierarhiate redelil. Hüvedest tasuks eraldi rääkida. Meil pole veel algatatud arutelu selle üle, mis on hüve. Hüvedeks peetakse väga primitiivseid asju ning meie väärtushinnangud on kaugel sellest, mida võiks nimetada humaniteediks.

Praegu oleme siin Pedas võib-olla veel ainukesed, kes meenutavad õpetajatöö sügavamat missiooni, vähemalt oma loengutes, sõnades. Et see humaniteet ikka püsiks, ei haihtuks päriselt ära, olgu siis elu ümbering, mis on. Ehkki mina annan endale küll aru, et praegustes oludes oleme jõuetud: me ei tee seda, milleks kutsutud ja seatud oleme, ning seepärast pole kumbki pool rahul.

Rahulolematusel on erinevaid põhjusi. Näiteks Tartu ajakirjandustudengid pole samuti põrmugi rahul oma haridusega. Asi on selles, et meie ajakirjandus on nii kollane ning nõuab ajakirjanikult sedavõrd vähe vaimsust ja haritust, et Tartus pakutav osutub tööjõuturul ballastiks. See ei aita kollast lugu produtseerida ning noor inimene, kes oma Tartu haridust liiga hinge võtab, on tülikaski. Ta mõtleb ülearu palju, praegune ajakirjandus ei taha sellist.

Minu meelest õige ülikool peabki olema natuke opositsioonis ühiskonna käibe väärtuste ja -tõdedega. Kui me seda suudame, siis me ehk ei olegi väga halvad.”

Kas pole ühiskonna hoiakutes midagi paradoksaalset? Ühelt poolt väärtustame üksnes utilitaarset, taandame kogu töö inimesega tema koolitamisele, teisalt tunneme ise kogu aeg puudust sügavamast vaimsusest, üldinimlike väärtuste kadumaminekust.

“Jah, vist küll. Mulle väga meeldib see mõte – et ühtpidi avalikult ei väärtusta, aga teistpidi salajas tunneme, et see teeb meile haiget, et asi on paigast ära. On paigast ära kogu maailmas. Ka kriis õpetajate ettevalmistamises pole üksnes meie probleem. Mujal on samad vastuolud. Ühelt poolt õpetaja ilus missioon, teisalt tõsiasi, et koolid on massiasutused, õpetajakutse on massikutse ning õpetajaid valmistatakse sellekohaselt ette – tööks massidega.

Õpetajaks õppimine on läinud ülikoolide alla. Ülikoolid on akadeemilised asutused. Akadeemilisuse mõiste tähendab rangust, teaduslikku mõtteviisi. Aga kui inimene läheb kooli laste sekka, mida hakkab ta seal peale, kui tal on üksnes see akadeemiline, teaduslik mõtteviis? Inimene on mitmemõõtmeline, mitte ainult intellektuaalne olend, kes vaid ajusid ragistab. Tal on tunded, on tahe ja südametunnistus, ta on sotsiaalne, afektne, vastuoksuslik. Lapsed ihkavad enda ette inimest, kelles kõik see on aimatav ning kes ka nendes inimlikkust näeb ja sellega arvestab. Aga õpetajate akadeemilise ettevalmistuse puhul tegeldakse üksnes

intellektiga. Raske rõhumine intellektile – üha rohkem teadmisi, teadmisi, teadmisi! – annab väga ühekülgset haritud õpetaja.

Vanadele pedagoogilistele seminaridele vaadatakse nüüd põlastavalt. Minu meelest on naljakas ja veider vastandada akadeemilist õpetust ning seminaride vaimu. Kui me elame postmodernismis, kõigi piiride lõhkumise, purunemise ja hajumise ajal, võiksime siingi piire hajutada ning saada lahti rangelt akadeemilisest raamistikust.”

Akadeemilisus ei peaks tähendama üksnes teaduslikke teadmisi, vaid ka traditsioone, mõtteviisi, vaimsust, koolkonna-tunnet, isiksuste taju ja veel mõndagi, mis praeguses akadeemilises õpetajahariduses puudu jääb. Ei vastandu ju üksnes akadeemiline ja eluline, vaid ka akadeemiline ja pragmaatiline. Ülikoolis kõrgharidust taotlevad tudengid eitavad akadeemilisust tihti-peale just selle poole pealt – et jätke meid rahule oma kõrge vaimsuse ja teooriatega ning andke teadmisi, mida vahetult kasutada saab – et pääseks rutem “hüvede” juurde.

“Täienduskoolituselegi tullakse sageli sooviga, et antaks konkreetseid näpunäiteid, mida kohe homme klassis kasutada. Ja kui mõni räägib midagi kõrgemat või laiemat, siis selle eest ei taheta hästi maksta. Väärtus näib olevat vaid teadmisel, mis kohe kasumit hakkab tootma.

Akadeemilisuse mõiste iseendast on muidugi alati sisaldanud teatud väärikust, eetost ja kõrgvaimsust. Vaimsus ongi oskus asju avaralt vaadata. Ja vaimsus peaks looma kooskõla inimese mõtete ning käitumise vahel. Vaimsuse seisukohalt on selle kooskõla puudumine patt. Aga meil on sõnad ja teod juba nii totaalselt lahus, et see isegi ei liiguta enam kedagi.

Räägitakse inimkonna infantiliseerumisest. Inimene muutub lapsikuks, piirdudes vaimses mõttes väga vähesega. Ta ei mõtle enam järele, ei taotle enam väärikust ega eesmärke, millel on mingi vaimne kandepind, ta ongi afektide-inimene. Infantiliseeruvad terved kultuurid. Kõrgkultuuril hoitakse ju majanduslikus mõttes kunstlikult elu sees. Ja jumalale tänu, et on veel vähemasti sellekski oidu. Massikultuur ei vaja elushoidmist, tema läheb ise ja hoogsalt. Ja mida meie armas eesti rahvaski loeb? “Kroonikat” loeb... Õpetajad kaasa arvatud.

Aga kui vaadata ajastute lõikes tagasi, siis vaimsus on alati olnud väheste osaks ja väheste osaks on olnud seda kanda.”

Võib-olla jätkuks tänaseski maailmas tõelist vaimsust samal hulgal nagu sajandeid tagasi, kui me vajaksime seda sama palju kui siis. Ent intellektuaale, sh õpetajaid ja õpetajate õpetajaidki on ju nüüd tarvis sadu kordi rohkem. Nii on ehk paratamatu, et kõrgharidus ei saagi enam olla sama kvaliteediga (mõistagi vaimsuse mõttes, mitte teadmiste sisult), mis ta kunagi oli?

“On muidugi tõsi, et kultuur ja haridus on läinud laiali rahva sekka ning õpetaja ei kuulu enam ühiskonna vaimueliidi hulka. Iseendast on ju hea, et hariduseks peetu juurde pääsevad väga paljud. Isegi kui inimese vaimuanded on kasinad, midagi jääb talle ikka külge, kui ta mõnda aega seal hariduse sees loksud. Halb on see, et tõeline vaimueliit kiipub massi sees lahustuma ja temast ei pruugita enam aru saada.

Aga mulle tundub, et meie ei tohiks siin järele anda. Õpetajakutse on eriline ja õpetaja puhul peaks ikkagi kogu aeg vaimsusele rõhuma. Vaatamata sellele, et vooruloengus istuvad auditooriumis kõrvuti väga erinevad inimesed. Ühed, kes igavlevad, kellele on kõik liiga primitiivne, ja teised, kes pingutavad kõigest väest, ent ometi ei saa millestki aru.”

Kuidas säilitada ühiskonnale tema anded ja vaimueliit? Kas polegi peamine probleem selles, et “massitingimustes” jääb kõige andekamate potentsiaal avamata?

“See on kõigi kooliastmete probleem ja siin on ka vastus olemas, mida tuleks teha. Praegu nikerdame õppekavade sisu kallal, paneme sinna

maksimaalselt teadmisi ja nõuame kõigilt nende omandamist. Aga väga paljud ei saa üldse aru, mida nad teevad. Selle asemel tuleks täiesti radikaalselt muuta kogu töökorraldust, nii et inimestel oleks võimalik õpida erinevaid asju erinevas rütmis erineval viisil. Alternatiivpedagoogika pakub selleks tohutuid võimalusi. Tuleb luua palju õppimise viise ja vorme, kust inimene leiaks endale sobiva, saaks planeerida oma individuaalse õpiraja. Aga see on kallid, nõuab suuri investeeringuid.”

Alternatiivpedagoogika suundadest pole ju ükski maailmas tootaalselt läbi löönud. Kas ei peaks alternatiivsus jääma ikkagi eeskätt nende jaoks, kes ilmselgelt kalduvad nn keskmisest ühele või teisele poole? Siis ei oleks see vahest ka nii kallid.

“Mina arvan teisiti. Mulle tundub, et alternatiivpedagoogika ongi see, mis lähtub humaniteedist ja peaks olema iga inimese jaoks. Aga ta nõuab õpetajalt niivõrd palju, et vaid üksikud entusiastid viitsivad ja suudavad sellele vastavalt töötada. Mis viga õpetada, kui võtad oma õpiku kaenlasse, lähed jorutad tunnis sealt ühe peatüki maha ja lased õpilastel üles ütelda. Inimesekeskne kasvatus eeldab erinevate võimaluste loomist ja pakkumist. Aga meil seda paljusust ei ole. Kool liigub vastupidiselt ülejäänud elule. Kui kõikjal on turumajandus ja kaubamajad on täis kaupa, siis koolides pakutav on ikka üks ja ühetaoline. Siin on kõrgkool koolist ees, tudengitel on valikuid rohkem.”

Kas tänane maailm liigubki nii hirmus suure valikuvabaduse suunas? Jälle tuleks vist rääkida massist ja massilisusest. Alternatiivpedagoogika nõuab õpetajalt palju, kuid eeldab ka potentsiaali. Tahtmistest ja viitsimisest üksi on vähe. Kui ikka pole seda isiksust ja sära, siis... Surnud ring?

“Alternatiivpedagoogika on loovisiksuste pedagoogika ja see tuleb välja ainult sel inimesel, kellele see sobib. Ja ei saa pahaks panna, kui keegi tunneb, et see ei kuulu temaga kokku. Las siis tema teeb kuidagi teisiti.

Lihtne töö õpetajaks saamisel ongi see, et igaüks peaks leidma üles oma stiili ja isiksuse, sobivad õpetamise vormid, viisid ja meetodid. Kui suudaksime noorele inimesele näidata võimalusi, mis tal on, ja teda natuke aidata, et ta oma teeotsa ära tunneks, siis me oleksime palju teinud.”

Oletame, et loome sellise võimaluse ja ülikoolist tuleb noor õpetaja, täis tahtmist ja õhinat, valmis proovima ühte ja teist. Ja siis läheb ta kooli, kus keegi ei oota tema õhinat, vaid üksnes edukat sooritust... Milleks me kasvatame neid idealiste, kuhu neil minna, kus on nende koht?

“Ei jää muud üle, tuleb ikka jonnakalt idealiste edasi kasvatada. On paratamatu, et üks osa minetab ideaalid ja kohaneb, teine osa lööb käega ja lahkub koolist, aga kolmas jääb ning leiab oma tee. Kui tahame, et hariduses midagi muutuks, tuleb noortele siiski ideaalid kaasa anda. Ja ühtaegu ka mingi tugevusvaru ning hoiatus, et võib minna halvasti. Et võid oodata lausmõistmatust ja koguni põlgust. Ka kolleegide ükskõiksust, mida on kõigest kõige raskem taluda. Sa lähed oma tööst rääkima ja sulle pööratakse selg, minnakse ära, nagu oleksid sündsusetu teema üles võtnud. Sellest ei tohi hoolida, vaid tuleb ikkagi püüda, et süsteem hakkaks järele tulema, mitte et süsteemi nimel peaks inimene iseennast eitama ja salgama ning muutuma halliks ja igavaks.

Kui inimeses vaimsus elab ja töötab, ei rahuldu ta sellega, mida talle ette söödetakse. Siis leiab ta endale ikka mingi niši või väljapääsu. Võib-olla ta hädaldab ja saab haiget ja läheb minema või kakleb kellegagi, aga ta ei triivi uimasena kaasa kõigea, mis tema ümber toimub.

Meie ülesanne on anda noorele inimesele tunnetus, et tööd ei pea tegema nii, nagu tegi tema kunagine õpetaja, et võib ka teisiti. Ja siis tekitab tal mõte: äkki ma tõepoolest võiksin saada õpetajaks?”

TIIA PENJAM

Hariduse osa ühiskonna kujundamisel

SILVI VARE, D. Ph., TPÜ vanemteadur

Põhiseaduse järgi on Eesti riikluse esmane mõte tagada eesti rahvuse ja kultuuri säilimine läbi aegade. Arvestades keele erilist rolli rahvusliku identiteedi säilimisel ja tugevnemisel ning praegust demograafilis-keelelist olukorda, kannab riigikeele staatust Eestis ainukesena eesti keel. Asjaajamine on eestikeelne ja ühiskonnasisene suhtlemine ning eri rahvusrühmade integratsioon põhineb eesti keelel. Igale inimesele tähendab see vajadust osata eesti keelt. Sellega on kindlaks määratud ka riikliku keelepoliitika lähtealused. Põhiseaduses kehtestatud eesmärkide saavutamise teed ja vahendid määratletakse keeleseaduse ja muude õigusaktidega.

Põhiseadusest tuleneb ka riigi vajadus ja kohustus kanda hoolt selle eest, et riigikeele omandamiseks oleks loodud vajalikud tingimused. Kui võrd kohustuslik üldharidus haarab kõiki elanikke, võimaldab see süsteemipäraselt ja järjepidevalt kogu ühiskonna keelelist arengut põlvkondade kaupa vajalikul viisil suunata. Seega on haridussüsteem üks võimalikke riigi käsutuses olevaid vahendeid, mille kaudu oma keelepoliitilisi eesmärke saavutada, ühiskonda tervikuna keeleliselt kujundada.

Eesti keele kui riigikeele staatusest tuleneb otseselt haridussüsteemi ees seisev keelepoliitiline põhiülesanne: tagada, et muukeelsed lapsed omandaksid kohustusliku üldhariduse käigus ka eesti keele. On oluline rõhutada – kohustusliku üldhariduse jooksul, sest see haridusetapp haarab kõiki lapsi. Riigikeele oskus peaks olema haridusstandardi enesestmõistetav, vältimatu osa. Sihipäraselt suunatud protsess peaks viima selleni, et põlvkondade vahel hakkab toimuma loomulik keeleline ülekandmine ning aja jooksul muutub eesti keele oskus üldiseks kogu riigis. See, kui hästi osatakse ja suudetakse hariduses peituvaid võimalusi ära kasutada, määrab laiemas mõttes ühiskonna stabiilsuse ja riigi tugevuse.

Kuhu on jõutud, mida on saavutatud? Kümme aastat on möödas sellest, kui 1989. aastal võeti vastu riikliku tähtsusega õigusakt – keeleseadus, mis andis eesti keelele riigikeele õigused. Riikliku iseseisvuse taastamisest saab peatselt juba kaheksa aastat. See on piisav aeg, et teha kokkuvõtteid, milline on olnud hariduse mõju riigi keelepoliitika elluviimisel, keelelise olukorra normaliseerimisel.

Sotsioloogiliste uuringute võrdlevad andmed aastaist 1991–1998 näitavad, et eesti keele oskuse üldine tase muulaste hulgas ei ole varasemaga võrreldes tõusnud (13; 14). Ilmneb koguni, et aktiivse keeleoskuse poolest jääb vene kogukonna noorem osa vanematele isegi alla (14). Nii ongi praegune reaalsus, et Eestis elab omaette vene ühiskond: toimivad vene kool ja vene kirik, vene parteid ja vene lehed, vene vabrikud ja vene linnad (3, lk 50). Reaalsus on ka see, et eri rahvusest inimesed lävivad omavahel sagedamini vene kui eesti keeles.

Hariduse integratiivse rolli hindamisel tõdetakse 1998. a Eesti inimarengu aruandes (lk 21), et venekeelne põhikool ei suuda tagada eesti keele valdamist sellisel tasemel, et põhikooli lõpetanu võiks jätkata õpinguid eesti keeles. Vähene eesti keele oskus ei ole üksnes põhikooli probleem, vaid puudutab samamoodi ka vene gümnaasiumi. Olgu selle illustreerimiseks üks juhuslik näide abiturientide kirjalikust väljendusoskusest eesti keeles. Kirjatöö pärineb kontrolltööde hulgast, mis tehti hiljuti ühes Tallinna koolis – etteantud pildi järgi tuli koostada jutustus.

Üks kord vanemd olid töös, aga väike laps oli ükski kodus. Ta luba küsimata trügin tuppä. Ta algab loopima raamatud. Sellepärast ta otsustan pugema raamatu kappi. ta istus hulgas raamatud, aga laps mõtles, et see ei ole huvitav. Ja tuli laua ees ja vaatas seal piipu. See oli väike ja uudishimulik laps. Ta rahuldab oma uudishimu ja algas suitsetama. Akna all ta näinud suur valge vaas ja ta

tahab võtma üka tulp. See oli väga raske. Ja see suur valge vaas langes ja puruks. Laps oli niiske, talle meeldib istuma veesi juures ja mängima. Tema silmad säravad rõõmust. Ta näinud laud ja laualinga ja vaatan kadedalt. Laps vaatan näljaste silmadega. Sellepärast ta tahab sööma. Ta võttan laualinga ja kõik nõud kukkus ja puruks. Oli hiljem ja ta väsin pingutusest. Laps laman kappis riied hulgas. Ja jään magusasti magama.

Probleemid ei lõpe üldhariduskooliga. Kaitsejõudude peastaabi teadandest selgub, et ajateenijate väljaõpet on raske korraldada, sest vene kooli lõpetanud noormehed ei oska eesti keelt. Näiteks tänavustest noorsõduritest ei valda Eesti sõjaväe käskluskeelt 17%. Kõige rohkem on umbkeelseid noormehi Tallinna tagalapataljonis, kus 37,1% ei saa eesti keelega hakkama (Postimees, 16. 01. 1999).

Et venekeelse gümnaasiumi lõpetanu ei ole võimeline eesti keeles edasi õppima, toimub kutseõpe jätkuvalt umbes ühe kolmandiku ulatuses vene keeles. Igal aastal lisandub tööturule hulk väljaõppinud töömehi, kes eesti keelt ei oska. Seetõttu on näiteks Tallinnas (Ida-Virumaa linnadest rääkimata) praktiliselt kogu oskustööliste tasemel teenindus venekeelne. Eestlased on paratamatult sunnitud sellega leppima, sest üldjuhul puudub valikuvõimalus.

Kõrgkoolides on taas suurenenud venekeelsete õpperühmade osakaal, kuid eesti keele oskuse nõudeid ei ole lõpetajatele kehtestatud, ka mitte riiklikult finantseeritud erialadel. Haridusministeerium kui täitevvõimu esindaja ei sea riigitellimuse esitamisel tingimuseks lõpetajate eesti keele oskust. Riik rahastab koolitamist, tundmata huvi, millisel tasemel oskab kõrgharidusega spetsialist rigikeelt. Seega ei ole praegu Eesti haridussüsteemi üheski lülis filtrit, mis takistaks õppuril vajalikul tasemel eesti keelt oskamata selle kõiki astmeid algusest lõpuni läbida.

Kõige tähtsam on keeleõppe kavandamine. Muukeelsete ühiskonnaliikmete riigikeeleoskus ei kujune iseenesest. Keeleõppe tulemuslikkus oleneb reast haridussisestest asjaoludest. Eriti oluliseks peetakse õppe läbimõeldud kavandamist, mille esimene, kõige tähtsam punkt on lõppeesmärgi selgesõnaline määratlus: millisel tasemel peab muukeelne laps kohustusliku hariduse lõpuks riigikeelt, oma teist keelt oskama. Eesmärgi saavutamise on kooli lõpetamise vältimatuid tingimusi. Kui eesmärk on jäänud kindlaks määramata või määratletud ähmaselt, on ka liikumissuund selgusetu ja tulemus juhulik.

Põhieesmärgist lähtudes saab selle saavutamiseks valida sobivad teed ja vahendid, kavandada vahe-eesmärgid ning koostada tegevusplaan. Olulisemad aspektid, millest oleneb rea muude küsimuste lahendamine: keeleõppemeetodi ja sellele vastava koolimudeli valik; õpetajate kvalifikatsioonikriteeriumid ja ettevalmistus; õppetulemuste riiklik järelevalve.

See kompleksne küsimuste ring eeldab piisavalt teadmisi ja nõuab hoolikat analüüsi, eri asjaolude vastastikuse mõju arvestamist. Üks suuremaid ebaõnnestumise põhjusi võib olla niisuguste teede ja abinõude valik, mis ei ole kooskõlas seatud eesmärgiga. Loodetud tulemus jääb sellisel juhul saavutamata. Seepärast peavad kavandajad selgesti teadma, millist tulemust iga üksik abinõu antud tingimustes saavutada võimaldab.

Vaatleme lähemalt, kas ja kuidas on määratletud muukeelsete laste eesti keele õppe põhieesmärk ja mil viisil on seda siiani vene koolis õpetatud. Analüüsist peaksid ilmnema ka peamised põhjused, miks ei suuda praegune vene kool tagada lõpetajate vähemalt rahuldavatki eesti keele oskust.

Haridusseadustik. Iseseisvuse taastamine eeldas, et ka Eesti haridussüsteem tuleb ümber kujundada ja kooskõlla viia iseseisva riigi ning eesti keele kui riigikeele staatusest tulenevate vajadustega. Vene kooli seisukohalt eeldanuks see põhimõttelist muutust, sest uues olukorras ei saanud enam sobida endisaegne koolimudel, mis lähtus vene keele eelisseisundist. Ümberkorralduste tegemiseks oli vaja luua vastav õiguslik alus.

Iseseisva riigi vajadustest lähtudes võetigi 1992.–1995. a vastu mitu haridusalast seadust. Üldpõhimõtted määratles haridusseadus (1992),

üldhariduse andmist hakkasid reguleerima põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS, 1993) ning koolieelse lasteasutuse seadus (1993).

Otseselt muukeelsete laste haridust reguleerivaid sätteid leidub neis üllatavalt vähe. Hariduskorralduse keelepoliitilist aspekti on teatud määral küll silmas peetud, kuid kehtestatud põhimõtted ja nõuded ei loo piisavalt süsteemset juriidilist alust selliseks õppekorralduseks, mis tagaks üldise eesti keele oskuse kohustusliku hariduse kaudu.

Eesti Vabariigi põhiseaduse järgi on igaühel õigus saada eestikeelset õpetust (§ 37, lg 4). Sellega on kooskõlas haridusseaduse vastav säte, millelega riik võtab endale selgesõnalise kohustuse tagada nimetatud põhimõtete elluviimine: "*Eesti Vabariik tagab eesti keele õpetamise kõigis muukeelsetes avalikes õppeasutustes ja muukeelsetes õpperühmades*" (§ 4, lg 3).

Vastuolus eelnevaga on aga koolieelse lasteasutuse seadus, mille järgi vene lasteaeades ei ole eesti keele õpetamist üldse ette nähtud. Tähendab, ka selle ala kasvatajaid-õpetajaid ei ole vaja ette valmistada. Niisugune olukord on tekitanud rohkesti rahulolematust ja segadust, sest paljud vene lapsevanemad soovivad, et nende laps saaks juba varakult eesti keelt õppida. Praegu küll õpetatakse seda omaalgatuslikult vanemate kulul paljudes lasteaeades, kuid keegi ei koordineeri ega juhenda tegevust. Õpetajatena kasutatakse ka juhuslikke inimesi, kel puuduvad vajalikud oskused, mõistagi mõjutab see õppe tulemuslikkust ning tekitab pettumusi.

Eesti keele kasutamist õppekeelena reguleerivad põhimõtted ja nõuded:
□ *Koolis on õppekeeleks eesti keel. Põhikooli õppekeeleks võib olla muu keel, kusjuures munitsipaalkooli puhul teeb vastava otsuse kohaliku omavalitsuse volikogu, riigikooli puhul kultuuri- ja haridusministeerium* (PGS, § 9, lg 1).

Venekeelse üldhariduse seisukohalt tähendas see põhimõttelist muutust, sest edaspidi oli vene keelt võimalik õppekeelena kasutada ainult põhikooli ulatuses. Sätte jõustumiseks kehtestas seadus 7-aastase üleminekuperioodi:

□ *... § 9 1. lõike jõustumiseks minnakse aastatel 1993–2000 riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides üle eestikeelsele õppele* (PGS, § 52, lg 2).

Täpset põhieesmärki, milline peab olema vene põhikooli lõpetaja eesti keele oskuse tase, seadus otsesõnu ei määratlenud. Arvestades aga nõuet üle minna üldisele eestikeelsele gümnaasiumile, võib sellest kaudselt välja lugeda, et seadusandja eeldab alates aastast 2000 põhikoolilõpetajate sellist keeleoskust, mis võimaldab neil eesti keeles edasi õppida. Seadus ei määratle ka abinõusid, kuidas nõutud tulemust saavutada – mil viisil tuleks eesti keelt vene lastele õpetada või millises mahus seda teha, et soovitud eesmärgini jõuda. Ei täpsustata ka täitevvõimu volitusi ega vastutust.

1997. aastal muudeti seaduse 52. paragrahvi: "*Muukeelse põhikooli õppekava ja koolikorraldus peavad aastaks 2007 tagama kõigile põhikooli lõpetajatele eesti keele oskuse tasemel, mis võimaldab jätkata õpinguid eesti keeles. Riigi- ja munitsipaalgümnaasiumides alustatakse üleminekut eestikeelsele õppele hiljemalt 2007/08. õppeaastal.*"

Kuigi ülesande täitmise tähtaeg lükati 7 aasta võrra edasi, lisandus positiivne moment – määratleti kindel lõppeesmärk, milline peab olema eesti keele oskuse tase gümnaasiumi lõpetamisel. Oluline edasimineku on seegi, et 1998. a jaanuaris võeti vastu ka rakendusakt "Muukeelse kooli arenduskava", mis esitab seaduses kehtestatud eesmärgi saavutamiseks vajalikud vahendid. PGS määras kindlaks ka eesti keele õppe kohustusliku algusaja. See oli ainuke konkreetne säte, mistõttu selle mõju oli ka kõige selgem: "*Koolis või klassis, kus õppimine toimub mõnes muus keeles, on eesti keele õpe 3. klassist alates kohustuslik*" (PGS, § 9).

Edasi endisel viisil. Olnuks ootuspärane, et muud vajalikud täpsustused kehtestataks asjakohase rakendusmäärusega. Seda aga ei toimunud ja nii juhtuski, et vähemuskeelsete laste õpe jäigi sisuliselt ümber korraldamata, ühiskondlike muutustega kooskõlla viimata.

(Järgneb.)

Praktika osatähtsus õpetajakoolituses

TUULI ODER, Saue Gümnaasiumi õpetaja

Meie õpetajakoolitus on koolikauge.

Traditsioonilise pedagoogilise mõtteviisi järgija arvab, et õpetaja õpetab ja õpilane õpib. Nüüdisaja õppimispedagoogika järgi oleme aga kõik võrdsed õppijad. See tähendab, et noor õpetajakandidaat (üliõpilane) õpib koolis praktiliselt olles ka õpilastelt. Kas selline võimalus avaneb meie tudengitele piisavalt tihti? Vastavalt TÜ õpetajakoolituse õppekavale on aastases õpetajakoolituses (40 ainepunkti) koolipraktikat 10 nädalat. TPÜ õpetajakoolitusest (40 p) moodustab koolipraktika praegu kehtiva mudeli järgi keskmiselt 12 nädalat. Meie kõrgkoolide õpetajakoolitus tundub olevat jäänud veidi koolikaugeks ja minu arvates ei ole teooria ja praktika suhe paigas.

Eri riikide õpetajakoolituses on praktika osakaal ja ajaline jaotus stuudiumi jooksul väga erinev.

USA-s saab õpetaja litsentsi.

Õpetajakoolitus USA-s. Clintoni administratsiooni üheks sisepoliitika prioriteediks on haridus. 1999. aastaks on välja kuulutatud seitse peasuunda hariduses ja üks neist on "andekas ja oma erialale pühendunud ning hästi ettevalmistatud õpetaja igasse klassi" (2). Õpetajate taset on USA-s püütud tagada õpetajate litsentseerimise süsteemiga. Rahvusliku õpetajate koolituse akrediteerimise nõukogu (NACTE) standardeid aktsepteerivad kõik osariigid, samuti on vastu võetud nõukogu õpetajakoolituse kolme etapiga mudel: koolitus enne tööle asumist (eesmärk – ajutise litsentsi omandamine); interniaeg, töö koolis ajutise litsentsi alusel (eesmärk – püsilitsentsi saamine); töö õpetajana (eesmärk – hoida litsentsi ja uuendada seda täienduskoolitust läbides – pidevharidus).

Et kindlustada praktika efektiivsus, on loodud praktika baaskoolide võrk. Praegu pakub end praktikabaasina välja 600 kooli. 1990. aastate lõpus alustas NACTE nende koolide litsentseerimist, et töötada välja standardid, millele baaskool peab vastama, ja tõhustada kõrgkoolide seotust baaskoolidega. Projekti käigus on välja töötatud nn PDP (*Professional Development Schools*) koolide võrk. Praeguseks on litsentseeritud ja kinnitatud õpetajakoolituse kõrgkoolide juurde üle maa 20 kooli.

Praktika osatähtsus on suur.

Väga tähtsaks peetakse pidevat kooli ja ülikooli vahelist koostööd. Juhendavad õpetajad-mentorid annavad pidevat tagasisidet üliõpilaste tööst ja teevad ettepanekuid kõrgkoolide õppetöö tõhustamiseks. Reeglina on õpetajakoolituse esimeses faasis (kõrgkoolis) üliõpilaste praktika hajutatud tervele õppeperioodile. Üsna tüüpiline on õpetajaid koolitava Longwood College'i mudel: bakalaureuse teadusliku kraadi saamiseks tuleb teha esimesel ja teisel aastal 3 nädalat vaatluspraktikat; kolmandal 3 nädalat praktikat, mille käigus üliõpilane töötab õppekavaga, planeerib tunde ja annab neid väikestele gruppidele; neljanda aasta viimasel semestril 11 nädalat praktilist õpetamist koolis. Selles mudelis on põhimõte – liikuda praktiseerides väiksemalt grupilt suurema (terve klassi) poole.

Idee on huvitav, kuid meie oludes üsna raske ellu viia. Igal kõrgkoolil peaks olema praktika baaskool, kus saaks planeerida paindlikku õppetööd. Samuti on meile tundmatu ajutise litsentsi rakendamine, mis eduka praktika puhul annab õpetajakutse. Magistrikraadi saamisel on praktika osatähtsus samuti oluline. Kuna USA-s on iga osariik oma hariduspoliitikas iseseisev, erineb olukord osariigiti. Näiteks Columbia Ülikooli magistriõppes toimub praktika septembrist maini, teoreetiline õppesessioon praktilisele õppusele eelnenud ja järgneva suve jooksul. Harvardi Ülikoolis on magistriõppes praktika osakaal 645 tundi. Arvestades levinud

arusaama, et 40 tundi on võrdne ühe nädalaga, saame praktika kestuseks veidi üle 16 nädala. Loomulikult on praktika sisuline külg erinev bakalaureuseõppe omast. Magistriõppes seostab magistrant uurimisvaldkonna praktilise tööga, keskendudes oma teemale. Oluline on aga mõte – mitte kaotada seost praktilise koolitööga.

Ühendatud Kuningriik (United Kingdom). Olukord on enam-vähem sarnane Inglismaal, Walesis ja Põhja-Iirimaal, erineb Šotimaa hariduspoliitika. Esimest gruppi illustreerin Põhja-Iirimaa näitega. Et saada kasvatusteaduste bakalaureusekraadi, on üliõpilasel nelja-aastase studiumi sees 25 nädalat praktikat. Neile, kel esimene teaduskraad olemas, kuid puudub õpetajakutse, on aastane kursus, millest 18 nädalat moodustab koolipraktika. Šotimaal tuleb sama kraadi saamiseks 4-aastase õppeaja sees sooritada 30 nädalat koolipraktikat. Üheaastase õpetajakoolituse puhul on koolipraktikat 18 nädalat.

Põhja-Iirimaal on koolipraktikat 25–30 nädalat.

Norras on 1997. aastast käsil koolireform ja sellega seoses on ka õpetajate ettevalmistuses võimalikud muutused. Seni on praktika osatähtsus õpetajakoolituses olnud esimesel aastal 6 (3+3); teisel 6 (3+3); kolmandal 6 (3+3) ja neljandal 4 nädalat – kokku 22 nädalat.

1998. aasta augustis jõustus **Taanis** uus õpetajate koolitust reguleeriv haridusakt. Eelmine seadus, mis kehtis alates 1992. aastast, nägi praktika osatähtsuse õpetajakoolituses ette järgmiselt: 10% kogu õppetööst esimesel ja teisel ning 15% kolmandal ja neljandal aastal. Haderslevi Statsseminariumi õppekavas oli 1992. a seaduse alusel praktikat 22 nädalat: esimesel ja teisel aastal 5, kolmandal ja neljandal 6 nädalat. Uue 1998. a seaduse järgi on seal praktikat 6+6+7+6 – kokku 25 nädalat.

Taanis praktika osatähtsus suureneb.

Kuna Taanis on õpetajaid koolitavaid seminare ja kõrgkooli kokku 50 (*sic!*), siis on loomulikult võimalikud ka muud mudelid, kuid hariduspoliitiline suund on praktika osatähtsuse suurendamisele.

Rootsi. Toon näiteks Stockholm Lärarhögskolan'i (õpetajaid ettevalmistav kõrgkool) praktika jaotuse mudeli: esimesel aastal 6, teisel 4, kolmandal 7 nädalat, kokku 17 nädalat. Rootsi haridusalastest dokumentidest võib lugeda, et ükskõik millise mudeli järgi õpetajakoolitus ka ei toimuks, kohustuslik on võtta 40 ainepunkti ulatuses õpetamise teooriat ja praktikat. Kui suur osakaal peab olema praktilisel, ei ole otseselt välja kirjutatud, kuid kui eeldame suhet 50:50, siis on see 20 nädala ringis.

Järeldusi. Praktika osakaal õpetajate ettevalmistuses on vaadeldud riikides suurem kui meil. Osas maades toimub see spetsiaalsetes baaskoolides, teistes sellist süsteemi ei ole. Praktika sisulise külje kohta on raske uuritud õppekavade põhjal hinnangut anda, sest vaid Longwood College'i (USA) näite puhul oli selgelt välja toodud vajadus enne klassi ette minemist õpetada väiksemaid rühmi ja harjutada iseseisvat ainekava koostamist. Levinum on kogu studiumit läbiva praktika mudel.

Ka Eestis peaks praktika osatähtsus õpetajate ettevalmistamisel olema suurem. Ma ei kutsu üles nädalate arvu mehaanilisele tõstmisele. Peaksime mõtlema, kuidas teha, et selle aja jooksul toimuks ka efektiivsem sisuline töö. Võib-olla peaks alustama õpetajatest, kes on valmis praktikante juhendama – ka nemad vajavad täienduskoolitust. Ennekõike tuleks aga välja selgitada, kes praktikantidega üldse tegelda tahaks ja selleks pädev on. Arvan, et USA mudelist on palju õppida. Seal tundub, on kõik hästi läbi mõeldud ja huvitav näib nende mentorite süsteem.

USA mudelist on meil õppida.

Kirjandus

1. Inservice teacher training in EU and EFTA/EEA countries. (Võetud internetist aadressil: <http://www.eurydice.org/Documents>, 17.01.99.)
2. President's and Secretary's Priorities/US Department of Education. 1998.
3. TPÜ põhikiri. (Võetud internetist aadressil: <http://www.tpu.ee/Põhikiri.htm>, 24.01.99.)
4. TÕ Teatmik 1998. Vastuvõtt õpetajakoolitusse. (Võetud internetist aadressil: <http://www.ut.ee/sisseastumine/õpetajad.html>, 24.01.99.)

Põhikool siirdeühiskonna kasvuraskuste taustal

TAIMI TULVA, TPÜ sotsiaaltöö osakonna juhataja

SIGNE VÄLJATAGA, TPÜ sotsiaaltöö osakonna teadur

Eesti ühiskonna üleminekuperiood on lõppjärgus ning kiired muutused on esile toonud hulgaliselt sotsiaalprobleeme. Ka demograafilistes protsessides on aset leidnud tõsised muutused (iibe langus, üksikvanemate arvu kasv, elanikkonna vananemistendents jne). Murettekitav on vaesus, millest tulenevad mitmed elanikkonna toimetulekut takistavad tegurid – sotsiaalne tõrjutus, tööpuudus, kuritegevus, enesetapud, alkoholism, narkomaania jne. Nimetatud sotsiaalsed küsimused puudutavad sügavalt peresid ning lapsi. Nii on kooliellu lisandunud uus dimensioon – sotsiaalprobleemid, mis siirdeühiskonnas teevad keeruliseks ja stressirohkeks laste ning perede elu. Kodu raskused, vanemlikkuse teisenenud avaldumisviisid kajastuvad koolis, õpilaste-õpetajate ning lapsevanemate suhete sasipuntras.

TPÜ sotsiaaltöö osakonna ja Eesti Lastekaitse Liidu projektis “Sotsiaaltööst õpetajale” osalenud põhikooli õpetajate abil viidi kooliprobleemide selgitamiseks läbi küsitlus. Ankeedi täitsid 10 maakonna ja Tallinna 278 õpetajat ning hinnang anti 6013 põhikooli 1.–6. kl õpilase kooli- ja koduprobleemile. “*Õpetaja on muutumas sotsiaaltöötajaks. Rohkem on vaja teadmisi ning tuge omavalitsuselt koos paindliku mõjutamissüsteemi ning abiga,*” kirjutab üks koolituses osalenu.

Õpiraskustega lapsi on keskmiselt 16%. Ilmselt on tegemist nii programmide raskuse kui ka taustateguritega, nagu näiteks mitmesugused käitumishäired (pidurdamatus, agressiivsus jne), mis ei soodusta õpihuvi ega koolikorrast hoolimist. Silma torkab poiste suurem osakaal – enam kui pooltes küsitletud maakondadest on neljandik poistest (25%) õpiraskustes. Alates algklassidest tuleb enam tähelepanu pöörata poiste õpiedule ning selle virgutamisele. Nõu vajavad ka poiste vanemad.

Kui kaob eneseusk, tekib kiiresti vastumeelsus kooli ja õpetajate suhtes. Kooli eiramise põhjused (sulgudes protsent): **õpiraskused, koolihirm (23); kodune suhtumine (16); pereprobleemid (10); tõrjutus (9); nõrk kodune järelevalve (8); ükskõiksus õppimise suhtes (8); konfliktid õpetajaga (8); hulkumine (7); õpiharjumuste puudumine (5); terviseprobleemid (3); nõrk kooli ja kodu side (2).**

Neid võivad kaasa tuua mitmesugused asjaolud alates tagasihoidlikumate võimetega õpilastele liigrasketest programmide ja lõpetades selle tagajärjel kujuneva koolitõrksusega. Vastumeelsus kooli suhtes võib tekkida ka siis, kui õpilane on pikemalt puudunud, teadmistesse on tekkinud lüngad ja lootusetus edasi jõuda süveneb. Ilmselt suurendab koolist eemalejäämist ka kodu sotsiaalne taust. Kodu toetava suhtumisega saaks last palju aidata. Ometi kasvab viiendik lastest alkohoolikutest vanemate tõttu hoolimatuse ja ükskõiksuse õhkkonnas.

Koolieirajate kindlakstegemisel on oluline roll koolil ja õpetajatel. Küsitluse tulemused kinnitavad, et oluline osa õpetajaist vaatleb kooli ja lastega seonduvat n-ö distantseeritult. Õpetaja töö on pingeline ja töökoormus suur. Vanematega võetakse ühendust kahjuks alles siis, kui probleem õpilasega on juba väga sügavaks muutunud.

Murelikuks teevad pereprobleemid ja perede lagunemine, mis on küll globaalne nähtus, kuid eesti rahva väiksuse tõttu meile ohtlikum kui suurrahvastele. Perekondade purunemine ja nn uusperede moodustumine ei möödu lastele valutult. See võib kaasa tuua jätkuvaid pingeid

Muutused
ühiskonnas
võimendavad
pereprobleeme.

Igal kuuendal
lapsel on
õpiraskusi.

Vanemate
toimetulematus
süvendab laste
probleeme.

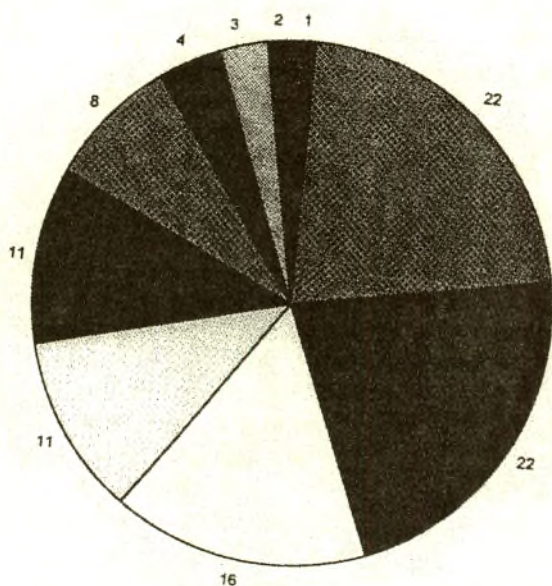
kasuisade ja laste vahel, nõrgaks võib muutuda side ema ja lapse vahel. Enne pere lõplikku lagunemist on tavaliselt riidud ja ägedad mõtete lahkuminekid, mis võivad lapses esile kutsuda stressi ja sellega kaasneva koolihirmu. Ühes vastuses kirjeldatakse 3. klassi õpilase olukorda: "Vanemad riidlevad, laps ei saa öösel magada ja ei tule hommikul kooli."

Näib, et laiskus, muretus ja ükskõiksus õppimise suhtes on pigem tagajärg kui põhjus. Tõsiselt tuleb vaadata ka laste psühhiaatrilist tausta, nende psüühilist labiilsust, kergesti ärrituvust jne ning püüda saada pädevat abi. Teadupärast on halvenenud ka emade tervis, millest otseselt tuleneb järeltuleva põlve tervis.

Vastanute arusaam käitumisprobleemidest on erinev: üks osa õpetajaid seostab neid eeskätt koolitöö ja õpidistsipliiniga (hilineb tundi, ei tööta tunnis kaasa), teine osa mõistab nende all psüühilist laadi häireid. Sageli on ühes ja samas vastuses esindatud mõlemad vaatenurgad. Mõnikord tundub, et õpetaja ei tunne hästi laste ealis-soolisi iseärasusi, millele vihjab ülestähendus 1. kl õpetajalt: "Tüdrukukene on niisugune pidurdamatu – tunnis hõikab vahele, tahab ruttu vastata jne." Nähtavasti on tegemist lapsega, kes pole lihtsalt veel kooliga harjunud.

Seni üksnes murdeaalsetele iseloomulik käitumine on hakanud ilmne juba algklassides ning probleemid on "normiks kujunemas". Õpetajad vajavad põhjalikku täiendusõpet kaasaegses lapsepsühholoogias ning sotsiaalpsühhiaatrias, et seoste keerukaid probleeme paremini mõista ning neile lahendusi otsida.

Õpilaste käitumisprobleemide analüüsist (vt joonist) selgub, et kõige enam esineb korrarikkumisi tundides: nendest omavoliliselt lahkumist,



Joonis. Käitumisprobleemide iseloomustus (%des): korrarikkumine (22), ebastabiilne käitumine (22), agressiivsus (16), koolikiusamine (11), vulgaarsus (11), soov silma paista (8), valetamine (4), varastamine (3), sõltuvusainete tarvitamine (2), koolihirm (1).

sõltuvusainete tarvitamine (2), koolihirm (1). Sellele mõttele viivad üksikud probleemid süviti lähenevad ülestähendused. 6. klassi tüdruku kohta on kirjas: "Ei käi regulaarselt koolis, ei õpi, pidurdamatu, ropendab jäledalt, põhjuseks suured psüühilised läbielamised nooremas eas."

Uskumatult palju kohtame algklassides valetamist ja vargust. Suitsetamist ning vägijooke proovitakse juba 2. või 3. klassis, mõistagi süvenevad need pahed vanemates klassides.

Käitumisprobleemidena nimetatakse kõige sagedamini korrarikkumist, pidurdamatust, tasakaalutust ning agressiivsus. Need ilmingud ei

Halvenenud on emade tervis.

Õpetajad vajavad teadmisi kaasaegses lapsepsühholoogias ja sotsiaalpsühhiaatrias.

õpetajatele valimatute sõnadega vasturääkimist jne. Poistega on enam raskesti ja neil endilgi on raske. Ajastu elustiil (kiirus, vägivaldsus meedias jm) mõjutab poisse tüdrukutest enam, mistõttu nad vajavad erilist tähelepanu nii koolis kui ka kodus. Ka kolmandale kohale jäänud agressiivsust esineb poistel tunduvalt enam (vastavalt 83% poistel ja 11% tüdrukutel).

Poistel on probleeme rohkem kui tüdrukutel.

Murettekitav on nii tüdrukute kui ka poiste ropendamine. Võimalik, et rumalate sõnadega väljendamine eriti algavas murdeeas on mõneti põhjustatud psüühilistest traumadest ning kätkeb endas kaitsereaktsiooni. Sellele mõttele viivad üksikud

Paljude pahedega tehakse tutvust juba algklassides.

piirdu murdeikka jõudvate õpilastega, vaid esinevad juba 1. ja 2. klassis. Kui lisada vulgaarne sõnavara, mida samuti kasutatakse kõigis klassides, moodustab see kokku poole kõigist käitumisprobleemidest. Küllalt tihti nimetatakse hulkumist ja kampadesse sattumist, sõpradega tänaval kõndimist.

Oluline on parandada õpilaste suhtlemisoskust.

Hea, kui lapsed oleksid üksteise suhtes sallivamad. Pahandused ja konfliktid koolis on mõtlemapanevad. Nende vähendamine ei olene ainult õpilaste hoiakutest ja suhtumisest, palju sõltub 1.–6. klassis õpetaja heasoovlikkusest ning pedagoogilistest oskustest, samuti lapse pingetalluvusest. Paljude õpilaste suhtlemisoskuse tase on kehv. Nagu sotsiaalseid oskusi, tuleb ka suhtlemisoskust ning toimetulekut hakata varakult õpetama. Ühiskonna, esmajoones õpilase lähikeskkonna mõjutused hakkavad murdeea lähenedes domineerima, mistõttu kodu mõjutused jäävad tagaplaanile. Enam hoolt väärrib õpilaste suhtlemisoskuse kujundamine. Halb suhtleja on sageli iseendaga pahuksis ega leia ühistegutsemise võimalusi. Õpetaja tihe koostöö lapsevanemate, sotsiaaltöötaja või sotsiaalpedagoogi, arsti ning psühholoogiga aitab kaasa käitumishälvete ja tõrjutuse vähendamisele, aga ka koolihuvi tõstmisele.

Tõrjutus on koolielu igipõline ja kurb nähtus. Tõrjutud õpilasi on keskmiselt 4%. Siin pole märgata soolist erinevust, mis tuleb selgesti esile õpiraskuste ja käitumishälvete puhul. Tõrjutusel on tugev kasvutendents vanemate klasside suunas: kui 1. klassi õpilastest osutub tõrjutuks 0,6 õpilast klassi kohta, siis 6. klassis on see arv 1,2.

Palju lapsi kannatab koolis tõrjutuse all.

Tõrjutuse motiive on palju ning tegemist on komplitseeritud nähtusega. Selgus, et tõrjutuks peetakse õpilast, kes millegi poolest teistest erineb. Tõrjutust põhjustasid lohakus, räpasus, õpilase mustad riided, haisemine (17%), mis võib seostuda pere vaesuse, asotsiaalse eluviisi (12%) ning lapse edasijõudmatusega koolis (12%), mõnikord ka saamatusega, moodustades kokku 41% tõrjutuse motiivistikust. Mõned näited: *“Ema viinalembene ja tihti töötu, see väljendub tüdruku välimuses.”* – *“Poisi vanemad, ema ja kasuisa lausjoodikud, prügimäel käijad. Lapsed on alalõpmata joomingute pärast magamata, söömata, kasimata.”*

Ilmselt saab õpetaja, eriti algklassides, palju ära teha, et tõrjutust üldse ei tekiks. Nii on kirja pannud ka üks 3. klassi õpetaja: *“Arvan, et algklassides suudab klassiõpetaja oma laste suhtumist üsna palju mõjutada, nii et keegi pole otseselt tõrjutu. Muidugi on olemas populaarsemad ja vähem popid õpilased.”*

Õpetaja saab tõrjutut aidata.

Sageli on laps jäetud üksi toime tulema ülejõukäivate eluraskustega. Ometi aitaks õpiedu, millele õpetaja koos vanematega saab kõige rohkem kaasa aidata, vähendada ka õpilase tõrjutust. Kui see “raske pea” tõttu pole täiel määral saavutatav, saab õpetaja suurendada sallivust näiteks sellega, et juhib teiste laste tähelepanu tõrjutu mõnele heale iseloomomadusele (rahumeelsus, abivalmidus vms).

Nii mõnelgi juhul aitaks nõupidamine vanematega ja soovitus minna koos lapsega kas psühholoogi või psühhiaatri juurde, et teha kindlaks, millega on tegemist ja kuidas oleks kõige õigem lapsele läheneda. Üks osa tõrjututest käitub kaaslaste (ja ka õpetaja) meelest imelikult, naljakalt. Mõned näited: *omapärane, aeglane, oma maailmas* (1. kl); *probleemid keele ja kõnega, ei otsi ise kontakti* (2. kl); *naljakas käitumine, fantaasiate jutustamine tõe pähe, mustus, räpasus, madal õpiedukus* (4. kl); *poiss uus, kiusatü juba teises koolis, nõrguke, vaikne, vaesest perest* (5. kl).

Liigselt endassetõmbunud ja uje olek võib endas peita nii algava murdeea iseärasusi kui ka koduse vaesuse häbenemist, aga ka pikaeaalist depressiooni, soovi vältida narritamist jmt. Väga individuaalset lähene mist nõuavad suhtlemisraskustega õpilased. Raskendavaks asjaoluks on kahtlemata õpihuvi puudumine: *“Halb käitumine, pidevalt lobiseb tunnis ja tapleb teistega ning õppeedukus on halb.”*

Halvustavalt suhtutakse teistsugustesse, nagu klassikaaslas(t)esse, kel on füüsiline eripära (suur, paks, nõrguke, prillikandja), eriti tõrjuvalt aga vaimsete või füüsiliste defektidega (kogelemine, koordinatsioonihäired jm) kaaslastesse. Ka siin peaks esikohale seadma õpilase prestiiži tõstmise kaasõpilaste silmis.

Nõnda on laste muredest esile tõusetunud kodused probleemid: vanemate töötusest põhjustatud materiaalne kitsikus ja sellest omakorda tulenevad vanematevahelised lahkkelid. Tulemiks on laste ebakindel asend ühiskonnas, lapsi tõsiselt ohustav väärkohtlemine ning hoolimatus.

Laste muredes on esikohal kodused probleemid.

Kokkuvõtvalt

■ Siirdeühiskonna kasvuraskused väljenduvad sotsiaalprobleemides, mille seas domineerib vaesus (eluga toimetulematus, lapsealiste kuritegevus, vägivald, agressiivsus, tõrjutus). Aina enam on tarvis tegelda ühiskonna pingetest, laste endi ning pereprobleemidest ajendatud käitumis- ja õpiraskustega.

■ Õpetajad vajavad enam teadmisi tsiviilühiskonnast, selle kasvuraskustest ning probleemide lahendamise seonduvast võrgustikutööst, mille keskmes on sotsiaaltöötaja (meeskonda võivad kuuluda lastekaitsetöötaja, õpetaja, noorsoopolitseinik, meditsiinitöötajad, vajadusel ka juristid). Uuenenud teadmisi vajatakse ka lapsepsühholoogiast ning lastekaitsest. Õpetajatele tuleks pakkuda üha enam võimalusi oma pädevuste tõstmiseks ning ümberõppeks.

■ Perede toimetulematus eluga avaldub nii materiaalses kui ka psühhosotsiaalses plaanis (vaesus, töötus; vanemate alkoholism, kodused tülid jne). Sellega kaasneb laste toimetulematus elu ja iseendaga, mistõttu on väga oluline toimetulekuõpetuse (eluõpetuse) elementide sisseviimine kooli.

■ Probleeme on vaba aja veetmisega, eriti maal. On oluline, et õpilased saaksid nimelt oma koolis osaleda huvialategevuses. Eriti vajavad seda võimalust probleemkäitumisega õpilased, kellele on tunnuslik tähelepanu defitsiit ning hüperaktiivsus. Probleeme saab ehk leevendada tasandus-, abi- või järeleaitamisklasside loomisega.

■ Kõigiti tuleb taotleda, et kõik õpilased lõpetaksid vähemalt põhikooli. Nähtavasti aitab sellele kaasa õppekavade diferentseerimine ning kutseõppe elementide sisseviimine põhikooli. Integreeritud kooli ideed tuleb kõvasti toetada. Statistika andmetel on õpiraskustesse sattunud õpilaste arv kasvanud, mis viib sageli koolitee katkemisele. Mis tahes viisil põhikoolis käimist tuleb pidada kõigiti paremaks õpilase asumisest väljaspool koolisüsteemi.

■ Tarvilik on õpetajate, kooli ja kohaliku omavalitsuse koostöö tihendamine. Õpetaja vajab abi ja toetust, eriti sotsiaalprobleemide lahendamisel. Usutavasti saab teda abistada sotsiaaltöötaja, sotsiaalpedagoog või psühholoog. Kooli vajatakse õpilaste ja õpetajate nõustajat, kes tunneb põhjalikult kooli ja kodu probleeme, seadusi ning sotsiaalabi võimalusi. Häid tulemusi võib anda kooli sotsiaaltöötaja töölerakendamine maavalitsuse haldusalas – ta nõustaks maakonna õpetajaid.

■ Enam tuleb kooliküsimuste arutamisse kaasata meediat, sest lahendusi saab leida dialoogi ja diskussioonide abil.

Riiklik haridus- ja sotsiaalpoliitika on alles kujunemas. Ühiskonna murranguperioodi valupunktid kajastuvad koolis. Perede toimetuleku parendamist toetavad turvaline kasvukeskkond ning kooli ja kodu koostöö tihendamine. Meie ühiseks taotluseks on laste toimetuleku suurendamine ning seeläbi kooliedu saavutamine.

Aktiivõpe avatud õpetamissüsteemides

AARNE TÖLDSEPP, pedagoogikadoktor

Uusimaid kasvatusteaduslikke mõisteid kasutatakse eklektiliselt.

Mie viimase aja kasvatusteaduslike uurimuste, kirjutiste, ettekannete, sõnavõtude jt avalike esinemiste ühiseks nime-tajaks õppeprotsessi ja selle korraldust avavate mõistete, seaduspärasuste ning seisukohtade käsitlemisel on kujunenud eklektiline lähenemisviis. Küll räägitakse igasugustest *ism*-idest alates klassikalisest positivismist ning lõpetades uudsema ja moodsama konstruktivismiga. Küll püütakse õpilaste õpitegevust tõhustada aktiiv-, projekt-, sugestiivõppe, rühmatöö või muu sellisega. Igale juba ammutuntud tõsiasjale püütakse külge pookida mõnd uuema paradigma või kontseptsiooni pitsert. Ja kui seda kõike võrstsitada veel ka sotsiaalse teguriga, võib julgelt öelda, et segadus terminoloogias varjutab asja olemuse. Tabavalt on olukorda iseloomustanud meie üks arvestatavamaid pedagoogikateadlasi Peeter Kreitzberg, kes on taolist vastutustundeta kasvatusteaduslike mõistete žongleerimist võrrelnud kõnepruugiga, kus läbisegi räägitakse eesti, inglise ja hiina keeles. See on oraatorite arvates moodne, ent sisult arulage.

Ainekavades käsitletakse aktiivsust väga ebamäärases tähenduses.

Kirjeldatud tendentsi nii ulatuslikule levikule on kaasa aidanud ka põhi- ja keskhariduse uus riiklik õppekava ning selle sisu avavad ja täpsustavad ainekavad, kus esitatud seisukohtade põhjendamiseks (õigustamiseks) kõlavaid kasvatusteaduslikke fraase eriti ei valita. Üheks levinud käibemõisteks nii õppekavas kui ka paljudes ainekavades on saanud õppija, kes vastutab oma tegevuse ja õpitulemuste eest, jälgib ja kontrollib ning hindab kriitiliselt oma tegevust, aktiivsust (3). Õppijate aktiivsuse kasvu stimuleerimist eeskätt kriitilise ehk arutleva mõtlemise kaudu taotleb ka 1996. a ilmunud "Aktiivõppe käsiraamat" (1). Niisiis on õppijate aktiivsus ja sellega vahetult seostatav aktiivõpe saanud kasvatusteaduslikeks moesõnadeks, mille olemust, ajaloolist tausta ega õpetuslikke võimalusi ei vaevuta paraku sügavamalt analüüsima.

Üritame seda teha, lähtudes üldisest õpetamissüsteemide käsitlemisest, mõistmaks, millised õpetamissüsteemid üldse loovad eeldused õppijate igakülgeks aktiivsuseks ja aktiivõppe põhimõtete realiseerimiseks.

Avatud õpetust peetakse progressiivse õpetuse sünonüümiks.

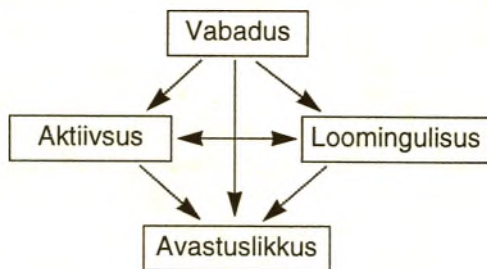
Kui nüüdisaja õppeprotsessi korralduses üldse on midagi väärtusliku ja perspektiivikat, on see kindlasti avatud õpetus, mida L. Cohen, L. Manion ja K. Morrison loevad õigustatult progressiivse õpetuse sünonüümiks (2). Avatud õpetus tagab üheaegselt kõik need tingimused, mida peetakse õppeprotsessi kvaliteedi olulisemateks näitajateks – õppijate (ja ka õpetajate) vabadus, aktiivsus ja loomingulisus ning avastuslikkus.

Avatud õpetuse kvaliteedinäitajate vahel on hierarhilised alluvussuhted.

Ehkki kõik loetletud õpetuse kvaliteedinäitajad on omavahel seotud, võib nende seostes täheldada ka teatud hierarhilisi alluvussuhteid. On ilmselge, et vabaduseta ei saa olla aktiivsust, loomingulisust ega avastuslikkust. Kui õpilastel puudub vabadus omavahel (ka õpetajaga) suhelda, ei saa rääkida nende aktiivsusest. Kui õpilast kammitsevad kõikjal kindlad tegevusjuhendid ja -algoritmid, ei kujune välja loomingulist lähenemist ega uusi originaalseid ideid. Eeldab ju loomingulisus eba-standardseid lahendusmeetodeid ja tulemusi, mille aluseks on mittealgoritmiline mõtlemine. Ka loodusteaduslike distsipliinide õpetamisele-õppimisele nii iseloomulik avastuslikkuse moment sõltub sellest, kui vaba õppija tegelikult on. Mis avastuslikkusest saab olla juttu, kui õpilastele kirjutatakse detailselt ette, milliseid aineid, katsevahendeid ja -seadmeid peavad kasutama, milline on katse käik ja milliste tulemusteni nad lõppkokkuvõttes jõuavad või peavad jõudma?

Hierarhilises mudelis on vabadus tipus, tihedad vastastikused seosed ja tingitus esinevad ka ülejäänud õppeprotsessi karakteristikute vahel.

Vaevalt, et aktiivsuse ja loomingulise lähenemiseta sünnib mõni avastus või saab rääkida loomingulisest potentsiaalist. Austraalia kasvatusteadlane E. Hegarty-Hazel on välja töötanud avatuse taksonoomia labori- ja praktiliste tööde kohta loodusainetes (4). Jaganud kõik tööd nende klassikalisteks üksikkomponentideks – eesmärk, vahendid, meetodid, tulemus, määrab ta õpetamise avatuse taseme selle järgi, mis on ette antud ja mis on avatud.



Joonis 1. Avatud õpetamissüsteemi kvaliteedinäitajate struktuur.

Labori- või praktilise töö avatus on null, kui ette on antud kogu töö käik eesmärkidest tulemusteni. Sellise korralduse puhul puudub nii õpilastel kui ka õpetajal igasugune vabadus töö käiku suunata või muuta, mistõttu langeb ära ka vajadus omavahel aktiivselt suhelda. Muidugi puudub sellisel juhul õpilaste tegevuses ka loomingulisus, sest originaalsed lähenemisteed on üksikasjaliku tööjuhendiga välistatud. Veelgi vähem saab suletud süsteemi korral rääkida avastuslikkusest, sest töö tulemus (tulemused) on samuti juba eelnevalt tööjuhendiga ette antud. Õppijate aktiivsust võiks ju üritada stimuleerida, korraldades sellised labori- või praktilised tööd väikestes õpilasarühmades, ent ülemääraselt reglementeeriv tööjuhend erilist huvi ega tarvet omavahel suhelda ei ärata.

Eesti koolide loodusainete labori- ja praktilised tööd on valdavalt osaliselt avatud.

Avatuse tase on null näiteks 8. klassi keemiaõpikus toodud katsekirjelduste puhul, kus kogu katse käik koos tulemustega on üksikasjalikult ette antud (5). Palju on selliseid ka 10. kl keemiaõpiku lõpus toodud labori- ja praktiliste tööde eeskirjade hulgas (10). Taolisi katseid ei ole eriliselt mõtet isegi näitkatsetena kasutada, sest tulemuse teadmine ei motiveeri neid tähelepanelikult jälgima.

Töö tulemuse avatuks jätmise loob eeldused avastuslikkuseks, mis omakorda stimuleerib vastastikuse interaktsiooni teket (vähemalt tulemuse tasemel). Tulemuste seisukohalt avatuiks osutuvad omaette raamatuna välja antud bioloogia laboritööd gümnaasiumile, mille juhenditest leiavad õpilased tööülesande ja -vahendid, ka töö käigu täpse kirjelduse, ent seal ei ole antud võimalikku tulemust. Viimase leidmisele ja õigete järelduste tegemisele suunavad juhendi lõpus küsimused (6). Tunduvalt avatumad on laboritööd 8. ja 9. kl keemia töövihikutes, õpilastele antakse võimalus valida, milliste ainete lahustuvust, milliste taimede raua- ja kaltsiumisisaldust vms nad uurida tahavad (11; 12).

Täiesti avatud labori- või praktilistel töödel on kõik progressiivse õpetuse tunnused. Siin peavad õpilased ise püstitama eesmärgi – valima ja otsustama, milliste ainete omadusi nad uurida soovivad, valima tööks vajalikud nõud ja seadmed ning leidma uurimistööks kõige sobivamad meetodid. Sellise töökorralduse puhul on avastuslikkus maksimaalne.

E. Hegarty-Hazardi labori- ja praktiliste tööde taksonoomiat võib põhimõtteliselt laiendada kogu õppeprotsessile, sõltumata õppemeetoditest, -viisidest ja -vormidest. Õpilastele tehakse teatavaks iseseisva töö temaatika, kust nad valivad endale huvipakkuva valdkonna. Viimasest leiavad õpilased ise või õpetaja-eksperdi abiga uurimisaine, püstitavad eesmärgid, valivad eesmärkide saavutamiseks sobivad meetodid, kavandavad uurimistöö strateegia ning taktika.

Avatud õpetust
võib
episoodiliselt
rakendada
igas koolis.

Avatud õpetust kui õppeprotsessi korraldust on seni täies ulatuses realiseeritud vaid Montessori-tüüpi koolides, kus tänu vabadusele on õpilaste aktiivsus väga suur. Viimastest asjaolust tingituna tõuseb ka loominguilisuse ja avastuslikkuse tase. Avatud õpetust võib sõltuvalt õpilaste vanusest suuremal või väiksemal määral episoodiliselt rakendada igas koolis, kus õpilastel on piisavalt iseseisva töö oskusi ja kogemusi.

Aktiivsus
kitsamas
tähtsuses
on suhtlemis-
aktiivsus.

Niisiis tagab avatud õpetus õppeprotsessi kõigi kvaliteedinäitajate hulgas ka õppijate kõrge aktiivsuse. Didaktikas loetakse õppimise aktiivsust üheks õpetamise printsiibiks, mõistes õppijate aktiivsuse all nende mis tahes iseseisvat õpitegevust. Tavaliselt ei eristata, millisesse tegevuse valdkonda, kas kognitiivsesse, psühho-motoorsesse või emotsionaalsesse (afektiivsesse) sfääri see kuulub. Et jõuda õpilaste aktiivsusest välja aktiivõppeni, tuleb vähemalt teooria tasandil õppijate erinevaid tegevusi eristada. Laias tähenduses võib õpilaste aktiivsuseks lugeda iga-sugust iseseisvat tegevust, olgu see siis kas vaimne või füüsiline. Antud konteksti mahuvad pedagoogikateadlaste kõik jõupingutused aktiveerida õpilasi individualiseeritud iseseisva töö kaudu (13). Kitsamas tähenduses mõistetakse õpilaste aktiivsuse all vaid nende suhtlemisaktiivsust, mis kuulub kommunikatiivsete tegevuste valdkonda. Võtmesõnaks osutub sellisel juhul interaktsioon, mis võib toimuda nii õpetaja-õpilane kui ka õpilane-õpilane tasandil. Interaktsioonile kui õpitegevuse aktiivsuse näitajale viitas juba 1976. a H. Liimets (8). Lähtudes eeskätt õpetaja ja õpilaste ning õpilaste vahelise interaktsiooni iseloomust, eristas ta nelja erinevat õpiviisi – individuaalset, frontaalset, rühma- ja kollektiivset tööd. Individuaalse töö korral õpilasel interaktsioon õpetaja ja kaasõpilastega praktiliselt puudub, samuti ei ole põhjust rääkida õpetaja kontaktidest klassi kui tervikuga. Individuaalses töös varieeritakse ülesandeid nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt ning kohandatakse neid õpilaste huvidele, kalduvustele ja võimetele.

Frontaalse töö korral suhtleb õpetaja enam-vähem ühtlaselt kogu klassiga, püstitab ühise eesmärgi, esitab ühesuguse sisu ja raskusastmega materjali ning ülesandeid. Kontaktid õpilaste vahel on harvad ja toimuvad ainult õpetaja loal ning initsiatiivil. Viimase asjaolu tõttu erineb frontaalne töö põhimõtteliselt kollektiivsest, kus klass tegutseb ühtse kollektiivina, kandes ühiselt vastutust ka töö tulemuste eest. Rühmatöö on selles mõttes nagu eelnev etapp kollektiivsele tööle, kus õpiülesannete täitmiseks jaguneb klass väikesteks rühmadeks. Kahtlemata on juba rühmatöös suhtlemisaktiivsus kõrge, sest mingeid piiranguid õpilane-õpilane, õpilane-õpetaja interaktsioonile ei seata.

Õppemeetodeid
ja -viise võib
liigitada
interaktsiooni
iseloomu järgi.

Õppeprotsessis toimuva õpetaja-õpilane, õpilane-õpilane interaktsiooni käsitlemine ei ole kasvatusteadustes mingi uus teema. Juba sajandi alguses vaatles E. Lindemann seda kui õpetaja ja õpilaste ühistootlust (1). Päevakorda tõusis probleem taas 1960. aastate keskpaiku seoses rühmatöö võidukäiguga kogu maailmas. Ka O. A. Oeser võtab kõigi õppemeetodite ja -viiside liigitamise aluseks interaktsiooni õppeprotsessis, põhjendades neist igat kommunikatiivse mudeliga.

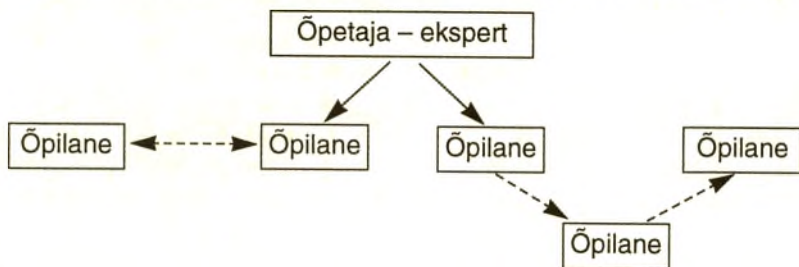
Loeng on
õpetajakeskne
õpetus.

Loengut kui ühte levinumat suulist esitusmeetodit iseloomustab vaid ühepoolne suhtlus suunaga õpetajalt õpilasele. Õpetaja roll on täiesti autoritaarne: juhtiv ja mõnikord isegi hoiatav. Esineb selge hierarhia õpetajalt õpilastele. Viimastel puudub võimalus suhelda omavahel või õpetajaga (see on isegi keelatud). Mahuka ja laialivalguva iseloomuga, samuti sissejuhatava ja kokkuvõtva õppematerjali puhul loeng ennast kahtlemata õigustab. On selge, et loengu puhul mõjutab õpetaja õpilasi suures osas oma isiksusega – teadmiste, eruditsiooni, esitluslaadi ja kogemustega, sest tegemist on täielikult õpetajakeskse õpetusega.

Interaktsiooni spekter laieneb **vestlusmeetodite** korral. Õpetaja autoritaarne roll ja asend hierarhiaredelil hakkavad vähenema, õpilastel

avaneb võimalus suhelda õpetajaga, õpilaste omavaheline interaktsioon on aga endiselt taunitav.

Aktiivõppe esimeseks vormiks peab O. A. Oeser loodusainete õpetamisel kasutatavaid **labori-** ja eeskätt **praktilisi töid**. Õpilased võivad siin vabalt suhelda nii omavahel kui ka õpetajaga. Õpetaja roll muutub, seni ainult juhtivale funktsioonile lisandub nüüd eksperdi oma (vt joonist 2).



Joonis 2. Labori- ja praktiliste tööde kommunikatiivne mudel.

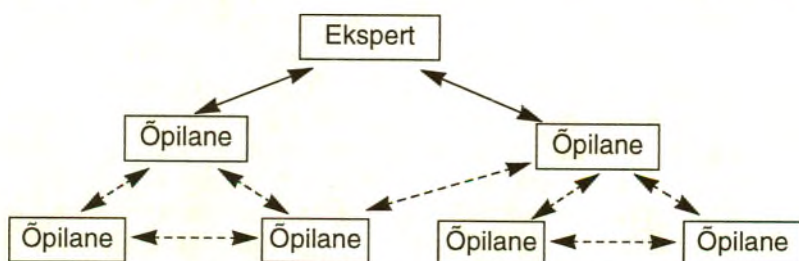
On selge, et taoliste praktiliste tööde mudelit saab realiseerida ainult avatud õpetuse korral, kus õpilastel on vabadus suhelda vajaduse või soovi korral nii omavahel kui ka õpetaja-eksperdiga. Vabadus omakorda loob eeldused avatud õpetuse ülejäänud kvaliteedinäitajate realiseerimiseks. Interaktsiooni seisukohalt on aktiivõpe õpilaskeskne, saavutatud on tasakaal aine- ja õpilaskeskuse vahel.

Aktiivõppes on tasakaal aine- ja õpilaskeskuse vahel.

Labori- ja praktiliste tööde klassikaline korraldus õpilasele sellist suhtlemisvabadust üldiselt ei anna. Selletõttu jääb püsima õpetaja autoritaarne roll, ta rohkem juhib, korraldab ja hoiatab kui nõustab ja suhtleb. Rakendatavast õpetamise süsteemist (avatud või mitte) sõltub, kas labori- ja praktilisi töid võib pidada aktiivõppe vormiks või ei või.

Aktiivõppe kõrgeimaks vormiks peab interaktsioonist juhinduv O. A. Oeser **rühmatööd**. Suhtlemisbarjäär õpetaja ja õpilaste nagu ka õpilaste vahel kaob, õpetaja tegutseb valdavalt vaid eksperdina (joonis 3).

Aktiivõppe kõrgeim vorm on rühmatöö.



Joonis 3. Rühmatöö kommunikatiivne mudel.

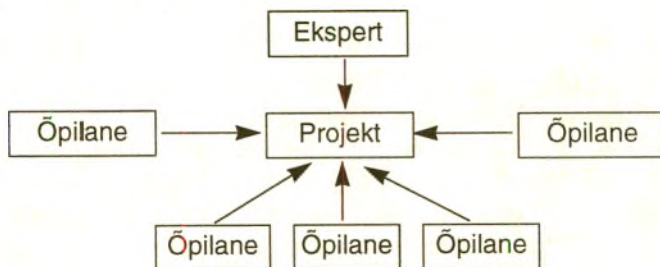
Muutunud on õppeprotsessi sotsiaalne kliima, seda iseloomustab igakülgne koostöö alates ühisest ülesannete jaotamisest kuni vastastikuse abi, vastutuse ja kontrollini. Ka siin esineb tasakaal aine- ja õpilaskeskuse vahel.

Aktiivõppe põhitunnuseks on suhtlemisaktiivsus, mis avatud õpetuses nii praktiliste tööde kui ka rühmatööde korral on väga kõrge. Meie aktiivõppe käsiraamatu (1) koostajad on kahjuks sügavama analüüsita üle võtnud ameeriklase J. Spiro lähtekohad, kes võtab aktiivõppe aluseks kriitilise ehk arutleva mõtlemise, s.t mõtlemisaktiivsuse (1). Kuigi J. Spiro viitab samuti õpetaja rolli muutustele aktiivõppes, näitamata, millises suunas see muutub, ei ole seal sõnagi, kuidas võiks õpilaste kriitiline mõtlemine ja õpetaja rolli muutused omavahel seotud olla. Aktiivõppe käsiraamatus on mainitud ka interaktsiooni, kuid sellegi koht kriitilise mõtlemise protsessis jääb avamata. Nende veidi segasevõitu ja lõpuni jäänud seisukohtade valguses osutuvad ka käsiraamatus toodud meetodilised soovitusel (meetodid) aktiivõppe ideede realiseerimise kohta väheveenvateks.

Ehkki kriitilise mõtlemise arendamiseks soovitatakse diskussioone väikeses rühmas, jäävad enamikul juhtudel klassikalise rühmatöö nõuded täitmata.

Erinevad iseseisva töö meetodid ei kuulu interaktsiooni puudumise tõttu aktiivõppe meetodite hulka.

Kuidagi ei sobi aktiivõppe konteksti ajurünnakud, sest enamikul juhtudel on ajurünnaku ajal omavaheline suhtlemine lausa keelatud. Ajurünnakud sobivad hästi loova mõtlemise arendamiseks, sest pakutavate ideede arvu ei piirata, ideid ei kritiseerita. Kriitilise ehk arutleva mõtlemise kujunemisele aitavad kaasa aga rangemad, algoritmilistel tegevustel põhinevad õppemeetodid. Interaktsiooni erilise iseloomu või hoopiski selle puudumise tõttu ei mahu aktiivõppe raamidesse ka sellised vaimset pinget ja iseseisvust nõudvad õppemeetodid, nagu iseseisev probleemide ja ülesannete lahendamine ning projektõpe. Viimase puhul puudub interaktsiooni hierarhia ning kõik, õpilased ja õpetaja on orienteeritud vaid projektile (joonis 4).



Joonis 4. Projektõppe kommunikatiivne mudel.

Niisiis on projektõpe ainekeskse õpetuse musternäidis, kus tähtis ei ole interaktsioon õpilaste vahel, vaid suhtlus projektiga. Veelgi tühjem interaktsiooni osas on iseseisev ülesannete-harjutuste lahendamine, tehtagu seda siis kas harjutamise, enesekontrolli või kontrolli eesmärgil. Seega ei mahu õpilaste iseseisev töö oma intensiivsusest ja pingelisusest hoolimata aktiivõppe määratluse alla.

Aktiivõppe määratlemine eeldab kõigi nende tunnuste täpset väljatoomist, mis määravad õppeviisi olemuse ja eripära. Lähtekohtade ebatäpsus ja laialivalgusus võimaldavad aktiivõppeks pidada kõike, mis on seotud õpilaste mis tahes tegevusega. Tähendab ju sõna ladinakeelne vaste *activus* eeskätt tegutsemist või tegevust. Kas on aga mõtet kogu õppeprotsessi aktiivõppeks ümber nimetada? Piirdugem ikka aktiivõppe puhul õppemeetodite ja -vormide süsteemiga, mis tagavad õpilaste kõrge suhtlemisaktiivsuse. Võimalikuks osutub see alati avatud õpetuse korral.

Kirjandus

1. Aktiivõppe käsiraamat. 1996. Koost S. Aher, U. Kala. Tallinn.
2. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 1996. A guide to teaching practice. Fourth edition. London and New York.
3. Eesti põhi- ja keskkooli riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja, I osa, nr 65–69.
4. Hegarty-Hazel, E. 1990. The Student Laboratory and the Science Curriculum. London and New York, Routledge.
5. Karik, H., Liivanurm, T., 1996. Keemia 8. klassile. Tallinn, Koolibri.
6. Kokassaar, U. 1996. Laboratoorse teo kogumik gümnaasiumile. Tallinn, Avita.
7. Kuitunen, H. 1997. Luovan ongelmaratkaisun menetelmät ja prosessi. Vantaa, FinEduca.
8. Liimets, H. 1976. Rühmatöö tunnis. Tallinn.
9. Oeser, O. A. 1966. Teacher, Pupil and Task. London, Tavistock Publication.
10. Past, V., Tamm, J., Tamm, L. 1997. Üldine ja anorgaaniline keemia 10. klassile. Tallinn, Koolibri.
11. Töldsepp, A., Toots, V. 1998. Õpime keemiat: Töövihik: 8. klassile. Tallinn, Koolibri.
12. Töldsepp, A., Toots, V. 1997. Õpime keemiat: Töövihik IX & X klassile, 3. trükk. Tallinn, Koolibri.
13. Unt, I. 1974. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tallinn.

Hariduskriisist, uuendustest ja õpetajast

ENE VEENPERE, Hugo Treffneri Gümnaasiumi õpetaja, TÜ magistrant

Vaevalt on tänapäeval Eestis olemas haridusega seotud inimest, kes ei oleks kuulnud hariduskriisist, haridusuuendustest, innovaatlistest protsessidest, koolireformist, haridusparadigma vahetusest. Järgmises mõtteavalduses püüan vaadelda, kas, kuivõrd ja missugustel tingimustel jõuavad muutused ka klassiruumi, hariduse mikrotasandile.

Milles seisneb meie kooli kriis? P. Kreitzberg on rääkinud kriisist kui olukorrast, milles sotsiaalsel süsteemil on vähem probleemide lahendamise võimalusi, kui oleks vaja eksistentsi jätkumiseks (7). L. Mossin on Eesti koolikriisi käsitledes väitnud, et kriis on olukord, kus kogeme, et meie elu, turvalisus, sotsiaalne identiteet ja eesmärgid on tõsiselt ohus, meie varasemad kogemused ja reageerimisviisid ei ole olukorra valitsemiseks piisavad (8).

Hariduskriisist maailmas hakati rääkima juba pärast Teist maailmasõda (Husen, Illich, Coombs jt). Kriisisituatsioonist lähtub ka Rooma Klubi ettekanne "Õppimisel ei ole piire" (Botkin jt), kus pakutakse välja innovaatilise õppimise idee, sellest omakorda lähtuvad nii mõnedki Eestis omaks võetud seisukohad.

Ometi — ei ole midagi uut siin päikese all! — rääkis Dewey juba sajandi algul vajadusest mõtteka, tähendusrikka õppimise järele (3). Sajand hakkab kohe-kohe lõppema, kriisist aga räägitakse ikka edasi. Coombs räägib oma teostes hariduse loomulikust inertsist, hariduse ühiskondliku vastutuse suurenemisest ja samas võimetusest vastutada (2). Lõhe elu, ühiskonna ja hariduse vahel suureneb. Rooma Klubi ettekande märksõnad — initsiatiiv, globaalsus, perspektiiv, inimväärikus, osalemine, demokraatia jt — on ilusad, õiged ja head, ent raske on nende kaudu väljendatud eesmäärke tegelikkuses realiseerida.

Tuleme tagasi Eesti juurde. Vajadust muutuse järele tunnetavad tõenäoliselt ka need õpetajad, kes tõsimeeli sissetallatud radu käivad, kasutades tunnis aastakümnete vanuseid materjale. Kusagil aga pesitseb rahulolematust.

E. Graubergi sõnul on Eesti hariduse ees kolm teed.

Esimene – toetuda ainult mineviku kogemustele ja traditsioonidele, mis viiks meie kiiresti muutuvast maailmast paratamatult arengut takistava kapseldumiseni.

Teine – imiteerida või kopeerida mõne teise riigi arengumudelit, arvestamata hetkeseisu Eestis, selle ajaloolist tausta, traditsioone.

Kolmas – kujundada ise oma arengutee (5).

Talitada tasa ja targu on eestlasele omane, ent seda ei saa teha lõpmatuseni. Oma arengutee kujundamisega tegeldakse meil juba kümme aastat. Teravaid väljendeid Eesti hariduse olukorra kohta on kasutatud palju — peataolek, rabelemine, ekslemine, subjektiivsus, hariduspoliitiline vaakum, kaugenemine osalusdemokraatiast jne (1).

M. Salundi loeb kriisi põhjuseks põhiliselt kaadri, kompetentsuse ja juhtimise defitsiiti, nimetades seda mineviku pärandiks, mis hariduse arendamist mõjutab kaua ja paljudes aspektides (10). Tulevikuperspektiivi näeb ta hariduspoliitilise raamistiku kindlustamises, hariduse sisu ümberkujundamises kõigil tasandil ja muutustes pedagoogilise kaadri ettevalmistamises ja täienduskoolituses (11).

Mida saab kogu selles segaduses teha õpetaja? Kas jaanalinnu kombel pea liiva sisse peita ja õpetada kinnise klassiukse taga "nagu ikka" või üks lahti teha, kuulata, vaadata ja huvi tunda.

Enamik tänapäeva küsimustest ja probleemidest nii inimelu kui ka

Hariduskriisist räägiti juba pärast teist maailmasõda.

Eesti hariduse ees on kolm teed.

Vanast
kinnihoidmine
suurendab lõhet
elu ja kooli
vahel.

ühiskonna valdkonnas nõuavad arutlust ja kaalutlemist. "Õigete vastuste õpetamine", mis tuleneb tõest kui maailma ühesest ja ainuvõimalikust peegeldamisest, ei saa kesta lõpmatuseni. Positivistlikku õppimist-õpetamist iseloomustav atomism — tähendust mitteomavate infoosakeste õppimine ja omandatuse lineaarne kontroll — peab oma koha loovutama teistsugusele mõtteviisile (6).

Tõsi, positivismil on üks oluline eelis — korrastatus, millest räägib M. Raava oma kaitsekõnes positivismile (9); õpetajale on see mugav, ent kui maailm ümberringi on pluralistlik, avatud, mitmetasandiline, viib kinnihoidmine vanast lõhe suurenemisele elu ja kooli vahel — ja kriis jääb kestma.

L. Törnpuu on seisukohal, et haridust kriisist välja ei ole võimalik viia väliste innovaatiliste vahenditega. Vaja on kvalitatiivseid muutusi, mille olemus peitub koolikultuuri süvanihetes — väärtuste, normide, müütide, tabude, veendumuste, uskumuste, tõekspidamiste, suhtumiste jne muutumises (12).

Seda kõike arvesse võttes on õpetaja rolli hariduses tõepoolest raske üle hinnata.

Ühiskonna
liikmed peavad
muutuma,
õpetajad samuti.

21. sajandi lähenedes eeldab ühiskond järjest enam, et tema liikmed (sh õpetajad) on võimelised muutustega hakkama saama nii individuaalses plaanis kui ka koostöös — dünaamika, multikultuursuse, globaalse transformeerumise kontekstis. Kõigist ühiskonna institutsioonidest on haridus ainus, mis on võimeline selle eesmärgi — muutustega toimetuleku — heaks midagi ära tegema (4).

Võib-olla ei ole meie, õpetajad, endale teadvustanud, kui palju meist sõltub, võib-olla oleme end isegi alahinnanud. Õpetaja roll on muutunud keerulisemaks ja vastutusrikkamaks — "torust" teadmiste juurest õpilaseeni õpikeskkonna loojaks, valikute pakkujaks, konsultandiks. Loobuda ühesest õpi-ära-vasta-tagasi õpetamisviisist peaks küll igale õpetajale jõukohane olema. Uued mõtted aga on mõttetud, kui need ei leia rakendamist — ometi pakub õppeprotsess uuendusteks ammendamatu võimalusi.

Tuleb meeles pidada, et hariduse lõplik sisu vormitakse klassiruumis (6). Kui me kõik seda teadvustame ja oleme valmis end muutma, oleme teinud oma panuse Eesti hariduskriisi ületamiseks.

Kirjandus

1. A m e r, O. 1994. Hariduspoliitilised prioriteedid nähtuna hariduse seestpoolt. Eesti poliitiline ja haridusmõte. Eesti Hariduskonverentsi lisamaterjalid.
2. C o o m b s, P. H. 1985. The world crisis of education. The view from the Eighties. Oxford University Press.
3. D e w e y, J. 1916. Democracy and education. New York, MacMillan.
4. F u l l a n, M. 1993. Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform. The Falmer Press.
5. G r a u b e r g, E. 1994. On paradigmatic changes in Society and its Reflection in Education. In: Education in a Period of Social Upheaval. European Studies in Education.
6. K r e i t z b e r g, P, P r i m ä g i, S. 1992. Kujutlus õpetaja uuest rollist. – Õpetajate Leht, nr 13.
7. K r e i t z b e r g, P. 1993. The legitimation of educational aims: Paradigms and metaphors. Department of education. Lund University.
8. M o s s i n, L. 1998. Ka koolis on kriise ja katastroofe. – Haridus, nr 5.
9. R a a v a, M. 1992. Ärge tulistage positivist! – Ta annab endast parima. – Õpetajate Leht, nr 24.
10. S a l u n d i, M. 1992. Traditsioon ja innovatsioon pedagoogilises hariduses. Rmt: Traditsioon ja innovatsioon hariduses I, TÜ pedagoogika keskus.
11. S a l u n d i, M. 1994. Põhimõttelised muudatused Eesti Vabariigi haridussüsteemis ja pedagoogide ettevalmistuses. Rmt: Pedagoogika ja kooliuuendus. Konverentsi teesid. TÜ, EAPS.
12. T ü r n p u u, L. 1994. Kooli arendamine: teooria ja praktika I. Haridustöötajate Koolituskeskus.

Väärtused 20. sajandi Eesti aabitsates

VERONIKA KALMUS, TÜ doktorant

Lõppeval sajandil on Eesti ühiskonnas aset leidnud mitmesugused muutused. Oleme olnud tunnistajaks moderniseerimisprotsessile: traditsiooniline talupoeglik elulaad on järk-järgult asendunud linnastuvalle industriaalühiskonnale omase eluviisiga. Teisalt on järsud poliitilised muutused tinginud ühiskonnas valitsevate vaadete teisenemist. Oletatavasti on nimetatud protsessid peegeldunud ka hariduses – õppekavades, õpikute sisus jne.

Antud töö valmis Eesti Teadusfondi uurimistoetuse nr 2425 toel. Õiguslik-ratsionaalsele domineerimisele omaste väärtuste madal esinemissagedus aabitsates tingis vajaduse käsitleda neid koos defitsiivväärtustega ühise väärtusklassina, mille nimetasin modernistlikeks väärtusteks.

Eeldasime, et õppekavad ja õpikud peegeldavad makrotasandi, s.t valdava osa ühiskonnaliikmete väärtusi, mida peetakse enesestmõistetavaks ning järeltulevale põlvkonnale oluliseks. Õpikutes (sh aabitsates) sisalduvate väärtuste analüüs annab teavet haridusandjate eesmärkidest eri ajajärkudel ning aitab välja selgitada ühiskonnas valitsenud arusaamu.

Teoreetiline ja empiiriline taust

Ühiskondlike muutuste kirjeldamiseks on konstrueeritud mitmesuguseid teoreetilisi väärtustelgi. R. Inglehart (2) on visandanud kaks väärtuselist dimensiooni, iseloomustamaks ühiskondi nende moderniseerituse ja postmoderniseerituse seisukohast. Võrdlevatele sotsioloogilistele uurimustele tuginedes väidab ta, et traditsioonilisemates ühiskondades elavad inimesed väärtustavad enam religiooni, suuri perekondi, tööd ja rahvuslikku uhkust; modernistlike ühiskondade liikmed asetavad suurt rõhku kokkuhoiule, vastutustundele ja poliitikale. Seevastu kõige "postmodernistlikumates" ühiskondades pööratakse vähem tähelepanu rahale ja raskele tööle, rõhuasetus on loodushoiul, sõpradel ja vabal ajal. Ka on postmodernistlikumate väärtusorientatsioonidega ühiskonnad vähemuste suhtes sallivamad, niisugustes sootsiumides hinnatakse indiviidi eneseteostust kõrgemalt kui perekondlike väärtusi.

Ingleharti andmetel asetus Eesti 1990. aastate alguses kõige modernistlikumate ühiskondade leeri – defitsiivväärtusi hinnati enam kui postmodernistlike väärtusi, suurt tähelepanu pöörati poliitikale, riigi vastutusele jne. Hilisemad uurimused näitavad, et üleminekuperioodil (aastatel 1991–1995) on Eestis suurenenud vaba aja veetmise, sõprade jms osatähtsus (5, lk 255).

Teine väärtustelg, mis peaks aitama kirjeldada erinevusi traditsiooniliste ja modernistlike ühiskonnatüüpide vahel, on individualismi-kollektivismi skaala. Nimetatud telje kaht poolust ei tule lugeda vastandlikeks; pigem on tegemist kahe sõltumatu faktoriga, mis võivad igas kultuuris koos esineda, üht lihtsalt rõhutatakse rohkem kui teist (10). Individualistlikus kultuuris on keskmis iseseisev indiviid, see, "mis teeb mind õnnelikuks"; kollektivistlikus kultuuris kollektiiv – perekond, riik, rahvusgrupp jne, ka küsimus sellest, "mis juhtub teistega" (10). Individualismi ja kollektivismi on võimalik seostada konkreetsete väärtustega, mis on omakorda rühmitatavad laiemate motivatsiooniliste eesmärkide kaupa (viimaste loetelu on toodud tabelis 2).

S. Schwartzi järgi iseloomustavad individualistlikku tüüpi ühiskondi eeskätt iseseisvus (väärtusteks on nt loomingulisus, vabadus jne), stimulatsioon (huvitav elu, julgus) ning mõned universaalsed väärtused (rahu maailmas, sotsiaalne õiglus, võrdsus). Motivatsioonilistest eesmärkidest võib individualistlikeks pidada ka saavutamist (suutlikkus), hedonismi

Aabitsaväärtused
näitavad
ühiskonnas
valitsenud
arusaamu.

Ühiskond
moderniseerub.

(elust rõõmu tundmine, lõbu) ja võimu (autoriteet, jõukus), kuid need väärtustüübid ei erista üht ühiskonnatüüpi teisest. Kollektivistlikes ühiskondades peetakse oluliseks ennekõike traditsioone (tagasihoidlikkus, vagadus, traditsioonide austamine), konformismi (kuulekus, vanemate ja eakate austamine, viisakus) ja heatahtlikkust (abivalmidus, ausus, sõprus); kollektivistlike motivatsiooniliste eesmärkide hulka võib arvata ka turvalisuse (8, lk 155).

Eesti asend individualismi-kollektivismi skaalal on ebaselge.

Schwartzi 1990. aastate alguses läbi viidud uurimuste põhjal kuulus Eesti sügavalt kollektivistlike ühiskondade kilda. Mitmes hilisemas uurimuses täheldatakse kollektivismisündroomi nõrgenemist (5) või madalat kollektivismi määra (5; 7). Demograafilised faktorid nagu linnastumine ja väikesed perekonnad ning rahvuslik autostereotüüp (eestlane kui äärmuslik individualist) kõnelevad Eestist pigem kui mittekollektivistlikust ühiskonnast (6). Seega on Eesti asend individualismi-kollektivismi kaardil küllalt ebaselge, ka puuduvad andmed varasemate ajajärkude kohta.

Eeldatavasti pakuvad kooliõpikud (sh aabitsad) lisateavet sotsiaalselt heakskiidetud väärtuste alal. Käesoleva uurimuse eesmärk on koguda aabitsatest andmeid makrotasandi väärtuste kohta ning selgitada, mil määral sobituvad need Eestis aset leidnud ühiskondlike muutustega.

Valim ja meetod

Valiti kümnendi tüüpilisimad aabitsad.

Uuriti 11 eesti- ja 3 venekeelset aabitsat, mis ilmusid Eestis ajavahemikul 1907.–1997. aastani (vt tabelit 1 ja 2; v tähistab venekeelset aabitsat). Valimi koostamisel lähtusin põhimõtetest, et aabits peab olema kümnendi populaarseim, levinuim ja tüüpilisim (esindatud suurima kordustrükkide ja eksemplaride arvuga, ilmunud esmakordselt või peamiselt antud kümnendil); võimaluse korral valiti kümnendi keskel ilmunud (kordus)trükk.

Aabitsatekstis ja -piltidel esinevate väärtuste kodeerimisel lähtusin mitmest põhistatud teooria (9) ja pragmaatika (1) printsiibist. Väärtusi kodeeriti kahes etapis. Esimese etapi, nn vaba kodeerimise käigus anti kõigile aabitsatekstis esinevatele väärtustele sobivaim kood – esialgne kategooria. Teisel etapil ehk “telgkodeerimisel” võrreldi esialgseid kategooriaid Schwartzi ja Ingleharti väljatöötatud väärtusmõistete ja kategooriatega. Kokkulangevuse või sisulise läheduse põhimõttel liideti kõik esialgsed kategooriad olemasolevate teoreetiliste väärtusklassidega (Schwartzi kümme motivatsioonilist eesmärki ning Ingleharti traditsioonilised, modernistlikud ja postmodernistlikud väärtused).

Tabel 1

VÄÄRTUSTE SUHTELISED ESINEMISSAGEDUSED

Aasta	1907	1914	1922v	1927	1935	1938v	1944	1955	1965	1974	1985	1995	1996v	1997
Traditsioonilised	83,3	72,5	71,4	42,0	30,6	48,5	50,0	42,8	29,2	61,8	60,0	13,3	42,9	48,3
Modernistlikud	5,6	21,7	14,3	44,0	61,1	36,4	36,4	53,6	50,0	23,6	20,0	60,0	14,3	13,8
Postmodernistlikud	11,1	5,8	14,3	14,0	8,3	15,1	13,6	3,6	20,8	14,6	20,0	26,7	42,9	37,9

Tabel 2

INDIVIDUALISTLIKUD JA KOLLEKTIVISTLIKUD VÄÄRTUSED

Aasta	1907	1914	1922v	1927	1935	1938v	1944	1955	1965	1974	1985	1995	1996v	1997
Iseseisvus	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	-	++	++
Stimulatsioon	-	-	-	++	-	+	+	+	+	++	+	+	+	+
Hedonism	+	++	+	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+	+++
Saavutamine	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	++	+
Võim	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+++	-	-
Turvalisus	-	++	++	+	+	++	+++	+++	+++	++	++	+	++	+
Konformism	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Traditsioonid	+++	++	+++	+	+	++	+	+	+	++	-	-	++	+
Heatahtlikkus	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	-	+++	+++
Universalism	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++

Pärast kõikide väärtuste kokkulugemist (individualismi-kollektivismi teljele paigutusid 963 ning traditsiooniliste-modernistlike-postmodernistlike väärtuste teljele 410 väärtust) oli võimalik välja arvutada väärtusklasside suhteline esinemissagedus aabitsates. Traditsiooniliste, modernistlike ja postmodernistlike väärtuste suhteline sagedus (väljendatuna protsentides) on toodud tabelis 1.

Individualistlike-kollektivistlike motivatsiooniliste eesmärkide paremaks esitamiseks (tabel 2) kasutasin järgmist skeemi: +++ tähistab antud aabitsas väga sageli esinevaid väärtusi, mille suhteline sagedus on vähemalt 10% ja absoluutne sagedus vähemalt 3%; ++ suhteliselt sageli esinevaid väärtusi (suhteline sagedus 5–9%, absoluutne sagedus vähemalt 2%; + osutab vähesagedastele väärtustele ning – tähistab väärtusi, mida antud aabitsas ei esine.

Väärtuste moderniseerumine

Tabel 1 kõneleb kujukalt kultuuriliste muutuste (moderniseerumisprotsessi) mõjust sotsiaalselt heakskiidetud väärtustele. Sajandi alguses (1907–1922) domineerisid traditsioonilised väärtused – olulised olid jumal ja religioon, tähtsad töö ning austus vanemate vastu. Väärtuste moderniseerumisest saab rääkida alates 1920. aastate teisest poolest, mil modernistlike väärtuste osatähtsus ületab esmakordselt traditsiooniliste väärtuste suhtelise sageduse. Traditsiooniliste väärtuste osakaalu vähenemisel mängib olulist rolli sekulariseerumine (meenutagem, et EV seadusandlusega oli kirik riigist lahutatud ning pärast 1923. aasta rahvahääletust oli osavõtt usuõpetuse tundidest vabatahtlik (10, lk 101). Religiooni ja jumala tähtsus esineb väärtusena viimast korda (ja väga vähesel määral) 1935. aasta aabitsas.

Modernistlikest väärtustest olid Eesti Vabariigi algperioodil olulised materialistlikud defitsiidiväärtused (raha, toit, uued asjad), aga ka vastutus. Nõukogude aja aabitsates lisandusid majanduskasv ja tehnoloogia, raha (jõukuse) tähtsust enam ei rõhutata.

1970.–1980. aastate aabitsad on mõnevõrra “traditsioonilisemad”, rõhutatakse töö tähtsust ja kuulekust. Moderniseerumise kõrgpunkt avaldub 1995. a aabitsas, milles enim väärtustatakse jõukust ja mugavat elu, traditsiooniliste väärtuste osakaal on langenud miinimumini. 1990. aastate aabitsates võib märgata postmodernistlike väärtuste osatähtsuse suurenemist. Rõhutatakse avatud maailm ja reisimine (1995), sõltumatus (1996), vaimsed väärtused, sõprade tähtsus ning loodushoid (1997). Traditsioonilistest väärtustest esinevad kõige sagedamini töö tähtsus (1996, 1997), perekonna tähtsus (1995, 1997) ja kuulekus (1997).

Kollektivistlik aabitsakultuur

Veendumaks, et eesti aabitsates on kogu sajandi vältel domineerinud kollektivistlikud väärtused, piisab vaid põgusast pilgust tabelile 2: konformism, heatahtlikkus ja traditsioonid esinevad märksa sagedamini kui iseseisvus ja stimulatsioon. Nimetatud mustris ei ole märgata suuri kõrvalekaldeid. Pöörame tähelepanu mõnele olulisele detailile. 1990. aastate aabitsates asetatakse pisut suuremat rõhku individualistlikele motivatsioonilistele eesmärkidele: 1996. aasta venekeelses aabitsas esinevad suhteliselt sageli iseseisvus ja saavutamine, 1997. a rõhutatakse iseseisvust, 1995. a aabits paistab silma võimu (avaldub jõukuses) väärtustamisega.

Kollektivistlikest motivatsioonilistest eesmärkidest on kõige stabiilselt esindatud konformism, enim väärtustatakse virkust, kuulekust ja viisakust. Traditsioone motivatsioonilise eesmärgina rõhutati enim sajandi alguses.

Heatahtlikkust (abivalmidust, lahkust) ei väärtustata ainsana 1995. aasta aabits, mis on kõige “individualistlikum” aabits valimis.

Sajandi alguses domineerisid traditsioonilised väärtused.

1995. aasta aabitsas väärtustatakse jõukust ja head elu.

1995. aasta aabits on kõige individualistlikum.

Kokkuvõte

Ühiskonna
muutused
kajastuvad
aabitsates.

Vaadeldud aabitsates esinevad väärtused sobituvad küllalt hästi Eesti ühiskonnas 20. sajandil aset leidnud muutustega. Aabitsad peegeldavad võrdlemisi adekvaatselt moderniseerumisprotsessi, mõju on avaldanud ka (globaalne) postmoderniseerumine. Traditsioonilistest väärtustest on püsivaim töö tähtsus kui üks peamisi kultuuridominante. Väärtuste moderniseerumist on mõjutanud ka poliitilis-ideoloogilised muutused – “enesestmõistetavalt” ei esine nõukogude aabitsates religiooniga seonduvaid väärtusi, 1995. aasta varakapitalistlikus aabitsas pälvivad tähelepanu jõukus, mugav elu jne.

Uurimusest selgus, et eesti aabitsad kannavad pigem kollektivistlikke kui individualistlikke väärtusi. Ühelt poolt on see seletatav aabitsa kui meediumi eripäraga: esimeste õpikute ülesandeks on sotsialiseerida lapsi eluks kollektiivis. Teiselt poolt väljendavad aabitsad makrotasandi kultuurisündroomi – sotsiaalselt jagatud väärtuste ja tõekspidamiste kogumit, mis võib üle elada mitme põlvkonna vahetuse.

Kollektivistlike väärtuste ülekaal eesti aabitsates on nn “kultuurilise superego” väljenduseks – me eeldame, et teised ühiskonnaliikmed ootavad meilt niisuguste väärtuste kandmist ja edasiandmist. Samas on eestlaste käitumist indiviidi tasandil pikka aega mõjutanud individualistlikud motivatsioonilised eesmärgid – pean siinkohal silmas nt oma kodu, peremehetunde, eraomandi jne väärtustamist. Individualistlike väärtuste osatähtsuse mõningane suurenemine 1990. aastate aabitsates näitab, et seniajani indiviidi tasandil eksisteerinud väärtused leiavad üha rohkem tunnustamist sotsiaalsel tasandil. Ilmselt on see protsess seostatav 1990. aastate ühiskondlike muutustega (üleminekuga turumajandusele, nõukogude kollektivistliku mentaliteedi häääbumise ning leegitsevate rahvustunnete hilisema jahtumisega).

Eesti- ja
venekeelsete
aabitsate vahel
pole olulisi
erinevusi.

Vaadeldud eesti- ja venekeelsete aabitsate vahel ei olnud võimalik leida olulisi erinevusi, nt ei leidnud kinnitust tavaarusaam venelastest kui suurematest kollektivistidest. Nimetatud asjaolu võib olla seletatav eestlaste ja Eestis elavate venelaste ühise kultuuriruumiga, aga ka eesti- ja venekeelse õppemeedia vahel aset leidnud (vastastikuste?) mõjutustega.

Kirjandus

1. B l a k e m o r e, D. 1992. Understanding Utterances. An Introduction to Pragmatics. Blackwell, Oxford & Cambridge, USA.
2. I n g l e h a r t, R. 1995. Changing Values, Economic Development and Political Change. – International Social Science Journal, No. 145, pp. 379–404.
3. K a l m u s, V. 1996. Väärtused ja varjatud sõnumid kooliõpikutes. – Haridus, nr 3, lk 37–40.
4. K a n t s, L. 1997. Meta-level Collectivism in Estonia and Finland. Magistritöö, TÜ psühholoogia osakond.
5. L a u r i s t i n, M., V i h a l e m m, T. 1997. Changing Value Systems: Civilizational Shift and Local Differences. In: M. Lauristin and P. Vihalemm (Eds.) Return to the Western World: Cultural and Political Perspectives on the Estonian Post-Communist Transition. Tartu University Press, pp. 243–263.
6. R e a l o, A. 1998. Collectivism in an Individualist Culture: The Case of Estonia. – TRAMES: A Journal of the Humanities and Social Sciences, Vol. 2 (52/47), No. 1, pp. 19–39.
7. R e a l o, A., A l l i k, J. (avaldamisel) A Cross-cultural Study of Collectivism: A Comparison of American, Estonian, and Russian Students. – Journal of Social Psychology.
8. S c h w a r t z, S. H. 1990. Individualism-Collectivism: Critique and Proposed Refinements. – Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 21, No. 2, pp. 139–157.
9. S t r a u s s, A. L. 1987. Qualitative Analysis For Social Scientists. Cambridge University Press.
10. T r i a n d i s, H. C. 1993. Collectivism and Individualism as Cultural Syndromes. – Cross-Cultural Research, Vol. 27, No. 3 & 4, pp. 155–180.
11. Ö i s p u u, S. (toim). 1989. Eesti ajalugu 2. osa. Valgus, Tallinn.

Õpilaste kodu-uurimuslik tegevus

MAIE LEINUS, Ilmatsalu Põhikooli direktor, pedagoogikateaduste magister

Varaseimad viited õppesisu määratlusele Eestis on pärit 14. ja 15. sajandil tegutsenud toom- ja klostrikoolidest. Eriliseks tähtsündmuseks ja esimeseks tegelikuks õppekavaks võib pidada 1874. aastal kehtestatud Liivimaa Lutheri maakoolide säadust (3, lk 19). Viiteid kodu-uurimusliku tegevuse vajadustele ja võimalustele leidub kõigis seni ilmunud õppekavades.

Kodu-uurimuslik tegevus ei ole ainult õppimisviis, see on ka hoiakute, suhtumiste, identiteedi kujundaja, pädevuste arendaja. Õpilaste süstemaatilise kodu-uurimise alguseks Eestis loetakse 1960. aastaid. Alustati kodulooliste materjalide kogumise ja koolide koduloonurkade kujundamisega ning jõuti vajaduseni teha uurimuslikku tööd. 1968. a sügisest hakati 19 koolis valikainena õpetama kodu-uurimise aluseid. Loomulikult oli õppeprogramm oma aja laps, kuid seal leiduvad ivad on hinnatavad ka täna (Õpilaste kodu-uurimistöid 1998, lk 4). Kuigi 1944/45. õppeaastast 1990. aastani terminit *õppekava* ei kasutatud, peeti 1960. aastate teisest poolest alates õpilaste kodu-uurimuslikku tegevust oluliseks õppe- ja kasvatustöö komponendiks.

Kodu-uurimine kui isiksuse kujundaja

Õppekavade alusdokumendis on öeldud, et üldhariduskooli põhiülesanne on aidata kujundada isiksust. Loomulikult valib iga kool oma viisi, võimaluse ja töövormid õpilase kui isiksuse kujundamiseks. Riiklikus õppekavas sätestatud õppe- ja kasvatustöö üldeesmärgid, mis otseselt haakuvad kodu-uurimusliku tööga, on kasvatada isiksust, kes **mõtleb kriitiliselt, loovalt ja loogiliselt; oskab oma tegevust eesmärgistada, kavandada ja hinnata; suudab valida, otsustada ja vastutust kanda; hankida ja kasutada infot; oskab ja mõistab vajadust teha tööd; on valmis koostööks** (4, lk 1960–1961); **peab lugu kodust ja perekonnast, hindab loodust, elab ja tegutseb keskkonda säästvalt.**

Tõestamist ei vaja fakt, et iga õpilane hindab oma kodu, oma peret. Mida rohkem õpilane oma pere liikmetest, nende eluteest, saatusest, aga ka isiklikest omadustest teab, seda rohkem oskab ta neist eeskuju võtta. Just kodu pakub palju jõukohast uurimistööd.

Viiskümmend aastat (nõukogude ajal) ei olnud soovitatav rääkida genealoogiast. Sügavamatest seostest ja juurtest ei kõneldud, sest suures impeeriumis elanud rahvad pidid olema võrdsed – oma ajaloo ja iseolemiseta. Nüüd tuleb meil korvata suguvõsa uurimises need aastad, mil mujal maailmas genealoogia vabalt arenes ja edenes (1). Kodu-uurimuslikeks teemadeks peaks ruumi jätkuma koduloo, kirjanduse, ajaloo, aga miks mitte ka mõne klassi kunstiõpetuse ja muusikatundides.

Õpilane kodu-uurija tahab kõike inimestest ja kodukoha loodusega seonduvast teada saada. 30 aasta jooksul on õpilased koostanud sadu kodukandi loodusega seonduvaid uurimusi. On käivitatud keskkonnakaitse programmid, mille lähteandmete kogumise ja töötlemisega on kodu-uurijate kõrval ametis olnud ka loodusmajad, juhendajate suunamisel tegutsevad bioloogiahuvilised õpilased.

Meie õpilasuurijate keskkonnakaitsealane töö on muutumas rahvusvaheliseks. Rio de Janeiro 1991. a dokumendile "Agenda 21" alla kirjutanud riigid, nende hulgas ka Eesti, võtsid endale kohustuse rakendada ja arendada koolis niisugust õpetust, mis annaks inimesele teadmised ja oskused elada säästva arengu põhimõtte järgi. Osaletakse rahvusvahelistes, üle-eestilistes ja oma kooli projektides (2). Projektõpe on teatavasti üks uurimistöö vorm, mis samuti haakub üsna mitmel moel õppekavaga.

Õpilaste kodu-uurimine sai alguse 1960. aastatel.

Ainet uurimiseks pakuvad kodu ja kodukant.

Meie õpilased osalevad rahvusvahelistes projektides.

Et töö täidaks eesmärgi, tuleb see korralikult planeerida.

Uurimuslikku tööd ei saa teha käsu korras, selle aluseks on õpilasuuri- ja eesmärgistatus (ma tahan midagi teada saada, selle kirja panna) ja loominguilisus. Järgneb töö kavandamine (kust koguda materjali, kuidas koguda, kuidas seda kirja panna, andmeid töödelda jne).

Et töö õnnestuks, on vaja planeerida tegevus ajaliselt ja töö lõpetamisel anda tehtule hinnang. See eeldab, et õpilane oskaks loovalt ja kriitiliselt mõelda, olla enda suhtes nõudlik. Uurimine on üks suur valikute tegemine ja vastutamine kogu töö ajal.

Õpilasuuri- ja valib uurimuse teema, kasutab valikuliselt teemakohaseid allikmaterjale, valib töö tegemise meetodika, andmetöötluse viisid. Väga tihti lähtub õpilasuuri- ja valikute tegemisel oskusest integreerida oma seniseid teadmisi ja õpioskusi.

Õpilasuuri- ja oskab hankida infot.

Informatsioonita pole inimene suutnud kunagi elada. Vahe on ainult selles, et meie kaasaeg eeldab eluga toimetulekuks teistsuguseid infohankimise viise, kui olid meie esivanematel. L. Vassiltšenko on valitseva olukorra kokku võtnud tõdemusse: "Kahekümnenda sajandi lõpu hariduselu iseloomustavateks võtmesõnadeks on informatsioon ja innovatsioon" (5). Muutunud on ka informatsiooni hankimise meetodika. Kogu eluks tarvilikku infot pole enam vaja meeles pidada, seda ei suudaks keegi. Kõige aluseks on kujunenud oskus infot hankida, seda töödelda, hinnata. Õpilasuuri- ja infohankimise mooduste hulka kuuluvad oskus kasutada katalooge, teatmeteoseid, kartoteeke, kaarte, kaartskeeme. Õpilasuuri- ja omandab infot infost. Infokasutamise aluseks on nii ainetundides kui ka juhendaja vahendusel omandatud oskused. Loomulikult tuleb hangitud info töödelda ja tulemused interpreteerida. Uurimistöös saadud teadmised aitavad omandada uusi teadmisi nii õppetöös kui ka igapäevaelus.

Kodu-uurimine kui kompetentsuste kujundaja

Uurimistöös aitab kujundada õppurite pädevusi.

Praegu kehtivates Eesti üldharidust määratlevates õppekavades (nii riiklikus, kooli kui ka ainekavades) on põhitähelepanu pööratud kompetentsuste ehk pädevuste kujundamisele. Õpipsühholoogilistes käsitlustes on määratud kuus kompetentsuse valdkonda:

■ **kommunikatiivne kompetentsus** (oskus suhelda, esitada asjakohaseid päringuid, ette kanda tööd, kaitsta oma seisukohti jne);

■ **aritmeetiline ehk matemaatiline kompetentsus** (oskus arvutada, kasutada statistikat kui infoallikat, mõõta, hinnata suurusi ja vahekorraid, näha suurustevahelisi seoseid või nende puudumist jne);

■ **kriitilise ja loova mõtlemise kompetentsus** (oskus loogiliselt mõelda, leida argumente oma otsuste põhjenduseks, loovalt mõelda ja leida probleemidele erinevaid lahendusi);

■ **tehnilis-tehnoloogiline kompetentsus** (informeeritus olemasolevast tehnoloogiast ja selle kasutamisest, nt oskus kasutada õpetamise tehnilisi vahendeid oma töö esitlemisel ja kasutada neid oma töö kujundamisel);

■ **sotsiaalne kompetentsus** (oskus langetada väärtushinnanguid kultuurikontekstist lähtuvalt);

■ **autonoomse isiksuse kompetentsus** (kõigi eelnevate kompetentsuste põhjal kujunenud oskus langetada iseseisvaid otsuseid oma elutegevuse, sh uurimusliku tegevuse, õppimise jne kohta).

Kõik nimetatud kuus kompetentsust on oma olemuselt integratiivsed ja haakuvad õpilaste uurimusliku tegevusega. Seega võime rääkida kodu-uurimisest ka kui kompetentsuste kujundajast.

Muudatustest õpilaste uurimustegevuses

Elu on toonud rea muutusi õpilaste uurimistöösse. Koduloolisest tegevusest (materjali kogumine, koolide koduloonurkade ja -muuseumide asutamine) jõuti kodu-uurimusliku tegevuseni, nii massilisuse kui ka

meisterlikkuse ni (hakkasid toimuma õpilaste kodu-uurijate vabariiklikud kokkutulekud.

Koolinoorte kodu-uurimiskonverentside korraldamine ei saanud teoks juhuslikult ega üleöö. Sellele eelnes aastatepikkune ja süsteemne töö koolides. Konverentside korraldamisel lähtuti Heino Mägi, kauaaegse õpilaste kodu-uurimisliikumise ühe peaideoloogi sõnutsi mitmest eesmärgist: kodu-uurimusliku tegevuse populariseerimine ja propageerimine, uute koolide kaasahaaramine; võimalus kohtadel rohkem tutvustada ja tunnustada kodu-uurimisega tegelevaid õpilasi ja pedagooge, nende töid ja kordaminekuid.

Konverentsi toimumiskoha valikul oli oluline paikkonna loodus-, ajaloo-, ja kultuurimälestiste külastamise võimalus.

Esimesel kuuel konverentsil oli esinejaid vähe, 7.–10. ulatus ettekannetud uurimuste arv 63–98-ni. Esmakordselt ületas ettekannete arv saja piiri 11. konverentsil Tartus 1979. aastal (107 tööd), kõige rohkem õpilasuurimusi esitati Tartu juubelikonverentsil 1988. a (174 tööd). 21. konverentsil olid kaasa haaratud ka kesk-eriõppeasutuste kodu-uurijad, 22. ja 23. osalesid külalised Soomest, alates 1993. aastast toimuvad igal aastal üle-eestilised konverentsid Tallinnas, läinudaastane (24. ja 25. aprillil) oli kolmekümnes.

Alates 1990. aastate algusest langes nii koolides tegelevate kui ka üle-eestilistel õpilaskonverentsidel osalejate arv. Põhjused:

□ seoses ühiskonnaelu demokratiseerumisega on peale kodu-uurimise ka teisi rahvusliku identiteedi säilitamise viise;

□ kodu-uurimise kõrvale on tulnud mitmed teised töövormid (ainealased uurimiskonkursid; võimalus sooritada lõpu- või üleminekuksam uurimistöona; seltside, muuseumide, mitmete suurettevõtete korraldatavad uurimistööde võistlused jm);

□ kodude ja koolide halvenenud majandustingimused piiravad õpilaste võimalusi uurimistööga tegelda.

Üsna mitmest õpilasuurijast on teadur või kõrgkooli õppejõud saanud, on talletatud hindamatuid uurimismaterjale.

Veel 1970. aastate lõpul oli õpilaste kodu-uurimine tunnustatud ja hinnatud uurimistöö vorm, kodu prioriteetne uurimisvaldkond.

1990. aastate algusest räägime uurimisvormide (uurimus, essee, projekt) ja valdkondade paljususest (loodus, energeetika, kõik inimtegevuse valdkonnad), õpilaste uurimusliku tegevuse rahvusvahelistumisest (nt keskkonnakaitse, bioloogia). “Kuningas-kodu-uurimine” on omandanud “vanema venna rolli”. Mida vanem vend teeb? Õpetab, aitab, hoolitseb, kaitseb, kujundab.

Õpilaste kodu-uurimist tuleb ühelt poolt näha kui teadustöö algteadmiste kujundajat, millega tuleb üsna varakult tegelema hakata (nt kasutada ära 5. ja 6. kl õpilaste tegutsemistahet, püüdu olla iseseisev, uurimuslikku tegevust kui väga paindlikku tunnivälise töö vormi); teiselt poolt peavad kodu-uurijad olema meie lähiminekiviku talletajad, sageli ka kaitsjad (nt muinsus- ja looduskaitse).

Oleme teel Euroopa Liitu. Et selles ühenduses mitte lahustuda, peame säilitama rahvusliku identiteedi. Aga rahvusliku identiteedi säilitamine ja õpilaste kodu-uurimuslik tegevus on ikka käsikäes käinud.

Kirjandus

1. A a r n a, L. 1993. Asume oma perekonnalugu uurima. – Õpetajate Leht, 20. märts.
2. J a n i k s o n, S. 1996. Õpilaskonverents “Meie elukeskkond”. – Õpetajate Leht, 17. mai.
3. L ä ä n e m e t s, U. 1995. Hariduse sisu ja õppekavade areng Eestis. Tallinn, 4. RÕK. 1997.
5. V a s s i l t š e n k o, L. 1996. Õpilane ja infokeskkond. – Haridus, nr 4, lk 20–24.

Tänaseks on toimunud 30 koolinoorte kodu-uurimuslikku konverentsi.

1990. aastate algusest on kodu-uurimusliku tööga tegelejate arv langenud.

Uurimistööd tuleks koolides julgelt kasutada.

Kuidas olla loov?

ANTI KIDRON, Ph.D., psühholoog

Loovust tuleb tunda, hinnata, arendada ja kasutada.

Uue sajandi algul leiab üha enam rõhutamist seisukoht, et kool peaks noortele andma kaasa mitte üksnes ajakohase teadmis-pagasi, vaid hoolitsema ka nende loovuse arendamise eest. Samas on enamik kasvatusteadlasi seisukohal, et traditsiooniline kool mitte üksnes ei jäta loomevõime arengut unarusse, vaid koguni lämmatab selle. Kellelegi pole näiteks uudis, et klassijuhatajate nuhtluseks olevatest lastest on tähelepanuväärne osa lihtsalt mittestandardse mõtteviisiga loovad olendid. Ilmselt jätavad sajad andekad inimesed igal aastal kõrgkooli pooleli seepärast, et ei suuda oma loovat natuuri talitseda eksamil nel nōutud ainepunkte hankima. Kuni me loovuse olemust ei tunne, ei õpi me seda hoidma, hindama, arendama ega kasutama.

Eestis on loovuse uuringud häirivalt kauaks toppama jäänud. Ilmekas on näiteks fakt, et TÜ psühholoogiaosakonnas valmisid viimased sellelaadsed diplomitööd 1990. a Kalju Toimi juhendamisel. Loovuse madal-seisu näitab seegi, et meie leiutiste ja patenditaotluste osakaal tuhande inimese kohta jääb Jaapani või USA vastavale näitajale kümneid kordi alla. Samal ajal kui näiteks Soomes on loovuse lahtimõtestamisele, väärtustamisele, arendamisele pööratud viimasel paarikümnel aastal tõsist tähelepanu, loodame meie senimaani nii teaduses, ettevõtluses kui ka hariduses tarviliku oskusteabe importida välismaalt, meie kohalike autorite (populaar)teaduslikud raamatud on vaid murdosa tõlketekstest jne. Niisiis oleks tõepoolest viimane aeg loovusteema taas ausse tõsta.

Alustagem sellest, et võtame lähema vaatluse alla, mis see salapärase loovus siis endast ikkagi kujutab. Kas loovus on miski, mis kaasneb teadmiste andmisega, lisandub sellele, kompenseerib informeerituse lünki või koguni vastandub teadmistele? Kas loovus täiendab intellekti, sisaldub selles või asetub sellest eraldi? Kes on loov natuur? Mis takistab meil loov olemast? Kuidas loovust annab koolitada? Intuitsiooni, juurdlemisuskust, ideede voolavust või fantaasiat järjele aidata? Mis on loova otsingu tehnikad ja millist kasu võiks neist elus loota? Neid ja teisi loovusega seotud praktilisi küsimusi algavas artiklite sarjas lähemalt vaatlemegi.

Loovust mõistetakse erinevalt.

Loovus on üks neid tugeva emotsionaalse värvinguga "sõnarosinaid", mida inimestele meele järgi olemiseks või nende mõjutamiseks ikka-jälle kasutatakse. Sellest räägivad poliitikud, kasvatusteadlased ja haridusjuhid ning aeg-ajalt lipsab loovuse mõiste ka aineõpetajate ja õpilaste enda keelepruuki. Mida selle all on üldse mõeldud? Karta on, et eri inimesed täidavad loovuse mõiste enda jaoks täiesti erineva sisuga. Tavakõnes käsitatakse "loomingulisust" kunstnike, kirjameeste, muusikute, teadlaste ja leidurite harvaesineva andena, mis väljendub esteetilise või tunnetusliku väärtusega loomeproduktis – värsis või helindis, maal, teaduslikus avastuses, leiutises jne. Sellelt vaatekohalt on arvestatav loovus heal juhul ehk 3–5%-l täiskasvanuist.

Üsna levinud on ka arusaam, kus loomingut vaadeldakse metafoorselt, mis tahes produktiivse tegevuse sünonüümina. Nõnda tõlgendatult võiks iga inimene innuka tegutsemisega kujuneda loovaks.

Psühholoogi vaatevinklist on loovus igale vaimselt tervele inimesele omane võime lahendada uudsel ja leidlikul viisil mittestandardseid probleeme. Loovas tegevuses tuntakse heameelt tegevusest ja oma võimete realiseerimisest, mitte üksnes selle sooritamise kaasnemast tasust (kuulsus, raha jne). Niisiis polegi vale öelda, et igale tervele isikule on

loovus kättesaadav, iseküsimus, kui sageli me seda kasutame. Etterutavalt öeldes – palju harvemini kui meie aeg meilt seda nõuaks.

Loov eluhoiak

Võimed väljenduvad ja arenevad nende kasutamisel. Loomevõimet ehk loominguliseks tegevuseks võimelisust toetab sünnipäraste eelduste kasutamist soodustav loov eluhoiak, mis humanistliku psühholoogia esindajate (E. Fromm, E. Shostrom jt) määratluses tähendab avatust uutele kogemustele, muljetele vastuvõtlikkust, spontaansust ning püüdu oma võimeid kasutada ja arendada.

Loov eluhoiak tähendab uuele avatust.

Loovale eluhoiakule on omane hooliv suhtumine maailma ja teistesse inimestesse ning nõnda vastandub see selgelt egoistlikku kasu saagitsevale teisi ekspluateerivale ja nendega manipuleerivale ellusuhtumisele. Uutele kogemustele vastuvõtlikkus ja püüd asetuda maailmaga produktiivseisse (vastastikust kasu toovatesse) suhetesse kujundavad kahtlemata loominguliste võimete arenemise sisemisi eeldusi ning oma loomuse spontaanne väljendamine pakub tuge isikupära ja originaalsuse arenguks ja kasvuks.

Argiloovus

Võtame vaatluse alla selle loovuse liigi, mis ei tarvitse haakuda ühegi eriaandega ja mida samas võib edukalt rakendada mis tahes elualal. Soomlased kasutavad selle tähenduses vahel mõistet *työluovuus*, eesti keelele tundub omasem *argiloovuse* mõiste, mida omakorda võiks vaadelda loomevõime väljendumisena suhtlemisel, koolituses, ettevõtluses, kirja- ja teadustöös või mis tahes teisel tegevusalal.

Argiloovus väljendub tegevuses.

Mõistagi toetub seegi loovuse avaldus spontaansusele, riskivalmidusele, sihikindlusele, mängu- ja naljatajule jt loova isiksuse tuntud eeldustele (vt H. Mägi, E. Heinla. Loovuse isiksuslikke aspekte. Haridus, nr 6, 1998). Pole liigne ka korrata, et kõige paremini kindlustab loovuse esiletuleku sihikindel ja kestav pühendumine loovale tegevusele. Meie määratluses ei tähenda see üldse mitte luuleklubis tegutsemist, taidlejate näiteringis kaasalöömist või naivistlike piltide maalimist. Loova eluhoiaiku korral saab eneseväljenduse rõõmu ja produktiivse ning isikupärase tegemise kordaminekuid maitsta mis tahes elualal. Vaimsed võimed tulevad esile ja arenevad sedamööda, kui me neid elus kasutame.

Loomevõimete struktuur

Küsimuse, kuidas loov olla, võiks taandada sellele, millise vaimse hoiaku ja milliste mõtlemisvõtetega endas loovus sagedamini "esile meelitada". Järgmises loendis on loomingupsühholoogia klassikute uurijate töid üldistades esile toodud paarkümmend erinevat loomevõime tunnust. Liigitus ei taotle olla teaduslik, selle otstarve on näidata võimalikult palju erinevaid loomevõime tahke.

Mõtlemise kiirus – info mälust taasleidmise ladusus; ideede ja kujutluste voolavus; alternatiivides mõtlemise oskus; võime näha ja formuleerida probleemi lahendamisel erinevaid variante.

Loomevõimel on palju tahke.

Mõtlemise paindlikkus – võime asendada arutlusalgoritm teisega, muuta mõtlemisruunda, lülitada ühe klassi objektidelt teistele, vahetada vaatenurka ja mõista nähtusi uues perspektiivis. Mõtlemise paindlikkusele toetub ka olemasoleva info eri viisil ümber struktureerimise (liigitamise, grupeerimise, töötlemise) oskus.

Originaalsus – isikupärane mõtteviis, uute ideede leidmine ja probleemidele ebatavaliste lahenduste pakkumine.

Loov kujutlusvõime – tegelikkuse täiendamine fantaasiaga.

Probleemitaju – vigade, vastuolude, vajakajäämise ja olemasoleva täiustamise vajaduse eristamine uuritavas nähtuses või objektis. Probleemitaju virgutab küsimisoskus – probleemi lahendamist hõlbustavate küsimuste esitamine.

Märkamismeel – tähendusrikka ja edasiviiva nägemine juhuslikus infos; võime märgata erinevas sarnast ja sarnases erinevat.

Kogemusele avatus – olulise ja iseäraliku tähelepanemise harjumus, tunnetushuvi ja uue teadasaamise püüd, soov saada värskeid muljeid, omandada uusi kogemusi.

Keskendumisvõime – käsile võetud tööle või loomingulisele ülesandele kestva pühendumise võime; visa püüd raskusi ja luhtumisi trotsides alustatu lõpule viia.

Kombineerimiskunst – oskus luua üksikuist elementidest uusi huvipakkuvaid konfiguratsioone; tuntu ja teadaoleva uuel viisil, uues kohas või uuel otstarbel kasutamise oskus.

Mõtlemise põhjalikkus – püüd mõista nähtumuses olemuslikku, jõuda segases selgusele, tuletada, otsida või välja mõelda olulist teavet.

Teabelünkade korvamise oskus – võime ületada teabedefitsiit loogiliste järelduste, oletuste ja kujutlustega või asetada ülesanne nõnda, et probleem muutub lahendatavaks ka olemasoleva teabega

Viimistlemisvõime – ideede ja lahendusvariantide täiendamine ja rikastamine huvitavate detailidega; leitud lahendi viimistlemise ja lõpuni viimise võime.

Loovast mõtlemisest ja uute ideede leidmisest kirjutatud raamatuis juhitaakse tähelepanu neile tegeliku elu olukordadele, kus loomevõimet saaks treenida; sel eesmärgil võib lahendada ka mõtlemise kiirust, paindlikkust, fantaasiarikkust, originaalsust ja leidlikkust arendavaid harjutusi.

Loovust stimuleerivad töövõtted ja toimimisviisid

Kõik, mis virgutab uudishimu ja vaimset avatust, toetab loovust.

Loovuse esiletulekule on toeks need psüühilised protsessid ja seisundid, mis virgutavad uudishimu ja vaimset avatust, stimuleerivad intuitsiooni, tugevdavad eneseusku ning aitavad vastu seista sotsiaalsele survele. Loometöö iseloomulikuks stardijooneks on otsinguvälja sihikindel avardamine – edasiviiva idee või leidliku lahendi saamiseks aina uute ja uute võimaluste läbikaalumine. Enamikke toodud toimimisviise saaks käsitada nihästi otsingulist ärksust (loometöö motivatsiooni) tugevdavate vahendite kui ka mõtlemistökete ületamise võtetena.

Üldise vaimse ärksuse suurendamine. Arvesse tulevad füüsilised harjutused, keskendumisrituaalid, häälestava muusika kuulamine, virgutavad joogid jne. Kurnatule ja tööst tüdinule oleks vaimse erksuse tagasi võitmise kindlaimaks viisiks korralik puhkus või värskendav uinak.

Meele häälestamine loomingulisele lainele tähendab teadlikku suundumist ühele või teisele loometöö alale – näiteks uute ideede leidmisele või fantaasia virgutamisele. Selles taotluses annavad tuge keskendumisrituaalid, saatemuusika kuulamine, teemale suunav vestlus, probleemi sissejuhatava kirjanduse lugemine jne.

Loova eneseteostamise valmisolek – tugev soov oma võimed mängu panna ja need välja arendada; **ehe eneseväljendus** – valmisolek autoriteete kopeerimata ja sotsiaalsest survest hoolimata esile tuua ja välja öelda omaenda mõtteid, tundeid, kujutlusi.

Uute mõtteseoste leidmine. Erinevate teabeühikute vahel produktiivsete seoste loomine on uue ja edasiviiva üheks kindlamaks mooduseks. Nii selle võtte kui ka enamiku teiste edaspidi kirjeldatute omandamiseks saab kasutada mitmeid võtteid (artiklisarja järgmises osas teemegi lugeja mõnega neist tuttavaks).

Kujundeis mõtlemine – võime luua kujundlikku ja väljendada oma mõtteid ja tundeid kujundite keeles.

Intuitsiooni kasutamine – probleemidele otsitakse lahendusi intuiitiivselt, küsimuse igakülgse loogilise läbiuurimiseta

Mängulust – oskus saada tegevusest endast rahuldust ja naudingut ning "mängida" mõttes erinevate ideede ja võimalustega; ümbritsevate nähtuste, ideede, vormide, suhetega mängimise võime.

Struktuuride kujundamine – segase ja kaootilise teabe korrastamine ehk selles esmase struktuuri loomine on abiks niihästi õppimisel kui ka mittestandardsete probleemide lahendamisel. Info lahtimõtestamiseks sobivad mitmed standardjaotused, aga ka olemasoleva teabe intuiitiivne jaotamine erinevatesse jaotustesse, tasanditesse, klassidesse.

Romantiline eluhoiak – põneva, seiklusliku, emotsionaalse, salapärase otsing elus näib otsingulise aktiivsusele olevat kindlaks toeks. Leiunduses öeldakse, et igav otsing on perspektiivitu otsing, seepärast oleks “salapära avastamine” enesemotiveerimisel igati teretulnud.

Tegevuses keskendumine – võime kontsentreeritud tähelepanuga kestvalt pühenduda käsilevõetud tegevusele.

Ideede visandamine – uute ideede algvariantide kiire paberilepanek nende edasiseks läbitöötamiseks. Keeruka ja mitmeplaanilise probleemi uurimine ülevaatliku skeemi või korrapärase “mandala” kujul aitab selle olemust paremini lahti mõtestada.

Mõttekäigu juhtimine uutele radadele – probleemi senisest käsitusviisist lahtiütlemine ning selle põhimõtteliselt uute analüüsimis- ja lahendamisevõimaluste otsing.

Sensoorsete stiimulite kasutamine. Loomingulisel tööil võib juhuslikult kuulnud meloodia, vaatepilt, lõhnaaisting või mingi muu tajupilt anda otsese tõuke värske idee leidmiseks või probleemi uudsel viisil lahendamiseks.

Probleemi võtmine väljakutsena – raskustega rinnutsi asumine aitab leida endas ülesande lahendamiseks tarvilikud varuvõimend.

Puuduste varjatud eeliste nägemine. Asjad pole elus üheselt head ega halvad ning nii mõnelgi elualal kätkeb millegi häiriv puudumine eduka tegutsemise varjatud võimalusi: kriis on arengu lähtepunkt; majanduslik surutis õpetab säästlikumalt tarbima; kerge terviserike sunnib loobuma väärast eluviisist; pikne värskendab õhku; kaoses peituvad juha korra esmased märgid; hääbuv annab teed uuele jne.

Edasimõtlemiss harrastamine on suunatud leitud lahendi jätkuvalle täiendamisele ja viimistlemisele. Sellised tuntud loova otsingu tehnikad nagu ajurünnak ja mõttetalgud õpetavad uute probleemide lahendamisel kunstlikult pikendama ideede genereerimise faasi. Juhul, kui me lõpliku otsuse rahumeeli edasi lükkame, võime selleni jõudmiseks välja mõelda ja läbi kaaluda mitu korda enam ideid kui seda tavamõtlemiss korral tehakse.

Ilumeel – soov saada esteetilisi elamusi, püüd kauni loomisele ja harmoonia taotlus.

Kriitiline mõtteviis – tavatõdede ja konventsionaalse mõtteviisi kahtluse alla seadmine.

Riskivalmidus – valmisolek riskida soovitud eesmärgi saavutamiseks ebaõnnestumisega.

Ideede inkubeerima (laagerdama) panek: probleemide ja ideede edaspidiseks uuringuks alateadvusse juhtimine.

Ideede mitmekülgne hindamine on näiteks ettevõtluses ja juhtimises laialt kasutatav võte, mis sunnib probleemi lahendajat küsimuse mitmekülgsest läbi kaaluma, otsinguvälja avardama ning leitud lahendid kriitiliselt üle vaatama.

Loovuse sünnipäraste algete hooliv ärakasutamine eeldab elus võimalikult sageli säärate psüühiliste protsesside ja seisundite kujundamist, kus oleme vastuvõtlikud uuele kogemusele, teadmishimulised, uuendusmeelsed, keskenduvad ning täis julgust ja indu leida mingile uuele või tuntud probleemile kordumatult isikupärane lahendus.

Järgmises loos on juttu sellest, kuidas loominguline mõtlemine, tegutsemine, suhtlemine endale elus võimalikult sagedaseks kujundada ning sel kombel kutsetöös edu saavutada ja oma tegevusest enam rõõmu saada.

(Järgneb.)

Elu võimalikkusest väikelinnas

Väikeses Kuressaares on kaks gümnaasiumi: Saaremaa Ühisgümnaasium ja Kuressaare Gümnaasium. Juba aastakümneid on tulnud neil teineteise kõrval hakkama saada. Siin on olnud nii konkurentsi kui ka koostööd. Täna on valitud kesktee – looklev, mis põikab kord ühele, kord teisele poole. Tee on lai, annab naabrile võimaluse tahtmise korral hoopis teise serva minna.

Oma karjamaad otsimas

Kuressaare Gümnaasium (KG) ja Saaremaa Ühisgümnaasium (SÜG) on naabrid nagu Mäe ja Oru talud Vargamäel.

Koolid on ühesugused nii tüübilt (teenindatakse kõiki vanuseastmeid) kui ka suuruselt (SÜG-is on õpilasi 820, õpetajaid 60, KG-s 1120 ja 80). Ka õpilaskontingent on ühesugune – enamik pärit Kuressaare linnast, ülejäänud kogu Saaremaalt. Erinev on vaid majade mahutavus. Sama turu tingimustes on KG ja SÜG püüdnud maid rahumeelselt jagada, otsides kumbki oma eripära, ja läbi spetsialiseerumise pakkuda kooliharidust võimalikult erinevatele maitsetele.

Nii on SÜG valinud akadeemilise tee eesmärgiga valmistada õpilasi ette klassikalise gümnaasiumihariduse kaudu kõrgkooli astumiseks, KG kui avatud haridusasutus annab

vastutusvõimelisele õppijale võimaluse enese teostuseks.

Erinetakse juba algklassides pakutava osas: KG algastmes on kunstide ja majandusklassid, SÜG-is reaal- ja keelteklassid. Lugema ja kirjutama õpivad lapsed loomulikult kõigis klassides tühtmoodi, kuid spetsialiseerumine võimaldab arvestada lapse eripära.

Vanemates astmetes on erinevused suuremad. Teisiti ei saagi olla, sest teismelisees tuleb õpilase eripära rohkem arvestada. SÜG kui pikemate traditsioonidega kool on jäänud traditsioonilise klassiõppe juurde. KG seevastu pakub õpilastele, kellele sobib enam korraga ühele ainele pühendumine, juba 5. klassist alates perioodõpet.

Gümnaasiumiklassides on õpilaste valikuvõimalused kõige suuremad. SÜG-i 10. klassi astuja valib kohe alguses keelte, füüsika-matemaatika, loodus- või riigikaitse süvaklassi vahel. KG-s pole süvaklasse, kuid gümnaasist saab 10. klassi lõpuks keskenduda ühele järgmistest õppesuundadest: majandus, infotehnoloogia, reaal- ja humanitaarained, sotsiaal- ja loodusteadused.

Õppevaldkondade selline jaotamine on võimalik ainult tänu koolijuhtide tihedale koostööle. Kui üks kuuleb midagi uut või leiab mingi idee, siis ei varja ta seda, vaid jagab naabriga. Kas siis kohe või veidi hiljem (konkurents



Saaremaa Ühisgümnaasium alustas tööd 1865. aastal. Lende loendatakse 15. jaanuarist 1919, mil õppekeeleks sai eesti keel.

ikkagi!), kuid ei jäta kiivalt vaid endale. Kehtivad kindlad kokkulepped, näiteks ei meelitata naaberkooli õpetajaid endale üle. Kui aga kuskil midagi head vabalt saada on, näiteks kvalifitseeritud inglise filoloog, ei valita vahendeid. Ikkagi konkurents! Võidavad õpilased.

Rohkem päid ja paremaid

Kuressaare koolieelikute saavad kooliuisid kooli linna viies erinevas õppeasutuses.

KG-sse ja SÜG-i soovijate hulk ületab vastuvõtu võimalused ja nii korraldavad mõlemad koolid kevadel 1. klassi vastuvõtukatsed. Nõutava selgitamiseks koostavad mõlemad koolid lapsevanematele infolehe, mida tutvustatakse lasteaedades ja lapsevanemate koosolekul. Eelnevalt korraldatakse KG-s lasteaialastele koolieelikute päevad ning tutvustatakse kooli.

Sellest õppeaastast alustanud AB-kool aitab laupäeviti koduseid lapsi koolitööks ette valmistada.

Ka põhikooliõpetajaid on Saaremaal rohkem kui kohti 10. klassides. Valiku tegemine on siingi paratamatu. Viimastel aastatel on kasvanud maal elavate vanemate soov panna laps linnakooli juba enne gümnaasiumisse astumist (põhjuseks ka vanemate tööleasumine linnapiirkonda). KG gümnaasiumiosas on üle poole õpilastest maalapsed, SÜG-is umbes kolmandik

Põhikooliõpilaste sidumiseks kooliga on mõlemad gümnaasiumid pakkunud välja erinevaid töövorme, millest kasu võivad saada nii maakoolide õpilased kui ka õpetajad. Töö teiste koolide õpilastega on vastutusrohke, kuid ka arendav ülesanne gümnaasiumiõpetajatele.

SÜG-i looduse kooli liikmeteks on nii oma kui ka maakonna teiste koolide 8. ja 9. klasside loodusehuvilised õpilased. Lahendatakse viktoriine, käiakse õppekäikudel, viiakse läbi fenoloogilisi vaatlusi, korrastatakse looduskaitseobjekte. 8. ja 9. kl reaalainehuvilised õpilased käivad reaalainete koolis. Kuulatakse loenguid, lahendatakse ülesandeid, korraldatakse võistlusi.

KG-s tegutsev A-kool võimaldab põhikooli õpilastel süvendada oma ainealaseid teadmisi ja oskusi, edukalt esineda aineolümpiaadidel ja konkurssidel ning abistab põhikoolide aineõpetajaid andekate õpilaste arendamisel. A-koolis tegutsevad kaugõppevormis järgmised osakonnad: ajalugu, bioloogia, emakeel, füüsika, geograafia, keemia, majandusõpetus, matemaatika, võõrkeeled, emakeel ja psühholoogia. Käesoleval õppeaastal laiendas kool oma tegevust väljapoole Saare maakonda: 150 liikmest umbes kolmandik õpib mandri koolides, ülejäänud Saaremaa põhikoolides. A-kooli tegevust toetab Saaremaa Omavalitsuste Liit. Reklaamüritusena korraldavad mõlemad gümnaasiumid lahtiste uste päevi, osalvades maakondlikel teabemessidel, käiakse esinemas põhikoolides.

Katsed 10. klassi toimuvad SÜG-is aprillis, sellele eelneb lahtiste uste päev. Kõik kandideerijad teevad emakeele-, matemaatika-, võõrkeele- ja loodusainete testi. Keeleklassi soovija-

tele on võõrkeelne vestlus, riigikaitseklassi kandideerijatele kehalised katsed. Lõplikul komplekteerimisel arvestatakse pingeridade kõrval kandidaadi eelistusi ja 5 põhiaine hindeid. Vajadusel kutsutakse õpilane vestlusele.

KG korraldab vastuvõtu pärast põhikooli lõpuksameid. Arvestatakse põhikooli lõputunnistuse hinnete keskmist (v.a kehalise kasvatus, töö-, muusika-, kunstõpetuse ja valikainete hinded), matemaatika lõpuksami ning vastuvõtutesti (emakeel ja kultuurilugu) tulemust. Sisseastumistestist on vabastatud oma kooli 9. klassi lõpetanud, kelle tunnistusel on ainult "neljad" ja "viied". Katsetest on vabastatud ka need lõpetajad, kellele KG direktioon on saatnud nimelise kutse, lähtudes õpilase kodukooli soovitusel ning väljapaistvatest tulemustest aineolümpiaadidel ja/või konkurssidel.

Kahe kooli psühholoogide uuringud on näidanud üsna võrdseid eelistusi, 10. klassi õpilaste testimised on kinnitanud noorte rahulolu valitud kooliga.

Koostööd on tehtud ka nn probleemsete õpilaste vahetamisel. Erinev õppekorraldus annab õpilasele täiendava võimaluse valida sobivaim õppetöö vorm.

Karjased karjasemaks

Me ei saa teisi õpetada, kui ise ei õpi. Nii Saaremaa Ühisgümnaasiumis kui ka Kuressaare Gümnaasiumis on tähtsal kohal õpetajate täiendusõpe. Mõlemas koolis viiakse läbi sisekoolitust, esinevad välislektorid ja oma inimesed.

Kuressaare Gümnaasiumi juures töötab koolituskeskus "Osilia", mille eesmärgiks on maakondlik õpetajate koolitus. Hetkel töötatakse kahes suunas: täiskasvanute koolituse metoodika ja juhikoolitus (mitte ainult haridusvaldkonnas). Infotehnoloogilised võimalused lubavad rakendada ka distantsõpet. Viimase aasta jooksul täiendas "Osilia" end 1800 inimest.

Saaremaa Ühisgümnaasiumis asub õpetajate koolitusprojekte läbi viiva Avatud Meele Instituudi piirkondlik koordinatsioonikeskus.

Õpetajate täienduskoostööd võikski ehk lugeda valdkonnaks, kus KG ja SÜG kõige tihedamat koostööd teevad. Alates ühe korraldatud õppepäevast, kuhu naabrid osalema kutsutakse, ja lõpetades suurte ühisprojektidega. Viimase näide – traditsiooniks muutunud Mändjalas toimuv iga-aastane ühisseminar "Ühenduses peitub jõud", mille käivitamist toetas Avatud Eesti Fond. Kahe kooli pedagoogid kohtuvad neutraalsel pinnal, jagavad kogemusi ning teevad koostööplaane. Kõik materjalid koondatakse kaante vahele. Seni on teemadeks olnud õppekavatöö ning tunnivalise õppetöö vormid. Koostöö tulemusena ilmus 1996. a sügisel artiklite kogumik "Arensburgi meridiaan".

Härjad ja jupiterid

Juhan Luiga on öelnud, et noori ei tohi nagu loomi tagant piitsutada, inimesi juhatakse ikka ees käies. KG ja SÜG-i juhtkonnad tahavad seda ees käimist aina paremini teha ja on lülitunud ka



MAIDU VARIK

rata koolielu probleemide otsustamisse võimalikult palju õpetajaid, kaasates neid erinevate projektide meeskondadesse ja töögruppidesse.

Juhtimissüsteemi struktuur on erinev. SÜG-i direksioonis on üksteist liiget (sh üks õppealajuhataja ja projektijuht). Igal aastal muudetakse veidi koosseisu, et anda õpetajatele juhtimis-, organiseerimis- ja otsustamiskogemusi ning teadmisi, et see töö on enamasti üsna raske. Ainealast tegevust juhivad aineseksioonide esimehed, kes kuuluvad nn laiendatud direksiooni koosseisu. Õpilasi esindab demokraatlikult valitud õpilasomavalitsus (eraldi gümnaasiumi ja põhikooli osas), kes organiseerib klassivälisest tegevust ning kaitseb õppurite õigusi.

KG juhtkonda kuuluvad peale direktori kolm õppealajuhatajat ja üksteist eri allüksuse juhti. Kantselei koosseisus on lisaks juhatajale ja raamatupidajatele ka dispetšer, kes koolikorraldusprogrammi AXEL abil koostab tunniplaanid, vajadusel korraldab asendused ja vahetused. Õpilasomavalitsused tegelevad kolmes vanuseastmes (algkool, põhikool, gümnaasium).

Juhtkondade koostöö tähendab lisaks kogemuste ja innovaatiliste ideede vahetamisele ka muudatuste ja uuenduste üheaegset sisseviimist, et ületada võimalikku vastuseisu.

Raske õppusel, kerge lahingus

Loomulikult on tähtsaimal kohal koolis õpetamine. Nii KG kui ka SÜG töötavad juba aastaid omakoostatud õppe- ja ainekavade järgi. Et tagada õpilastele ja nende vanematele rohkem kindlustunnet ning vältida subjektiivsust hindamisel, on mõlemas koolis sisse viidud ainekaartide süsteem. Ainekaart on aineõpetaja koostatud ja õppealajuhataja kinnitatud avalik dokument, milles fikseeritakse ainekursuse sisu ja maht ning õpilaste hindamise kriteeriumid. Mõlemas koolis kasutatakse kõigis vanuseastmes klassitunnistuse asemel õpinguraamatut, mis tagab õpilase suurema vastutuse ning parema infovahetuse kooli ja kodu vahel.

Ühiselt korraldatakse näiteks teadmiste võistlusi (informiin SÜG-is ja Megaaju KG-s) ning võimaldatakse õpilastele riigieksamiteks valmistumisel korrektiivõpet.

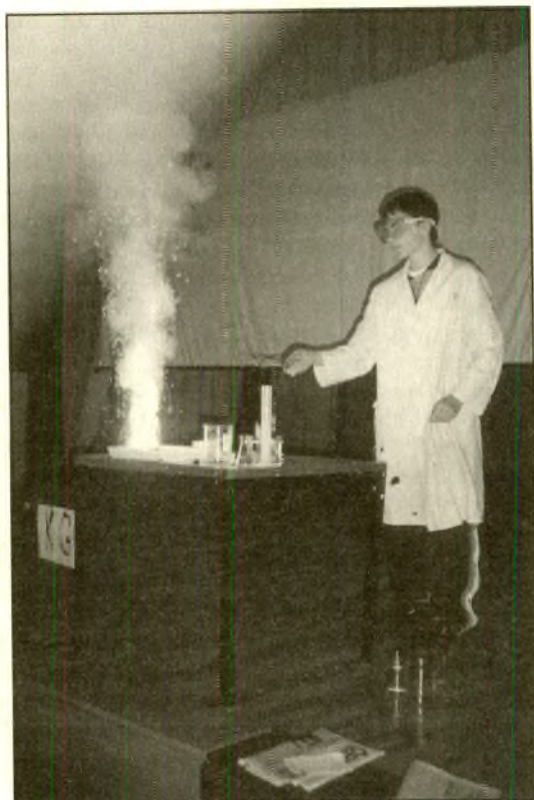
On erinevusigi. Kui SÜG-is on aasta lõpul alates 3. klassist kuni 4 üleminekueksamit, siis KG-s toimuvad iga perioodi lõpus (5 korda aastas) kursusearvestused. SÜG-is korraldatakse 10. klassi astunutele vajaduse korral põhiainetes tasandusõpet, KG-s toimub tugiope alg- ja keskastmes. KG õpilane ja lapsevanem saavad oma ainekaarte uurida läbi interneti, SÜG-i omad aga paberil.

Mitmeid asju tehakse koos. Suuremaid põhimõttelisi muudatusi ongi võimalik ellu viia vaid naabrile toetudes. Nii töötati välja suvise õppepraktika ideoloogia (ka põhikoolis), korraldatakse ühiseid uurimistöode kaitsmisi, vahetatakse eriainetes õpetajaid.

Pingutused näivad erinevustele vaatamata vilja kandvat. Mõlemad koolid on õpilaste ja lapsevanemate silmis heas kirjas ning edasiõppijate protsent kõrge. Eelmisel kevadel lõpetanutest pääses pikemate traditsioonidega SÜG-ist kõrgkooli 81% ning nooremast KG-st ligi 60%. Arvuliselt oli edasipääs praktiliselt võrdne, vastavalt 64 ja 60 lõpetanut.

Mitte ainult karjamaal

Kool pole kunagi olnud vaid raamatutarkuste jagaja. Vähemal või suuremal määral on saanud ja saavad õpilased, kogu ümbruskondki osa paljust muust, mida koolid pakuvad. Mõlemas gümnaasiumis toimub mitmekülgne klassiväliline



KG keemiaring demonstreerib...

tegevus. Võisteldakse klassiti, töötavad ringid – suur osa neist keskendub ainealasele tööle ja olümpiaadi ettevalmistusele. Ka huviringid on tihti õpilasi vaimselt arendavad (nt SÜG-i bridžiring ja KG väitlusklubi). Taidlusringidest domineerivad nimelised kollektiivid: kooliteatrid Kreisid ja Krevera (SÜG) ning Ubinaamoos ja KÄT (KG). Töötavad kunsti-, käsitöö- ja spordiringid.

Tähtsad on sidemed teiste koolidega. Ühisprojektid eesti venekeelsete koolidega (SÜG ja Sillamäe Vanalinna Kool, KG ja Narva Pähkli-mäe Gümnaasium) toetavad keeleõpet. Sidemed laiendavad silmaringi. SÜG-i õpilased koh-tuvad teiste maade õpilastega keskkonnakon-ferentsidel. Ühte — “Keskkond ja kodu” korraldavad nad ise. KG õpilased kuuluvad Saksa sõjahaudade hooldeliitu, igal aastal osaleb liidu rahvusvahelises laagris 8–10 õpilast. KG vahe-tab õpilasi Turu Kommertskooliga.

Klassivälises tegevuses on traditsioonide ja kogemuste tähtsus suurem kui muudel aladel. Nii jätkub SÜG-is igasse kuusse traditsioonilisi üritusi: SÜG-i kultuuripäevad, iga-aastane ka-baree-etendus, vabariiklik festival “Minitetri-päevad”, noorte solistide konkurss. Ka Kures-saare Gümnaasiumil on oma “firmaüritusi” igale vanuseastmele: algklasside isetegevuspä-avad, gümnaasiumi jalgrattaretk, Pärilpäev tub-limatele õppuritele jm.

Mõni üritus viiakse läbi ühiselt: kõrgkoolide infopäevad, õpetajate spordipäevad ja puhkeõh-tud. Kindlasti ei unusta osalenud õpilased ja õpetajad kaht suurt keskaegset stiilipidu ja oota-vad neile järke.

Lilled ja ohakad

Harimata maa, olgugi viljakas, kasvatab ainult ohakaid. Koolimaastiku kaunistamisel on mõ-lemad koolid leidnud sarnaseid vorme:

- oma sümbolika (lipp, tekkel, märk);
- tunnustussüsteem (vastuvõetud, nimelised stipendiumid);
- koduleheküljed www.syg.edu.ee ja www.oesel.ee/kg;
- iganädalased infolehed;
- ajalehed “SYG-Press” ja KG koolileht “Virgo Intacta” ning algklasside “Klassi kajad”;
- toimetised.

Meid seob ühine mure, kuhu panna linna lapsed – koolid on ruumikitsikuses. Investee-ringute ootuses/lootuses oleme muidugi konku-rendid, ent normaalses ja asjalikus koostöös kohaliku omavalitsusega saavad ka majandus-likud probleemid lahenduse või leevenduse.

Meid seob ühine internaat, mille haldus-probleemid on SÜG-i kanda. Ujulat kasutavad samuti mõlema kooli õpilased, majandab KG.

Piibleht ja Vestman

Eks vajanud Vestman ja Piiblehtki teinetei-se väärtuse äratundmiseks aega ning alles ühis-te ettevõtmiste käigus jõuti arusaamisele, et koostöö mõlemale kasu võib tuua.



INDREK PEIL

SÜG oma pisut traditsioonilisse elitaarsusse kalduva suunitlusega on leppinud kunagise tü-tarkooli iseseisvate otsingute ja eksperimenti-dega õppijale suuri valikuvõimalusi andva koo-likorralduse rajamisel.

KG on pingsalt jälginud vanema kolleegi te-gemisi järjepideva süsteemse õppetegevuse korraldamisel ja koolielu traditsioonide kujun-damisel. Kui veel kümmekond aastat tagasi seostus paljudel KG n-õ disko- ja SÜG tuupi-miskooliga, siis praegu nii ei eristata.

Huvitav paradoks: SÜG-i klassivälise elu tõus on viinud nende kätte ka Kuresaare mai-nekama diskoürituse, KG-le on aga seoses pe-rioodõppega isegi liigset õppetegevuse inten-siivsust ette heidetud.

Me oleme lihtsalt sarnasemaks muutunud, sest meie eesmärgid on sarnased. Kuid me oli-me ja oleme erinevad.

Oleme konkurendid aineolümpiaadidel ja spordivõistlustel, mõlemal on omad trumbid (vabariigi tiptasemel bioloogia SÜG-is, kee-mia KG-s jne) ning omad achilleuse kannad. Riigieksamite tulemusedki, mis kõigile teada-olevalt midagi ei tõesta, pole häbenemisväär-t: mitmekesisemate koolide reas oli SÜG sel aastal 4., KG 18. (1997. a 11.).

Saaremaa merepäevade kavva planeeritav sõudevõistlus kahe kooli meeskondade vahel võib saada uue mõduvõtmise alguseks.

Konkurentsi tulemusena saavad mõlema kooli õpilased hea hariduse. Aga meie peami-seks ressursiks on meie õpetajad...

INDREK PEIL,
SÜG-i projektijuht
MAIDU VARIK,
KG õppealajuhataja

Oskuslikuks lugejaks – aga kuidas?

SIRJE NOOTRE, Märjamaa Gümnaasiumi õpetaja

Me elame tekstide maailmas ja tänapäeva koolgi on suuresti tekstide kool – enamik teabest, mille õpilased õppeainetest “hangivad”, jõuab nendeni kõikvõimalike kirjalike allikate kaudu. On oluline, et õpetajad ei suhtuks tekstidesse ja nende kaudu avanevatesse võimalustesse pealiskaudselt, vaid püüaksid teha kõik, et laps “infohulluses” ära ei eksiks ega hätta jääks. Peame aitama oma õpilastel saada oskuslikeks lugejateks. Lugemise eesmärgid ja viisid muutuvad inimese kasvades ja arenedes. Mõtestatud, aktiivne lugemine on üks oskusi, mille abil on võimalik kujundada kommunikatsiooni- ning kriitilise ja loovmõtlemise pädevust, aga ka väärtushinnangute ja õpioskustega seonduvat.

Kuna tekste liigitamata lugemisstrateegiatest rääkida ei saa, on arukas toetuda J. Lotmani “Kultuurisemiootikale”, kust võib lugeda, et kõik inimkultuuri reaalsed kommunikatsiooni- ja tekstiliigid võib jagada kahte suurde rühma. Esimesse kuuluvad kõikvõimalikud teabetekstid, mille eesmärk on kadude ja muudatusteta teabe edastamine lugejale, tekst on siin kui pakend, millesse on edastatav teave peidetud. Lugeja ülesanne on teksti oskuslikult, just sellele tekstiliigile vastavaid strateegiaid kasutades lugeda. Teistlaadsete, kunstiliste tekstide kommunikatsiooniakti eesmärk on töödelda informatsiooni ja produtseerida uut teavet: leida üles kõik need sõnumid, mis teksti mälus olemas on (alltekst, metafoorid, seosed teiste tekstide, ajaloo, psühholoogiaga jne), seejärel tekitada seoste, oma mõtete, tunnete, teadmiste jne abil nn uus tekst.

Et lugemist kõige otstarbekamalt õpetada, on vaja teada, mis toimub lugejaga, kui ta tekstiga tegeleb. Teabeteksti ja lugeja vaheline kommunikatsioon toimub järgmise skeemi järgi: on mingi teave, sellest luuakse keele abil (kodeeritakse) tekst, mis edastatakse lugejale, lugeja mõtestab selle lahti (dekodeerib) ja saab teada teksti sisu.

J. Lotman kõneleb paljukihilisest ja heterogeensest tekstist, mis on võimeline keeruliselt suhestuma nii teda ümbritseva kultuurikonteksti kui ka lugeja – auditooriumiga. Lotman määratleb seda kui teksti, mis on omandanud mälu, ja eristab teksti süvitsiminevaid sotsiaalkommunikatiivseid funktsioone. Need on adressandi ja adressaadi vaheline suhtlemine (tekst edastab teate); auditooriumi ja kultuuri traditsiooni vaheline suhtlemine (tekst täidab kollektiivse kultuurimälu funktsiooni); lugeja suhtlemine iseendaga (tekst kui meedium, mis aitab kujundada lugeja isiksust); lugeja suhtle-

mine tekstiga (tekst ei ole pelgalt vahendaja kommunikatsiooniaktis, vaid muutub võrdväärseks vestluskaaslaseks – “raamatuga kõnelemine”); teksti ja kultuurikonteksti vaheline suhtlemine (uues kultuurikontekstis tekib uus kommunikatsioonisituatsioon).

Johtuvalt sellest, et suhtlemistasand lugejatekst on teabe- ja kunstilise teksti puhul erinev, on ka lugemist toetavad strateegiad erinevad.

Teabetekstide lugemine

Kuigi me igapäevases koolitöös (eriti põhikoolis ja eriti teabeteksti puhul) ei sea endale eesmärgiks tegelda teksti kõigi nimetatud tasanditega, on küllap iga õpetaja pidanud kogema, et lugeja–teksti suhtluse esimesel astmelgi on tihhti probleeme – on õpilasi, kes ei suuda teksti edastatud teadet vastu võtta. Vahel ei ole kirjutatu eakohaselt sõnastatud või on sisult liiga raske, kuid enamikul juhtudel on põhjus selles, et laps ei oska lugeda. Ta oskab küll hääldada sõnu, saab kokku lause ja loeb läbi teksti, kuid ei taba kirjutatu mõtet, sest ta ei loe mõtestatult, on lugedes passiivne. Ladus ja ilmekas lugemine on pelgalt baasoskus, mille omandamise järel saab seada eesmärgi saavutada funktsionaalne lugemisoskus. Küllalt sage on ka olukord, kus õpilane teksti resümeerimise asemel selle osaliselt lihtsalt pähe õpib või refereerimise asemel valikuliselt ümber kirjutab.

Funktsionaalne lugemisoskus tähistab suutlikkust lugeda erinevaid tekste kõige otstarbekamate meetodite abil. Selline lugemisoskus eeldab lugejat, kes on aktiivne, süvendab lugemise kaudu oma maailmapilti ning mõttemaailma, eesmärk on jõuda teksti kui terviku mõistmiseni. Lapse oskajaks lugejaks aitamine (et ta omandaks funktsionaalse lugemisoskuse) ei ole ainult eesti keele ja kirjanduse õpetajate ülesanne. Nagu kommunikatsiooni eesmärk õppekavas on edendada õpilaste õppimist, keeleoskusi kõikides ainetes, peaks ka funktsionaalse lugemisoskuse õpetamine olema kõikide aineõpetajate üks tähtsam ülesanne

Keegi pole sündinud oskajana, kuid oskajaks saab õppida – loovuse, aktiivsuse, tunnetatud vajaduse ja targa suunamise kaudu.

Oskusliku lugeja tunnused

Oskuslik lugeja on aktiivne ja iseseisev: märkab probleeme, oskab küsida, hankida iseseisvalt ja omaalgatuslikult informatsiooni, põhjendada käsitusi; toimib vastutusvõimeliselt ja eesmärgistatult, selgitab algul, mis liiki on tekst, mis on selle eesmärk ja otstarve. Enne lugemist püüab ennustada teksti sisu ning mõtleb, mida

juba teab teemast või probleemist, mida tahab teada. See on oluline etapp, milles peaks selguma õpilaste eelnevad, toetavad teadmised käsitlevast teemast; millised on ootused ja huvi – kas õpilasel üldse on motivatsiooni tekstiga töötamiseks. Kui ei ole, peaks õpetaja erinevaid meetodeid appi võttes olema motiveerija.

Lugemise ajal keskendub aktiivne lugeja lugemisele, otsib olulist, kasutab erinevaid meetodeid: joonistab skeemi või kaardi teksti tähtsamatest mõtetest, koostab lühikese referaadi, rühmitab tekstist saadud teabe uue ja tuntu või selge ja ebaselge vms põhjal. Visuaalne liigendamine aitab teksti avada.

Aktiivne, oskuslik lugeja vestleb tekstiga: ta esitab küsimusi, kommenteerib, innustub ehk mõnest teksti mõttest või kahtleb teises. Ta kontrollib kogu aeg, kas saab loetust aru, ja võrdleb seiku tekstis oma varasemate teadmisega. Ta ennustab teksti kulgu ja jälgib, kas see vastab ta oletustele. Oskuslik lugeja loeb, pliiats käes: teeb lugemise ajal märkmeid, joonib alla olulise, kirjutab remärke; tal on oma märgisüsteem, mille abil leiab teksti hilisemal silmitsemisel kiiresti vajaliku info.

Pärast lugemist mõtleb oskuslik lugeja, kas sai kogu tekstist ja selles sisalduvast teabest aru. Ta otsib teemakohast lisainfot, teeb loetust kokkuvõtte (resüme, graafiku vm), sõnastab lugedes tekkinud mõtted ning lisab selle, mida teab teema kohta muude allikate põhjal.

Oskaja lugeja lugemisprotsess koosneb kolmest põhietapist: lugemiseks valmistumisest, lugemisest ja loetu analüüsist. Aktiivne lugeja on oskuslik mõtleja ja õppija, kel on küsimusi elu ja maailma kohta, millele ta lugedes vastuseid otsib. Abistavatele küsimustele toetudes võib teksti ülesehitust ja infot selles analüüsida ka paaris või rühmas töötades, sest nii muutub töö tulemuslikumaks, põhjalikumaks, ka huvitavamaks ja meeldivamaks. Samas laiendab koos töötamine probleemikäsitust ja arendab sotsiaalset kompetentsust, milleta on õppuril edaspidises elus väga raske hakkama saada.

Kui aktiivset, oskuslikku lugejat kõrvutada oskamatu, passiivsega, on vahe selgesti märgatav: oskamatu lugeja ei valmistu lugemiseks ega suhtle ka lugemise ajal tekstiga, vaid loeb lihtsalt teksti algusest lõpuni läbi seda kuidagi käsitlemata ning arvab, et teksti sisu ja mõte siirduvad tema pähe automaatselt. Ka lugemise järel ei vaevu ta mõtlema, kas sai loetust aru.

Ükskõik kui vana on õpilane, peaks õpetajal meeles püsima lõppeesmärk – aidata noorel saada heaks lugejaks, kes valdab lugemistehnikat; oskab kasutada loetuga seonduvat tausta, jagada tähelepanu pea- ja vähemtähtsa, pea- ja kõrvalprobleemide vahel, arvustada kriitiliselt teksti sisu, lähtudes kontekstist, metatekstist ja tekstiloogikast; juhtida oma lugemisprotsessi ja kontrollida; teha loetust järeldusi.

Tulenevalt teabeteksti olemusest ja retseptiooniprotsessist on selle tekstiliigiga töötamiseks kasulik õpetada järgmiste tööülesannete

abil (neid vajadusel varieerides) oskusi, mis muudavad töö tulemuslikumaks. Eesmärk on selgitada, et uus, õpitav materjal on seotud varemomandatudga, konkreetsetele küsimustele toetumine annab lugejale ka suurema kindlustunde, sest tekst on kiiremini ja kergemini loetav ja oluline leitav.

Lugemise käigus oleks soovitatav moodustada ka teemakeskseid heuristilisi ehk leiutavaid küsimusi (kes?, miks?, millal?, kuidas? jne) – need suunavad hästi mõtlemist, aitavad õpilast tekstile ja iseendale lähemale, seega aktiveerivad teda.

1. Määra teksti liik. Pealkirja, illustratsioonide, pilditekstide, teksti alguse ja lõpuga tutvumine. Milline võiks eeldatavasti olla kirjutaja stiil?

2. Põgus pilguheit tekstile. Vaata üle kogu tekst, pööra tähelepanu pealkirjale, alapealkirjadele, illustratsioonidele ja nende allkirjadele, graafikutele, skeemidele, erinevas kursivis kirjutatud tekstile jms.

3. Ennustamine. Ennusta saadud info põhjal, mida tekst võiks sisaldada. Mõttele, mida tead nähtusest või probleemist enne lugemist.

4. Loe tekst läbi ja tee märkmeid. Loo endale märgisüsteem, mis sind lugemisel aitaks – hüüumärk, küsimärk, küsimus marginaalile, allajoonimine vms. Ole märkmete tegemisel konkreetne (märkmed olgu lühidad), täpne (väljenda üheselt mõistetavalt) ja loov (ära kritiseeri oma mõtteid, lase neil lennata). Kirjuta välja tundmatud sõnad ja otsi neile seletus.

5. Vestle tekstiga. Väitle, ole poolt või vaidle teksti mõtetele vastu: milliste autori seisukohtadega sa ei ole nõus, millesse suhtud kahtlevalt. Esita erinevaid argumente (väide + tõestus), heuristilisi küsimusi sinu arvates oluliste nähtuste või probleemide kohta.

6. Tee visuaalne kokkuvõte. Koosta teksti põhjal graafik, ideekaart vms, mille keskmeks on teksti seisukohalt tähtsaim mõte, probleem, tegevus või mõiste. Lisa oma mõtted ja võimalusel viited kasutatud allikmaterjalide kohta.

7. Refereeri. Anna edasi teksti sisu oma sõnadega, autori mõtet moonutamata. Esita kõik olulised seisukohad, jäta kõrvale ebaoluline. Refereeri seletavas laadis (nt autor annab ülevaate..., tekstist leiame ... jne).

8. Resümeeri. Koosta lühike kokkuvõtte kogu teksti või selle osade (lõigu, peatüki jne) peamõtte ja oluliste probleemide kohta. Jälgi teksti sisemist loogikat, nt sündmuste olemust, põhjust, arengut, tagajärgi.

9. Võrdle. Otsi sarnasusi ja erinevusi samaaladsetes ja erilaadsetes nähtustes, ideedes, olukordades, sündmustes, teooriates jne; otsi kokkupuutepunkte ja erinevusi, analüüsi, argumenteeri. Jälgi ideekaardi põhjal kaasõpilaste mõtteid ja võrdle neid omadega.

10. Rühmita tervikmõtted ja nendega seostuvad üksikasjad. Koosta pingerida teksti probleemidest, mõistetest. Mõttele, kas kirjutatu on loogilises järjekorras (ajaline järjestus,

probleemid jm), kas oleks võinud valida ka mõne muu järjestuse. Millise?

11. Kokkuvõttev hinnang tekstile. Mõtles, kuidas vastas tekst su ootustele: kas tekkinud küsimused said vastuse; kas midagi jäi ebaselgeks, mis ja miks; millest tahaksid rohkem teada, mida tekstiga seotus võiks veel uurida, vaadelda, täpsustada; kus võiks saadud infot kasutada; milliseid mõtteid tekst tekitas; mil moel puudutab loetu sind ja su elu.

Kokkuvõtva hinnangu võib esitada suuliselt või kirjalikult.

Lugemise suunamiseks ja toetamiseks on oluline, et tööjuhendi ülesanded oleksid eakohased, selgelt sõnastatud ja mitte üleliia lakoonilised (nt *loe ja tee 4-6-lauseline kokkuvõte*). Siiski võib õpilastel, eriti nõrgematel, tekkida raskusi teksti mõistmisel, sest nad ei oska enast jälgida, ära tunda probleeme ega end abistada – neil puuduvad metakognitiivsed õpioskused (metakognitsioon – tunnetus tunnetusest, s.o oma vaimsete toimingute teadvustamine).

Kui ilmneb arusaamisraskusi, peaks aitama õpilasi lugemise nn automaatselt juhtimiselt üle minna käsijuhtimisega. Selleks võib õpilastele anda metakognitiivseid küsimusi.

Enne lugemist: Mis on minu ülesanne teksti lugedes? • Millist arusaamist minult teksti lugemisel eeldatakse (sõna-sõnalist, peaprobleemi mõistmist, uuest informatsioonist arusaamist vm)? • Kuidas oleks arukas lugemist alustada? • Kuidas oleks parim lugeda? • Misguseid etappe peaksin lugedes jälgima?

Lugemise ajal: Kuhu kirjutaja pürib? • Mis on kirjutaja eesmärk? • Kas ma saan lugedes kogu aeg tekstist aru? • Mis probleeme lugemine tekitab? • Kuidas ma saan oma tähelepanu koondada?

Pärast lugemist: Kas tekstist arusaamine oli mulle raske? • Millest oli lihtne, millest keeruline aru saada? • Milliseid meetodeid kasutasin teksti mõistmiseks? • Millest sain kõige rohkem kasu? • Mida tegin, kui teksti ei mõistnud? Mida veel oleks võinud teha? • Kas ma tegin kõik minust oleneva, et teksti mõista? • Millised ettepanekud on mul õpetajale? • Kas töötempo oli mulle sobiv? • Missugune oli minu jaoks tänase tunni peamine kasulik tulemus? • Mis tekitas minus mõtteid, millest tahan rohkem teada, mille üle diskuteerida? • Mis oli tähtsaim, mida kogesin õppides? • Missugune õppija ma olen?

Metakognitiivseid küsimusi võib mõtlemiseks anda ka pärast mitmetunnilise aineosa läbimist – nii saab õpetajagi tagasiside, mis vajakordamist, ülerääkimist, süvendamist. Pole oluline, kas vastatakse lahtistelet lehtedele või vihikusse, tähtis on, et vastusi oleks mõne aja pärast võimalik uuesti üle lugeda, et saaks jälgida, kas ja kuidas on õppimine muutunud.

Tekstist arusaamine ei suju iseenesest, see on teadlikult juhitud protsess, milles luuakse seoseid tekstiosade ja meie meeltes sisalduvate teadmiste ja kogemuste vahel. Kui teadliku lu-

gemisega tegeldakse vaid eesti keele ja kirjanduse tundides, kuid teistes ainetes on võimalik hakkama saada vaid teksti läbi lugedes ja olulist pähe õppides, ei kujune õpilasest oskusliku lugejat.

Lugemiseks ja loetu mõistmiseks võib kasutada mitmeid lugemisstrateegiaid. Oma õpetamiskogemusele toetudes kinnitan, et nende abil on võimalik õpilane oskuslikult lugema suunata.

Lugemisstrateegiad

Ennustamisstrateegia. Nimetatud strateegia aitab mõista, et tekstist arusaamiseks on tähtis varemõpitu. Eesmärk on aktiveerida eelkõige nende õpilaste mõtlemist, kes on tugevalt kinni konkreetse tekstis.

Töö kulg: Loe teksti pealkiri. • Ennusta, mida tekst sisaldab. Kirjuta või esita suuliselt nii palju erinevaid ennustusvariante, kui suudad välja mõelda. • Lehitse ja sirvi kogu teksti. Pane eriti tähele fotosid, pealkirju, illustratsiooni. • Tule tagasi alguse juurde ja loe esimese tekstiosa (lõik, alapeatükk – nagu kokku lepitud) alapealkiri. Ennusta esimese tekstiosa sisu uuesti. • Loe esimene tekstiosa ja võrdle selle sisu sinu poolt ennustatuga. • Tööta läbi kogu tekst osade kaupa: ennusta, loe ja võrdle sisu ennustatuga.

Endalt küsimise strateegia. Küsimuste esitamine aitab leida uusi ja täiendada olemasolevaid teadmisi ja mõtteid. Strateegiast saavad kõige rohkem abi õpilased, kel on raske leida ja mõista teksti tuummõtteid, ja need, kes ei ole harjunud küsima.

Töö kulg: Leia tekstiosa tähtsaim mõte ja tõmba sellele joon alla. • Mõtles, millise küsimuse saad mõtte kohta esitada. Pane see kirja. • Vasta oma sõnadega enda esitatud küsimusele. • Jätka samamoodi ühelt tekstiosalt teisele liikudes. • Hinda lõpuks kogu õppeteksti küsimusi ja vastuseid: milliseid uusi teadmisi annab iga teksti kohta esitatud küsimus ja vastus.

Lisaülesanne. Ennusta enne lugemist, mida sinu arvates tekst sisaldab. Kaalutle lõpuks (suuliselt või kirjalikult), kas su ennustus pidas paika.

Väitlemisstrateegia. Eesmärk on aidata õpilastel mõista, et lugedes peab hindama uut teavet ja võtma seisukoha teksti sisu ja väidete suhtes. See aitab omandada argumenteerimisoskust ja aktiivselt lugeda.

Töö kulg: Õpilased loevad läbi ühe lugeja arvamuse, juhtkirja, retsensiooni vm. Pärast räägib üks õpilane, kas ta on kirjutajaga samal seisukohal või mitte. • Õpetaja palub õpilastel lugeda uuesti kogu tekst. Iga õpilane joonib näiteks sinisega alla need laused või sõnad, kus ta on kirjutajaga samal arvamusel, punasega need, kus mitte. • Järgneb õpetaja suunatud keskustelu. Kõigepealt räägivad õpilased, kes on kirjutajaga samal arvamusel, siis need, kes ei ole autoriga nõus – milles seisukohad erinevad ja miks. • Lõpuks vesteldakse probleemist üldiselt, püütakse leida klassi seisukohad ja

vaatenurgad. Õpetaja rõhutab, et kaasõpilaste arvamustesse tuleb suhtuda sallivalt.

Lisaülesanne. Õpilased loevad sama teema kohta erinevaid seisukohavõtte ja võrdlevad neid omavahel, kõrvutavad oma arvamusega. ● Õpilased koguvad kokkulepitud teemadel erinevaid arvamusi, tekste, statistikat ja väitlevad oma materjali põhjal.

ELKR-strateegia (ennusta, loe, kaardista, resümeeri; ingl k *ARMS – anticipate, read, map, summarize*). Eesmärgiks on näidata õpilastele, et tekstist arusaamine toetub varasematele teadmistele. Strateegia aitab eriti neid õpilasi, kel on raskusi ühendada teksti informatsioon ja oma kogemused või varemloetu.

Töö kulg: Loe pealkiri, jäta see meelde. ● Ennusta teksti sisu, pane kirja 5–7 mõtet, mida sinu arvates tekst sisaldab. ● Võrdle ja täienda oma loetelu kaasõpilaste mõtetega. ● Koosta tähtsamatest oletustest mõttekaart. ● Lehitse ja sirvi kogu teksti, vaata hoolega alapealkirju, fotosid, illustratsioone, skeeme. ● Loe läbi kogu tekst, tee teksti marginaalile märkmeid, jooni alla tähtsamad kohad. ● Koonda teksti tähtsamad mõtted sedelitele. ● Järjesta sedelid tähtsuse järgi. ● Koosta nende sisu põhjal mõttekaart. ● Kirjuta mõttekaartide põhjal kokkuvõtte. Võrdle teksti mõttekaarti oletuste mõttekaardiga. Leia kokkulangevused ja erinevused ning mõtle, mida uut tekstist õppisid. Esita klassile selle põhjal lühikokkuvõtte.

HLRK-strateegia (hinda, loe, reageeri, küsi; ingl k *ERRQ – estimate, read, respond, question*). Strateegia eesmärgiks on aidata õpilastel küsimuste abil liita oma kogemused teksti infole. See toetab eriti neid õpilasi, kel on raskusi olemasoleva ja uue informatsiooni integreerimisega ja küsimuste koostamisega.

Õpetaja tuletab õpilastele meelde lugemisprotsessi osad: lugemine – ennustamine, teksti lugemine, reageerimine loetelule ja küsimuste esitamine. Seejärel valivad õpilased soovitatavalt ise teksti, mida nad tahavad lugeda. Viimane ülesanne nõuab õpilastelt küsimuste moodustamist. Kui õpilastel on raske mõelda küsimusi või kui need on üsna ühetüübilised, võiks õpetaja ise moodustada ja esitada eritüübilisi küsimusi.

Töö kulg: Silmitse teksti ja proovi mõelda, millest suudad ise aru saada ja kus tekivad lugedes raskused. Tõmba eeldatavasti raskesti mõistetavatele kohtadele joon alla. ● Loe läbi kogu tekst. Tee märkmeid või joonista ideekaart selle kohta, milliseid kujutlusi, tundeid, kogemusi lugedes meenub. ● Räägi või kirjuta seikadest, mõtetest, kogemustest või tundmustest, mis sul lugedes tekkis. ● Kirjuta marginaalile küsimused, millele lugedes vastust ei saanud. ● Selgita oma sõnadega teksti sisu või kirjuta resümee (kava, süžeeiin vms). ● Esita loetu kohta suulisi või kirjalikke põhjusküsimusi, mis viivad teksti sisuni. Küsimused võivad tuleneda tekstist või tekkinud mõtetest.

ELKKR-strateegia (ennusta, loe, küsi, kaardista, resümeeri; ingl k *ARQMS – antici-*

pate, read, question, map, summarize). Strateegia toetab õpilaste metakognitiivseid õpioskusi. Eesmärk on pakkuda tuge kõigile, eriti aga nõrgematele õpilastele, et arendada oskust õppida.

Töö kulg: Loe teksti pealkiri ja võimalikud alapealkirjad ning ennusta pealkirja põhjal, mis on teksti sisuks. ● Loe tekst läbi ja jooni alla kesksed mõtted. Pane kirja lugemise ajal tekkinud küsimused ja mõtted. ● Joonista ideekaart, mis sisaldaks peamisi küsimusi ja küsimustevahelisi seoseid. ● Kirjuta või esita suuliselt kokkuvõtte tekstist. ● Anna kasutatud strateegiale lühihinnang: kas tööülesanded aitasid tekstist paremini aru saada. Millele peaksid lugedes rohkem tähelepanu pöörama?

Lisaülesanded. 1. Õpetaja esitab eritüübilisi ja erineva raskusastmega küsimusi. 2. Varieeritakse resümee pikkust ja võrreldakse nende sisu. 3. Lugemiseks kasutatakse erinevaid tekste. Igaüks töötab oma tekstiga ja esitab kaasõpilastele ideekaardi põhjal teksti sisu.

Mõtlemisvõtmete strateegia. Strateegia eesmärk on arendada õpilaste metakognitiivsust ja motivatsiooni. Eriti püütakse tugevdada tekstist õppimise ja argumenteerimise oskust ennustamise, küsimise ja mõttekaardi abil. See toetab kõigi õpilaste metakognitiivsuse arenemist; eriti nende, kellel ei ole julgust või oskust välja öelda oma mõtteid või arvamusi.

Töö kulg: Ennusta, sirvi ja loe kogu tekst, tee märkmeid ja ideekaart teksti sisu kohta. ● Mõtle, kuidas loetu puudutab sind isiklikult. Räägi oma mõtetest teistele. ● Koosta ideekaart enda ja kaasõpilaste mõtetest. Jälgi ideekaardi põhjal kaasõpilaste mõtteid ja võrdle neid omadega. ● Võrdle kaht ideekaarti. Millised mõtted langevad kokku, millised mitte? ● Täienda teemakohaste mõtetega esimest ideekaarti. ● Otsi, küsi lisainfot, laienda probleemikäsitlust. ● Analüüsi teksti väiteid, vigu, väärkäsitusi. ● Võta kokku teksti sisu. Räägi oma järeldustest või kirjuta oma arvamusest.

Muidugi on võimalik erinevate strateegiate küsimusi omavahel kombineerides koostada teisigi tööjuhendeid ja õppida nende abil lugema mis tahes teabetekste, mis ühes või teises vanuseastmes on sobilikud. Silmas tuleks pida vaid seda, et kaduma ei läheks küsimuste loogiline järjekord. Helle-Mall Kadajas ja Arved Leinbock rõhutavad kogu õpiprotsessi silmas pidades, et oluline on õpilaste metakognitiivsuse arendamine sellise tasemeni, et õpilane suudaks teadvustada nii erinevate strateegiate kasutamisevõimalusi kui ka nende mõju õpitulemustele. Õpistrateegiate omandatus ja kasutamisoskus avalduvad eelkõige õpitulemustes: kes kasutab tõhusamaid strateegiaid, saavutab kiiremini ja kergema vaevaga paremaid tulemusi. See käib ka lugemise kohta.

Kogu tekstiõpetuse eesmärgiks olen seadnud õpilaste iseseisva, kriitilise, loova ja loogilise mõtlemise arendamise. Arendatavad on oskus otsida ja talletada teavet, formuleerida oma mõtteid, analüüsida kuuldut-loetut, teha

järeldusi; seostada asju ja nähtusi, tunnetada süsteemi; siduda uut varemomandatuga ja oma elukogemustega; kriitiliselt hinnata oma keelekasutust, olla teadlik keelekasutaja.

Näiteid tööks teabetekstidega

Ajalehetutvustuse kirjutamine ja esitamine. Kujutle, et oled kultuurilisa toimetaja ja pead "Hommikutelevisioonis" esinema 2–3-minutilise kokkuvõttega, milles tutvustad lehte. ● Lehitse läbi "Postimehe" kultuurilisa. ● Alusta 2. ja 3. leheküljel olevast probleemist – mis see on, kes kirjutavad, millised on huvitavamad mõtted jne. ● Tutvusta lühidalt kultuurilisas olevaid portree- ja probleemartikleid. ● Tee lühiülevaade kunsti-, teatri- või muusikaalastest kirjutistest. ● Tutvusta üht ilmunud plaati või raamatut. ● Leia eriti tabavaid pealkirju, huvitavaid uudiseid, mõtteid ja fakte, mis peaksid lehte ostma ja lugema kutsuma. ● Püüa sõnastada lehe "rosin" – tõmbenumber. ● Mõttelehe reklaamlause. ● Kirjuta eelneva põhjal siikas ja huvitekitav kokkuvõte ja valmistu suuliseks esinemiseks.

Graafilise teksti lugemine. Kasutada saab kõikvõimalikest õpikutest, teatmeteostest, ajalehtedest jm pärinevaid diagramme, graafikuid, tabelleid, skeeme, kaarte jm ning neid ilmentavaid kirjutisi.

Töö käik: Vaatle graafikut (vm graafilist teksti): millistest osadest koosneb, kuidas midagi esile tuuakse jne. ● Sõnasta graafiku põhjal teema. ● Koosta mõttekaart graafikust saadud info põhjal. ● Esita graafiku kohta kolm sisulist küsimust ja anna need koos graafikuga kellelegi vastata. (Vastab ja esitab sellesama graafiku kohta veel kolm küsimust, annab järgmisele vastata, see esitab veel kolm küsimust ja annab esimesele tagasi). ● Vasta sulle esitatud küsimustele. ● Täienda oma mõttekaarti küsimuste ja vastuste põhjal. ● Kirjuta graafiku põhjal tekst. ● Võrdle enda kirjutatud teksti algtekstiga – mille olid sa tähelepanuta jätnud, mida polnud autor oluliseks pidanud jne. ● Tee lõppjäreldused: mis on sinu arvates graafilise teksti puhul oluline, kas ja kuidas aitab graafik teksti mõista, mis oleks võinud sinu analüüsitavas graafikus teisiti olla jne. ● Mida õppisid tänases tunnis?

Teatmeteostega töötamine (rühmatöö raamatukogus). **Ülesanne:** Paranda vead E. Vilde kohta kirjutatud lühireferaadis. ● Meenuta, mida tead Eduard Vildest ja pane see lühidalt kirja. ● Loe läbi Vilde elu ja loomingu kohta koostatud lühireferaat. ● Tõmba joon alla vigadele, kus kirjutatu on vastuolus loogikaga. Põhjenda. ● Paranda teatmeteoste abil kõik teisedki vead. ● Kirjuta lühireferaat õigesti ümber.

Tekst: E. Vilde sündis 1965. a. Virumaal Püdi-
veres. Lapsena ja noorukina elas ta Muuga mõisas ja Karjaküla mõisas Keila lähedal, aga ka Rapla lähedal Raikküla mõisas. Kirjanik õppis Tartus, sai saksa keelse hariduse. Esimesed teatrielamused pärinevad Tallinna Linnateatrist, Vilde noorpõlve lemmikautoriks oli Jaan Kross.

Vilde esimene jutustus valmis 1921. aastal. Tema loomingu võib jaotada kolmeks: nooruspõlves kirjutas ta psühholoogilisi romaane, II perioodil vaid realistlikke jutustusi ja III perioodil kergesisulisi põnevus- ja naljajutte. Üle 20 aasta töötas Vilde žurnalistina, alustades Jakobsoni "Sakalas". Vildet kutsuti Nalja-Vildeks, sest ta oli väga naljaka välimusega ja tema ga juhtus naljakaid lugusid.

Vilde on eesti kirjanikest üks enam rännanud: ta on viibinud Berliinis, Pariisis, Taanis, Türgis, Soomes, Šveitsis, New Yorgis, Krimmis, Moskvas jm. Revolutsiooni ajal elas Vilde välismaal ja andis Helsingis: koos Juhan Liiviga välja huumoriajakirja "Makaak". Juhan Liiv oli Vilde onu poeg. Vilde tuli Eestisse tagasi 1917. aastal. Pärast seda tegutses ta lühemat aega "Estonia" dramaturgina ja oli aastail 1919–1920 Eesti Vabariigi diplomaat Berliinis.

Vilde on eesti kirjanduse üks väljapaistvamaid romantikuid. Tema teos "Külmale maale" jutustab ekspeditsionist Siberisse. Ta on ulatuslike ajalooliste romaanide autor. Vilde on kirjutanud romaani "Maht-ra sõda", näidendi "Kui Anija mehed Tallinnas käisid" ja novelli "Prohvet Maltsvet". Neid teoseid nimetatakse trilooigiaks, sest neid seob üks peategelane.

Vilde loomingus on tähtsal kohal draamažanr. Näidendis "Tabamata ime" on teemaks rikkaste Euroopa Liitu astumine, tragöödias "Pisuhänd" jutustab ta eestlaste pishännauuskumustest, komöödias "Mäeküla piimamees" naerab välja talupoja ja pankrotistunud mõisniku suhteid.

E. Vilde "Kogutud teosed" ilmusid aastail 1923–1935 kokku 33 köites, sisaldades 7500 lehekülge. Vilde oli Tartu ülikooli audoktor. Ta suri 26. detsembril 1933. aastal. Kirjaniku viimane elukoht oli Tallinnas Kadriorus.

Kokkuvõtteks. Erinevate tekstidega erineval moel aktiivselt suheldes, oma kogemustele toetudes ja eri valdkondi sidudes kujuneb tunnis töötamine loovaks ja kõigile huvitavaks: õpilane on aktiivne mõtleja. Lugemine loovas õhkkonnas on mõtlemist arendav, aitab integreeruda maailma, aru saada, et kõik on kõigegea seotud, inimene on vaba oma mõtetes ja tegudes, sellest teadlikuks saamine on põnev.

Käsitletud lugemisstrateegiad innustavad mõtlema, andes juhiseid, kuidas mõelda, mitte mida mõelda, õpetavad püstitama küsimusi, oletusi, nägema seoseid, leidma seaduspärasusi, lahendama probleeme, olema tolerantne teistsugususe suhtes. Õpilane ei ole enam "pime kana", kes kardab ka näilist kriidiringi enda ümber, vaid on mõtleja. Reijo Wilenius järgi tähendab haridus, et inimene teab üha enam, kes ta on, kus ta on, mida teeb ja mis tal tuleb teha.

Kirjandus

1. Eesti põhihariduse ja keskhariduse riiklik õppekava. 1996. Riigi Teataja nr 65–69, 27. sept.
2. Pädevustest õpetajale. 1996. HM Metoodika- Koolituskeskuse väljaanne. Tallinn.
3. Halopainen, E. 1993. Lukemisen kaksikana- vainen prosessimalli. – Erilainen Oppia, no. 2.
4. Kartinen, V. 1993. Aktiivinen lukeminen – osa aineistopohjaista kirjoittamista. Miten lähestyä tekstiä. Ylioppilasaineita.
5. Kadajasa, H.-M., Leinbock, A. 1994. Öppima öppimisele koht öppekavas. – Haridus, nr 2.
6. Lotman, J. 1990. Kultuurisemiootika. Tallinn.
7. Takala, S. 1993. Lukemaan opettamisen strategia. – Erilainen Oppia, no. 2.
8. Valtanen, H. 1992. Lukeminen vieraalla kielellä – teoriaa ja käytäntöä. – Kielikeskusuutiset 10. 5.

Konkreetne ja visuaalne esitusvorm matemaatikaõpetuses

ANDRAS AMBRUS, Budapesti Ülikooli professor

Kognitiivpsühholoogias eristatakse seesmisi (vaimseid) ja väliseid esitusvorme. Näiteks, et mõelda meid ümbritsevatest matemaatilistest seostest, peame endale looma nendest mingid mõttelised mudelid, s.o esitama need seesmiselt. Just need seesmised esitusvormid annavad meie ajule võimaluse opereerida ideede ja kontseptsioonidega. Et aga vahendada oma ideid ja kontseptsioone teistele, peame looma ka selleks vajalikud välised esitusvormid. Nendeks võivad olla füüsilised objektid (reaalsed situatsioonid), kirjalik ja suuline keel ning pildid.

Seoses nimetatud esitusvormidega postuleerib kognitiivpsühholoogia, et

a) seesmised ja välised esitusvormid on omavahel tihedalt seotud;

b) ka seesmised esitusvormid võivad omavahel tugevalt seotud olla.

Seesmist esitusvormide vahelised seosed moodustavad teatud võrgustiku. Arusaamisest võime rääkida vaid juhul, kui need moodustavad kasvav-struktureeritud ja tugevalt seostatud võrgustiku.

Kognitiivpsühholoogia on seisukohal, et nii välise kui ka seesmiste esitusvormide iseloom mõjutab oluliselt, millised matemaatilised ideed ja kontseptsioonid õpilasel tekivad. See, kuidas õpilane välise esitusvormidega ümber käib, näitab osaliselt, kuidas ta on oma matemaatilise informatsiooni sisemiselt esitanud.

Kognitiivpsühholoogias valitses varem arusaam, et aju vasakus poolkeras töödeldakse ümber verbaalset, paremas aga visuaalset informatsiooni. Uuemate neurobioloogia uurimuste väitel mõjutavad meie aju poolkerade funktsiooni just epigeneetilised ja iseorganiseerivad faktorid, mitte niivõrd geneetilised ja ümbruse faktorid (sotsialiseerumine, kool). Meie aju õpib minevikust, saavutustest ja vigadest ning omandab pikaajaliselt vaid selle, mida oluliseks ja tähtsaks peab.

Meie ajul on jagamatu struktuur. Uusim neurobioloogiaalane kirjandus seab kahtluse alla parema ja vasema ajupoolkera vahelise tööjaotuse teooria. Õpiprotsess on edukas, kui seejuures toetutakse erinevatele kognitiivsetele ja mängulistele meetoditele. Konkreetsete ja visuaalsete esitusvormidega seonduvad

uued seisukohad.

■ Mõistete ja ideede õpetamisel etendavad väga olulist rolli nende seesmised esitused ehk nn mentaalsed pildid. Visuaalsed esitusvormid võivad nende kujunemist toetada.

■ Mentaalsed pildid ei ole vaid välise esitusvormide koopiad, need on indiviidi konstruktiivse aktiivsuse tulemus, seega sellest ka mõjutatud.

■ Need konstruktsioonid on määratud indiviidi personaalsete teadmiste ja eksperimentide baasil.

■ Konkreetsete ja visuaalsete välised esitusvormid pole pelgalt "rääkivad pildid", nad ei täida mentaalsete piltide ekvivalentsi oodatavat funktsiooni.

■ Konkreetsete ja visuaalsete esitusvormid ei ole vaid vahendid nn halvasti edasijõudvate õpilaste tarvis ja nende kasutusala ei piirdu vaid õppeprotsessi algfaasiga (noorem kooliiga). Nad on tähtsad kõigile õpilastele ja vajalikud kogu õppeprotsessi vältel (ka ülikoolis).

■ See, kui antud konkreetne või visuaalne esitusvorm kajastab mingit mõistet väga täpselt ja vahetult, ei tähenda veel, et ta on automaatselt hea. Liialt "perfektsed" esitusvormid võivad hoopis negatiivset mõju avaldada. Et oma funktsioone edukalt täita, peavad head esitusvormid midagi ka avamata jätma.

Visuaalsete esitusvormide mõned eelised

1. Probleemi lahendaja saab nende abil kogu lahendusprotsessi kui ühte tervikut näha. Lühikesteks etappideks jagatud analüütiliste arutelude korral on oht, et õpilane kaotab enda lahenduskäigus ega näe enam tervikut.

2. Õpilane saab näha probleemi lahendust erinevatest vaatekohtadest (sümboolne, visuaalne ja materiaalne) ning see on väga hea vahend oma tegevuse kontrollimiseks.

3. Visuaalsete ja konkreetsete arutelude käigus aktiveeritakse ka õpilase abstraktseid ja sümboolseid teadmisi. Hästi konstrueeritud pilt nõuab õpilaselt ka abstraktsemate mõttetasete aktiveerimist.

4. Visuaalsete esitusvormidega saame õpilasi hästi suunata mõistmisele, ise lahendusteid leidma ja avastama.

5. Visuaalsed esitusvormid on palju konkreetsemad kui sümboolsed, seega on nad ka keskmisele õpilasele mõistetavamad.

Näiteid matemaatikaõpetusest

1. *ülesanne.* Leidke nelja suvalise järjestikuse naturaalarvu korrutis. Lülitage sellele korrutisele 1. Korrake kirjeldatud tegevust võimalikult erinevate naturaalarvude nelikutega ja uurige saadud tulemusi. Mida huvitavat võib märgata? Formuleerige oma oletus ja tõestage see.

Vaatleme mõningaid näiteid.

$$1 \times 2 \times 3 \times 4 + 1 = 25 = 5^2$$

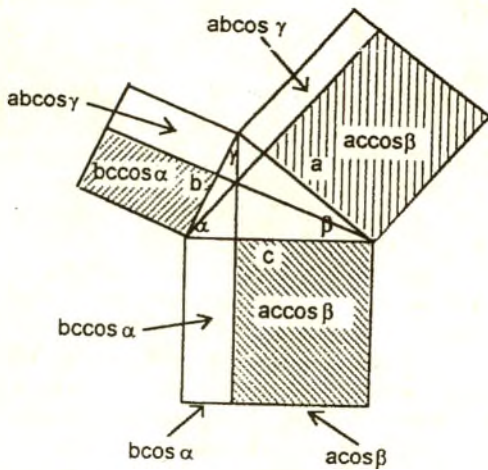
$$2 \times 3 \times 4 \times 5 + 1 = 121 = 11^2$$

$$3 \times 4 \times 5 \times 6 + 1 = 361 = 19^2$$

$$4 \times 5 \times 6 \times 7 + 1 = 841 = 29^2$$

$$5 \times 6 \times 7 \times 8 + 1 = 1681 = 41^2$$

Saadu põhjal võib oletada, et tulemus on alati täisruut. Esitame nüüd kirjeldatud tehted



Joonis 4.

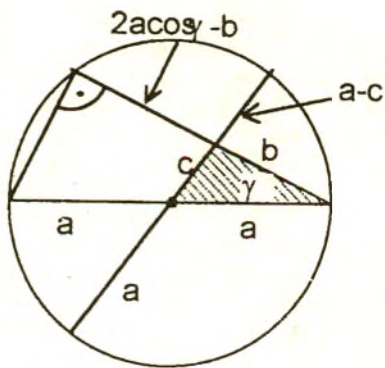
ruudud (vt joonis 4). Avaldame nüüd külgedele ehitatud ruutude pindalad. Võrreldes küljele c ehitatud ruudu pindala ülejäänud kahele küljele ehitatud ruutude pindalaga, saame joonisel vahetult välja lugeda koosinusteoreemi: $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos\gamma$.

Sama mõttekäigu võime läbi viia ka nürinurkse kolmnurga korral.

4. Selle teoreemi võime tõestada ka toetudes teadmiste ringist (vt joonis 5).

Kasutades teoreemi lõikuvate kõõlude osade korrutiste võrdsusest, saame lihtsalt avaldada joonisel oleva viirutatud kolmnurga külje c võrdusest $(a+c)(a-c) = (2a\cos\gamma - b)b$.

Saame, et $c^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos\gamma$.



Joonis 5.

Huvitav on, et kui Ungari õpetajatelt küsida, millist nendest tõestusviisidest nad kasutavad, siis enamikul juhtudel vastatakse – esimene, vektoritele toetuv võimalus. Põhjuseks peetakse asjaolu, et see variant olevat kõige lühem, ülevaatlikum ja modernsem. Teine tee, eriti veel siis, kui enne lahendada juurdeviivaid konkreetsete andmetega ülesandeid, olevaliiga aeganõudev.

Ka mu üliõpilased on sellisel arvamusel.

4. **ülesanne:** Leida ristkülik, mille pindala ja ümbermõõt väljendatakse ühe ja sama arvuga. Ristküliku pikkus ja laius on naturaalarvud.

Pakume esmalt sümbolsele esitusviisile toetuva lahenduskäigu.

1. Võrdsustades ristküliku pindala ja ümbermõõdu valemid, saame võrrandi $xy = 2(x+y)$, kus x ja y on ristküliku küljed. Avaldades siit y , saame, et $y = \frac{2x}{x-2}$.

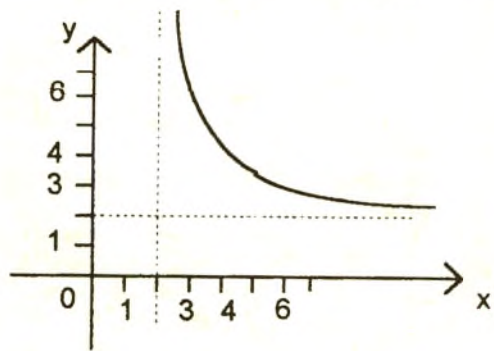
Teisendame selle võrduse paremat poolt:

$$y = \frac{2x}{x-2} = \frac{2x-4}{x-2} + \frac{4}{x-2} = 2 + \frac{4}{x-2}.$$

Et tegemist on naturaalarvudega, siis jaguvustunnuseid arvestades saame, et x võib omada väärtusi 3, 4 ja 6.

Seega leidub vaid kaks nõutavate omadustega ristkülikut. Nende küljed on vastavalt 3 ja 6 või siis 4 ja 4.

2. Andmaks sellele ülesandele visuaalset esitusvormi, joonestame funktsiooni $y = \frac{2x}{x-2}$ graafiku.

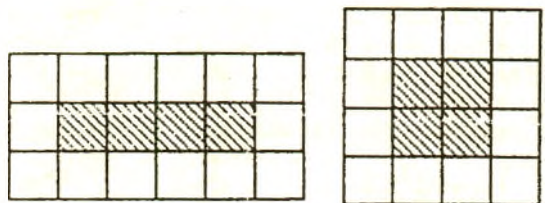


Joonis 6.

Sellelt graafikult (joonis 6) võime lugeda, et antud tingimusi rahuldavad vaid kaks eespool mainitud ristkülikut.

3. Ristkülik koosneb xy ühikruudust. Ristküliku külgedele toetuvate ühikruutude arv on alati nelja võrra väiksem ristküliku ümbermõõdust (ristküliku tippudes olevad ruudud toetuvad korraga kahele küljele).

Seega, kui me nõuame, et ristküliku pindala ja ümbermõõt oleksid võrdsed, peab ristkülikus olema veel neli ühikruutu, mis ei toetu ristküliku ühelegi küljele.



Joonis 7.

Selleks on vaid kaks võimalust: 1×4 ruutu või siis 2×2 ruutu (vt joonis 7).

Viimased annavadki meile juba teadaolevad kaks lahendust lähteülesandele: 3×6 ja 4×4 ristkülik.

Abimaterjale ökoloogia õpetamisel

URMAS TOKKO, Tartu Tamme Gümnaasiumi bioloogiaõpetaja

Pakun abimaterjali ökoloogiakursuse õpetamiseks. Esimene tööjuhend eeldab välipraktikumi korraldamist. Juhend sisaldab näpunäiteid õpetajale ja õpilase tööjuhendit, mida õpetaja võib soovi korral oma töös kasutada.

Välipraktikum:

Ökoloogia abiks looduse mõistmisel

Õpilase tööjuhend. Õppida saab kõikjal. Meeldiv ja huvitavam ümbrus toetab meid selles samuti nagu õpetajad, õpikud, käsiraamatud ja ajakirjandus. Bioloogia on eluteadus, selle alaharu ökoloogiatki on kergem mõista looduses. Püüa mõista, et seekordses koosluses ei ole sa pelgalt vaatleja.

Eesmärgid.

1. Näeme, et ökoloogia nagu teisedki loodusteadused on praktiline teadus, õpitud teadmistest on looduses olles kasu.
2. Tuletame meelde ökoloogia põhimõisteid ja püüame neid rakendada.
3. Õpime tavapärasest erinevas ümbruses, treenime tähelepanu ja seoste leidmise oskust.
4. Osaleme meeskonnatöös ja koostame kirjajaliku aruande küsimustikust lähtuvalt.

Eelteadmised: eluslooduse jaotus, taime-, looma- ja seeneriigi ning mikroobide üldtunnused; levinumad Eesti elukooslused; keskkonnategurid; graafikute koostamine ja nendelt info lugemine ning määrajate kasutamise oskus.

Töövahendid: taime-, linnu-, putuka-, seene-määrajad jt, kirjutusvahend, märkmik, kilekott tundmatute liikide tarbeks, nuga.

Põhimõisted, mida on vaja teada.

□ **Ökosüsteem** on isereguleeruv arenev teravik, kus toiduahelate ja aineringe kaudu on omavahel seotud elukooslus ja eluta keskkond.

□ **Elukooslus** ehk **biotsönoos** on ühesuguste keskkonnatingimustega alal elavate organismide kogum.

□ **Ökosüsteemi osad on tootjad** ehk **produksendid** (toodavad päikeseenergia arvel anorgaanilistest ainetest orgaanilisi aineid – taimed);

tarbijad ehk **konsumendid** (tarbivad valmis orgaanilist ainet – loomad);

lagundajad ehk **destruendid** ehk **reduksendid** (lagundavad orgaanilist ainet – bakterid ja seened).

□ **Toiduahel** on üksteisest toituvate organismide jada, seega seob toiduahelat järjestikune toitumine ja toiduobjektiks olemine.

□ **Bioloogiline aineringe** on ainete ringkäik läbi ökosüsteemi osade. Tuntumad aineringe tüübid on lämmastiku-, vee-, süsiniku- ja fosforiringe.

□ **Ökoniis** näitab liigi rolli koosluses, mis kujuneb suhetes teiste liikide ja eluta keskkonnaga. Ökoniis on vaadeldav ökoloogiliste amplituudide summana.

□ **Ökoloogiline amplituud** ehk **taluvusala** on liigile iseloomulik keskkonnaparametri piirkond, milles selle liigi isendid saavad elada, kasvada ja paljuneda. Ökoloogilise amplituudi graafilist kujutist nimetatakse tolerantsuskõveraks. Tolerantsuskõvera horisontaalteljel näidatakse keskkonnateguri intensiivsus, vertikaalteljel aga organismi vastus (mingi ta eluprotsessi sõltuvus antud tegurist) sellele. Tolerantsuskõveral märgitakse ka optimum (teguni väärtus, mis kõige paremini rahuldab organismi vajadusi), optimaalne tsoon (teguni väärtuste piirkond) ning miinimum ja maksimum (teguni väärtus, millest alla- või ülespoole muutub organismi elutegevus võimatuks).

□ **Stenotoopsed liigid** on kitsa ökoloogilise amplituudiga, elupaika valivad.

□ **Eurütoopsed liigid** on laia ökoamplituudiga.

□ **Suktsessioon** tähendab erinevate koosluste vahetumist ajas, samas kohas.

□ **Tuntumad organismidevahelised suhted:** **kisklus** (+/- suhe) on kiskja ja saaklooma suhe, seega organismidevaheline suhe, milles üks osapool saab kasu, teine kahju;

taimtoidualisus (+/-) on taimtoidualise looma ja taimede vaheline suhe;

parasitism (+/-) – eri liiki organismide toitumissuhe, mille puhul üks organism toitub teise kehavedelikelt, kudest või seeditud toidust;

kommensalism (+/0) – kahe organismi (ka liigi või populatsiooni) vaheline suhe, mis on ühele osapoolle kasulik, teisele kasutu ja kahjutu;

sümbioos (+/+) – liikidevaheliste suhete vorm, mõlemale osapoolle kasulik ja vajalik kooselu. (Ühe vaate järgi peetakse sümbioosi all silmas kõiki mittekahjulikke suhteid (+/+; +/0; 0/0) ning vastastikku kasulik, mõlemale poolele tingimata vajalik suhe (+/+) kannab nimetust **mutualism.**);

amensalism (-/0) – liikidevaheline (peamiselt bakterite) olelussuhe, mille puhul ühe liigi elutegevus tekkinud ained suruvad maha teise liigi elutegevuse, mahasuruja ei saa kasu ega kahju;

neutralism (0/0) – suhete vorm, kus elatakse koos vastastikuste mõjutusteta;

konkurents (-/-) – liigisisene või liikidevaheline suhete vorm, mis on mõlemale osapoolle kahjulik. Konkurents tekib sarnaste nõudluste ja piiratud ressursside (toit, ruum) puhul.

Töö käik.

1. Viige end kurssi praktikumi eesmärkide ja eelteadmistega.

2. Tuletage meelde toodud põhimõistete sisu.

3. Tutvuge rühmas küsimustega, millele koosluses olles vastused tuleb leida. Püüdke meelde jätta kogu küsimustiku sisu, nii väldite asjatut kordamist. Soovitatav on valida rühmajuht, kes planeerib üksikasjalikuma tegevuskava.

Kui teile meeldib, võite jagada omavahel rollid: nt aineringe ja toiduahelate spetsialist, liikide määraja, inimtegevuse uurija, "ajas rändaja", sekretär vms.

4. Vastake põhjalikult järgmistele küsimustele:

□ Mis moodustavad antud kohas elukoosluse, mis ökosüsteemi? Pange tähele kõiki organismitüüpe.

□ Millised on inimtegevuse otsesed ja kaudsed mõjud siin, inimtegevuse tagajärjed? Kirjeldage vaadeldavale loodusele mõjuvaid tegureid, andke neile ligikaudne hinnang – suurus, tugevus, intensiivsus jne.

Kust need mõjurid on pärit, kuidas tekkinud? Milliseid muutusi võivad need tegurid põhjustada koosluse arengus?

□ Milline näeks kooslus välja 10, 50, 100 aasta pärast? Miks?

□ Mille poolest võis ökosüsteem erineda praegusest ca 100 aasta eest? Põhjendage.

□ Tooge vähemalt viis võimalikku toiduahelat antud kohas.

□ Tooge vähemalt 5 näidet ühe organismi mõjust teisele (s.t mida on näha ja märgata). Kuidas nimetatakse neid suhteid ökoloogias?

□ Tooge kolm näidet antud koha kohta, kuidas on kaks organismi omavahel seotud aineringe kaudu.

□ Kujutage graafiliselt mingi antud koosluses elava loomaliigi ja taimeliigi ökoloogilised amplituudid (tolerantsuskõverad) vabalt valitud teguri suhtes. Kasutage sama teljestikku nii taimede kui ka looma jaoks.

Kas on tegemist stenotoopsete- või eurütoopsete liikidega?

□ Andke kooslusele bioloogias tähenduslik nimi.

5. Aruanne koostage nädala jooksul, esitage see arvutitrikisena.

Üldjuhiseid õpetajale

Praktikum on mõeldud läbi viimiseks ökoloogiakursuse lõpusirgel. Teatud muudatuste sisseviimisel (lihtsustamisel) saab sellelaadset õpetööd korraldada ka ökoloogia õppimise algul või looduspäeval laagrites või võistlusena.

Välipraktikum on soovitatav läbi viia õppekursiooni või õpperetkena.

Praktikumile eelneb rühmareferaatide koostamine külastatava ja selle naaberlade kohta. Referaat olgu ülevaatlik, põhiosas loodustemasid (geoloogia, maastike kujunemine, inimtegevuse ulatus, veekogud, kooslused jne), põgusalt ka sotsiaal- ja kultuurikeskkonda käsitlev.

Töökorralduses võiks arvestada kogu klassile kõigi referaatide sisu tutvustamist.

Tööjuhendid tuleks kätte jagada juba enne

praktikat, vajadusel selgitada küsimuste sisu, tööjaotust rühmas, ülestähenduste tegemist välitingimustes jms.

Kohapeal tuleks õpilasrühmadele leida võimalikult erinevaid kooslusi, biotoope või paluda neil teha analüüs sama koosluse (reeglina metsa) eriilmelistes osades. Kindlasti tuleb abiks olla liikide määramisel.

Mõned näpunäited küsimuste kohta. Siit leiata abi ka hinde panekul.

□ Ökosüsteemi osade nimetamisel peaksid olema toodud nii taimed, loomad, seemned, bakterid (näeme ju näiteks kõdunemist) kui ka eluta looduse osad. Loomade olemasolu tuleb tihtipeale välja lugeda nende tegutsemisjälgedest. Kas õpilased on vaadanud kõikjale, ka mullas "songinud"? Mõnikord ei taha õpilased tunnistada taime elavaks ega puud taimeks.

□ Inimtegevuse otsese mõju tundmisel arvata- vati raskusi ei teki. Kaudse mõju alla tuleks aga lugeda nii õhu- kui ka veesaaste, mis antud kohta mingil viisil jõuavad: happesademed, tolm, tahm, reostus vooluveekogudes (eutrofeerumine?); mingi liigi domineerimine (inimese valikuline hävitustegevus, raie, kultuuride kasvatamine, põllumajandus), kaevandamine, transport jms.

Kui palju õpilased selliseid tegureid leiavad? Kas oskavad tõelähedaselt hinnata nende intensiivsust, päritolu ja mõju elusloodusele?

□ Prognoosimine. Oma väite arukas põhjendamine, tõestamine. Suhtsessioonirea kirjeldamine. Suhtsessiooni kiiruse tõepärane hindamine.

□ Toodud toiduahelate vastavus tegelikkusele. Liigiline mitmekesisus ahelates.

□ Organismide vastastikused mõjud. Tegevusjälgede leidmine. Nimetatud suhete mitmekesisus.

□ Lagundajate rolli mõistmine. Toiduahela ja aineringe erinevus ja seos.

□ Tolerantsuskõverale vastava ökoloogilise amplituudi võimalikkus tegelikkuses. Õigete ühikute ja vahemaade valimine koordinaatteljistikul.

Lisaks toodule võiks hindamisel arvestada tähelepanuvõimet, avarat pilku, loodusobjektide ja -nähtuste otsimise ulatust, kirjaliku aruande vormistamise ja sõnastuse korrektsust, ka õigeaegsust; orienteerumist mõistetes.

Ilmselt on sobilik teha praktikumijärgses tunnis kontrolltöö põhimõistete tundmise ja seostamisoskuse kohta.

Soovitatav kirjandus

1. Eesti looduskaitse (mapp), 1996.
2. K a l a m e e s, K. 1992. Bioloogia XI klassile.
3. K a l a m e e s, K. Seeneraamatud ja -määrajad.
4. K i r k, A. 1990. Eesti imetajad.
5. K u m a r i, E. 1974. Eesti lindude välimääraja.
6. M a s i n g, V. 1992. Ökoloogialeksikon.
7. N i e l s e n, H. 1990. Mürktaimed.
8. P l e i j e l, H. 1993. Ökoloogiaraamat.
9. Uurimistööde vormistamine. 1998. – ÕpL nr 33, 2. okt, lk 13.
10. V a l k, U. jt. 1974. Eesti metsad.
11. V u o r i s a l o, T. 1995. Keskkonnaökoloogia.

Toataimede kasutamise võimalusi bioloogiatundides

MAIE TOOM, TÜ lektor, bioloogiakandidaat

Toataimede varal tutvuvad õpilased taimeriigi mitmekesisuse, värvi- ja vormirohkusega. Lisaks muudavad need kooliruumid hubasemaks ja kaunimaks. Samuti aitavad toataimed säilitada keskküttega klassiruumides normaalset õhuniiskust ning tarbivad süsihappegaasi. Bioloogiaõpetajale on aga kõige olulisem see, et toataimi saab kasutada tundide näitlikustamiseks ja katsete läbiviimiseks.

Kasvatamine ja hooldamine

Toataimede kasvatamisel ja hooldamisel tuleb silmas pidada, et nende looduslikud eellased pärinevad maailma erinevatest piirkondadest, kus pole kaugeltki ühesugused kliima- ja mullastikutingimused. Seda peab arvestama ja looma taimedele ligilähedaselt samasugused tingimused, kui pakub looduslik kasvukoht.

Soojalembesed troopikataimed vajavad aastaringselt vähemalt 18^o–20^o C temperatuuri. Subtroopikast pärinevad taimed peaksid talvel olema ruumis, kus temperatuur on vaid 12^o–15^o C. Liiga soojas venivad nende võsud pikaks, lehed võivad kolletuda ning nad ei hakka õitsema (5).

Väga olulised on valgustingimused. Hämaras ruumis kaotavad paljud taimed lehtede ereda värvuse (1). Väite tõestamiseks võib kasutada kirinõgeseid erinevates valgustingimustes. Kuid mitte kõik toataimed (nt nefroleep) ei talu otsest päikesevalgust lõunapoolisel aknal.

Ka mullaniiskust vajavad taimed erinevalt. Üldiselt kastetakse taimi intensiivsel kasvul ja õitsemisperioodil sagedamini kui nende puhkeperioodil. Mitmeid kaktuseliike ei kasteta talvel üldse (6). Papüurus aga kasvab hästi vaid siis, kui ta juured ulatuvad vette.

Eelkõige sobivad kooli pelargooniumid, kirinõgeseid, sebralilled, havisabad, begooniad, kliivid jt. Need on elutingimuste suhtes vähem nõudlikud ja hõlpsasti paljundatavad (4).

Sobivad taimeorganite õpetamisel

Juure õpetamisel sobivad tradeskantsia lisa juured jaotusmaterjaliks, õpilased saavad ise mikroskoobiga vaadata juurekübara ja -karvade ehitust. Palja silmaga nähtavad ronijuured on luuderohu varrel ja õhujuured monsteral.

Rääkides **lehe välisehitusest** on võimalik kasutada näitlikustamiseks mitmesuguseid toataimi. Kõigepealt võivad õpilased vaadata, kuidas lehed varrele kinnituvad. Nad näevad, et paljudel toataimedel on rootsuga lehed. Rootsuta lehtedega taimi on vähem, nt aaloe, kliivia jt.

Toataimede abil saab õpilastele näidata ka erineva kuju ja roodumisega lehti. Nii on lineaarsed lehed kliivial, süstjad oleandril, ümarad

pelargooniumil, hõlmised luuderohul, jagused lõhnaval pelargooniumil. Lehtliilial ja kliivial on kaarrootsed, rohtliilial rõoproossed, kummipuul sulgroossed ning pelargooniumil ja begoonial sõrmrootsed lehed. Leheseisugi saab näidata: näiteks fuksial on see vastak, pelargooniumil vahelduv, oleandril männaseline.

Sõnajalgadel, monsteral ja mitmel teisel toataimel on suured lehed. Kaktustel aga on lehed muundunud asteldeks ja karvadeks. Neid erinevusi tuleb seostada taimede kohastumisega keskkonnatingimustele.

Lisaks toodud vaatlustele võib toataimede lehti kasutada mikroskoobi preparaate valmistamiseks. Nende abil saab vaadata lehe ehitust detailsemalt. Näiteks mikroskoobi abil näeb lehe epidermi ja selles olevate õhulõhede ehitust. Selleks tuleb võtta värske sebralille või tradeskantsia leht ja murda see pooleks. Murdekohal rebeneb lahti epiderm, millest saab teha preparaadi mikroskoobiga vaatamiseks. Kattekoe tekised on mitmesugused karvad.

Juba palja silmaga on näha karvad pelargooniumi lehe rootsul. Paremini näeb neid karvu aga mikroskoobi vaateväljas. Selgub, et pelargooniumi leherootsul on nii katte- kui ka näärmekarvu. Viimased eritavad nõret, mis annabki pelargooniumile iseloomuliku aroomi. Lehe siseehitusega tutvumiseks tuleb teha sellest ristlõike. Õhukese lehe võib murda eelnevalt pooleks ning lõigata säsi- või korgitükkide vahel kaht lõiku korraga. Tõenäoliselt on sel viisil saadud lõikudest vähemalt üks nii õhuke, et sobib mikroskoobiga vaatamiseks. Nahkjaid lehti, nagu on kameelial ja vahalillel, on lihtsam lõigata (4).

Peale katte-, põhi- ja juhtkoe ehituse tutvustamise mikropreparaatide abil saab õpilastele näidata ka esmast tugikudet (kollenhüümi). Selleks tuleb teha ristlõike kuningbegoonia leherootsust. Nende lõikude vaatamisel mikroskoobiga selgub, et tugikude paikneb vahetult epidermi all.

Õieehituse õpetamisel saab jaotusmaterjalina kasutada primulate ja pelargooniumite õisi. Veelgi paremini sobivad selleks kliivia ja verilill, sest nende taimede õied on suuremad ja lihtsa õiekattega (3). Tolmukad ja emakad on neis hästi nähtavad ka luupi kasutamata. Kuna kõigil mainitud taimedel on õisikud, siis jätkub paari-kolme taime õitest kogu klassi õpilastele. Begooniatel saab näidata ühesugulisi õisi.

Amarüllise või liilia tolmukestest ja emakatest võib mikroskoobiga vaatamiseks teha ristlõike. Nii saab õpilastele tutvustada õieosade anatoomilist ehitust. Kui asetada amarüllise tolmuterad 15%-lisse suhkrulahuse tilka, võib umbes tunni aja pärast näha õietolmu idanemist.

Selle jälgimiseks piisab õietolmuga suhkrulahuse vaatamisest luubiga (3; 4).

Paljundamine

Enamik toataimi paljuneb vegetatiivselt ning nende paljundamiseks pole erivarustust vaja. Piisab lillepottidest ja läbipaistavatest kilekotidest. Potile kummuli asetatud ja kummirõngaga kinnitatud kilekott hoiab pistiku ümber õhu niiske ja pistik juurdub kiiresti. Peale selle on toataimi (nt tradeskantsia), mille pistikud juurduvad vees (2).

Ka eostaimi võib vegetatiivselt paljundada. Veelgi huvitavam on paljundada neid eostega. Näiteks ühe tavalise toataime nefroleebi eosed idanevad turbatükikestel umbes kahe kuuga ja neist arenevad eellehed. Need on väga väikesed, kõigest mõne millimeetri suurused. Sõnajalgade eoste idandamisel on oluline steriilsus. Turbatükikesed tuleb enne eoste külvamist läbi keeta. Eoste idandamine peab toimuma suletud keeduklaasi põhjas või petri tassis, et õhust ei satuks turbatükikestele hallitusseente eoseid. Nende seente hüüfid hävitavad idanevad eosed ja hiljem ka õrnad eellehed kiiresti. Soodsates tingimustes sirgub eellehelt tilluke sõnajala taim (3).

Mitmesuguseid katseid toataimede paljundamiseks võivad õpilased koduski teha.

Kokkuvõte. Vaatlused ja katsed toataime-

dega aitavad muuta bioloogiatunde huvitavamaks ning õpilaskesksemaks, annavad väärtuslikke botaanilisi teadmisi ja praktilisi oskusi, mida saab kasutada ka igapäevases elus.

Koolis kasvavatel toataimedel peaksid olema juures etiketid nende eestikeelsete nimedega. Lisaks sellele tuleb bioloogiakabinetis hoida andmeid kooliruumides kasvavate taimede kohta kas kiirkõitja kaante vahel või arvutis. Andmed võiksid olla paigutatud tähestikulises järjekorras, aluseks taimede eestikeelsed nimed. Peale selle tuleks märkida ka taime ladinakeelne nimi ja sugukond, kuhu ta kuulub. Samas peaks olema ka taeva taime eluvormi, päritolu, hooldamisnõuete, paljundamis- ja kasutamisevõimaluste kohta. Iga taime iseloomustuse juurde võiks märkida selle, kuidas ta saadi ja kui vana ta on. Neist andmetest on kasu nii õpetajal kui ka õpilastel.

Kirjandus

1. Chiusoli, A. and Boriani, M. L. 1986. The Macdonald Encyclopedia of House Plants. London. Macdonald and Co.
2. Roost, V. 1992. Toalilled. Tallinn, Varrak.
3. Toom, M. 1995. Bioloogia VIII klassile. Tallinn, Koolibri.
4. Verzilin, N. 1955. Matk toataimedega. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus.
5. Golovkin, B. N. i dr. 1989. Komnatnoje raste-nija: Spravotšnik. M. Lesn. Prom-st.
6. Urbana, A. 1981. Koljutšjeje tšudo, Bratislava, Veda.

Muusikalised katsed võrreldavaks

TIINA SELKE, TPÜ muusika didaktika lektor

Muusikaliste katsetega tuleb muusikaõpetajal kokku puutada nii klasisitöös, koorikatsetel ja lastemuusikakooli sisseastumiskatsetel kui ka keskeri- ja kõrgkooli muusikaerialade vastu võtteksamitel.

Enamasti kujutab see katsealuste rütmi-, meloodia-(astme-) ja harmooniataju ning muusikalise mälu kontrollimist. Hindamiskriteeriumid on üsna suvalised – need on enamasti hin-

daja püstitatud ega pruugi isegi sama koolitüübi (nt laste muusikakoolid) piires olla ühtlustatud. Veelgi enam, samas katseseerias annab õpetaja enamasti õpilastele erinevad ülesanded. Seega ei ole ülesanded (katsed) unifitseeritud.

Eesti uurimuste (M. Nilson, M. Relvik, H. Ladva jt) aluseks on olnud nõukogude psühholoogide või autorite enda koostatud musikaal-sustestid. Mõned neist on üsna põhjalikud, nt test laste muusikakooli astujaile (vt joonis 1).

Eesnimi	Oma laul											
Perekonnanimi												
.....	viisipidamine			hääleulatus			helistiku tajuj			artistlikkus		
Meloodia järgilaulmine	Harmooniataju						Rütmitaju					
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. variant				1 heli			1. variant					
2. variant				1 heli			2. variant					
3. variant				2 heli			3. variant					
				3 heli								

Joonis 1. Test laste muusikakooli astujaile.

Harjutused on enamasti mõeldud klaveril ettemängimiseks ja vastajale järelelaulmiseks. Ühelt poolt nõuab selline katsemeetod vastajalt ka arenenud hääleaparaati või vähemalt korralikku järelelaulmise võimet. Seda ei ole aga kaugeltki kõigil katsealustel lastel veel välja kujunenud, selleks alles muusikaõpinguid alustataksegi.

Samuti nõuab taoline harjutustekompleks arenenud kuulmist, et tabada klaveri tämbrist järelelaulmise motiiv. Klaveri heli on aga rikkalik ülemhelide poolest, mistõttu kvindi ja oktaavi eristamine on sageli üsna keeruline, eriti neil, kes varem mõne teise pilli (või ainult hääle) tämbriga kokku puutunud.

On ilmselge, et katsete tulemused on sageli ebaobjektiivsed ega näita õpilaste tegelikke võimeid.

On tähelepanav, et muusikakoolist kõrvale jäänud õpilased teevad sageli pilliõpinguis kiireid edusamme. Või et uus koorilaulja – “joriseja” hakkab üsna kiiresti viisi pidama. Ka klassitöös võib sageli kohata õpilasi, kes algul on “jorisejad”, aga 2. või 3. klassi lõpuks jõuavad viisipidamises teistele järele. See on tegelikult hääleaparaadi järelejõudmine. Tegemist on varjatud muusikalise kuulmisega, mida katset ei pruugi näidata.

Teisel poolt on testid orienteeritud kõige üldisemale, keskmisele tasemele – terve ja pooltoonil eristamisele. Samas on mõnel lapsel arenenud palju täpsem eristamisvõime, mida test ei kajasta.

Pea kogu varasemas eestikeelses muusikadidaktika kirjanduses on kõrvuti B. Teplovi seisukohtadega viidatud põgusalt ka G. Révész, G. Seashore'i ja A. Bentley muusikaliste võimete testidele (R. Päts, 1962; L. Ustav, 1973).

Huvi unifitseeritud testide vastu sundis mind otsima nimetatud teste eesti kõrgkoolide psühholoogiakateedritest, muusikaõpetajaid ettevalmistavatest keskeri- ja kõrgkoolidest. Selgus, et Eestis neid teste ei ole ja otsida tuleb mujalt. Tutvunud testidega ja sooritanud nimetatud testid TPÜ muusikaeriala üliõpilastega, oli kõigile suur üllatus nende erinevus meil varem kasutatuid.

Seashore'i test on küllalt mitmekülgne ja keerukas (tämbrite eristamine), A. Bentley test pisut lihtsam ja kasutatav ka meil.

Põhilised erinevused:

- kasutatakse elektroonilist heli (ülemhelidevaba), mis ei anna eeliseid varem klaveriõpingutega tegelenuile, see võimaldab ka kolmandik- ja veerandtoonide eristamist (see omakorda andekamate õpilaste selekteerimist);
- muusikalise mälu hindamisel ei ole oluline hääleaparaadi töö, sest test on passiivne (paljudel lastel on hääleaparaat laululise tegevuse vähesuse tõttu veel nõrk ja side kuulen-laulan välja arendamata);

Messung musikalischer Fähigkeiten
Testbogen zu Schallplatten Diesterweg 8122

Name _____ Schule _____

Geschlecht _____ Alter: _____ Jahre _____ Monate _____ Klasse _____ Datum _____

I		II		III		IV	
Tonhöhe		Melodien		Akkorde		Rhythmus	
1		1		1		1	
2		2		2		2	
3		3		3		3	
4		4		4		4	
5		5		5		5	
6		6		6		6	
7		7		7		7	
8		8		8		8	
9		9		9		9	
10		10		10		10	
11		11		11		11	
12		12		12		12	
13		13		13		13	
14		14		14		14	
15		15		15		15	
16		16		16		16	
17		17		17		17	
18		18		18		18	
19		19		19		19	
20		20		20		20	

Gesamtpunktzahl _____

Joonis 2. Muusikaliste võimete mõõtmine. Testileht heliplaatide juurde (Diesterwy 8122).

- mõlemad on rühmatestid, see võimaldab testijale aja säästu (ülesanded esitatakse piisavalt aeglaselt ja korratakse nii, et ka aeglasemad õpilased jõuavad vastata);
- test on unifitseeritud (vt joonis 2).

Seega võimaldab test selgitada lapse (katsealuse) tegelikke võimeid. Traditsioonilise testi hindame ju ainult kodus varem omandatud ja arendatud. Lapse potentsiaalsed võimed jäävad puuduliku hääleaparaadi tõttu enamasti tähelepanuta.

Testil on vaid puudus, et sellega ei saa ülevaadet hääle ulatusest, omadustest ega intonatsioonist.

Bentley testi on hiljem täiendatud ja kohandatud eri vanuseastmetele. Eriti muusikapsühholoogia ja muusikaliste võimete uuringutes on olulised unifitseeritud testid. See võimaldab erinevate koolide ja maade andmeid võrrelda.

Kuna Eestis neis valdkondades uuringuid ei tehta, ei ole need testid meil levinud. Valdava osa Euroopas ja Ameerikas läbi viidud muusikaliste võimete seotud uurimusi toetuvad aga just neile.

Asjaolu, et meie uurimused ei toetu ühelegi unifitseeritud muusikaalusetestile, ei võimalda Eestis tehtud uurimusi teiste omataolistega võrrelda. Seetõttu oleks väga vajalik tutvustada Seashore'i ja Bentley teste nii muusikaüliõpilastele kui ka teistele huvilistele.

Kehakaaluga rahulolematuse – söömishäirete tekkepõhjus

EHA RÜÜTEL, M. Sc., TPÜ teadur

Juba keskaja neidudel olid samasugused mured kui kaasajal. Kehakaalu alandamisega kaasnevatest söömishäiretest anoreksiast ja bulimiast on 1990. aastatel palju rääkima hakatud. Need tervisehäired ei ole uued nähtused.

Terminit *bulimia* kasutas juba 399. aastal e.m.a Sokratese õpilane Xenophon, iseloomustamaks isupuudusega koos esinevat minestamist. Rõhuasetus kandus minestamiselt näljatundega seotule 18. sajandil. Psühhogeense söömishäire nimetusena on bulimia kasutusel alles lühikest aega.

Anoreksia diagnoosimise ajalugu ulatub samuti keskaega, mil muude haiguste hulgas hakati eristama noortel neidudel menstruatsiooni kadumist, mille põhjuseks mure ja tundeelu keerdkäigud.

Tänapäevased anoreksia ja bulimia diagnoosimisjuhised on esitatud psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioonis RHK-10 (1995). Uurimused on näidanud, et enamasti on tegemist teismeliste tütarlaste või noorte naistega, kelle isu enne söömishäire teket oli täiesti normaalne. Mõned neist on olnud kerges ülekaalus, kuid enamik ei ole kunagi olnud paks.

Söömishäirete tekkepõhjused on keerukad ja omavahel seotud (12). Anoreksia ja bulimia sa-genemise üheks oluliseks põhjuseks peetakse kultuurilist survet – saledus (eeskätt naiste puhul) on atraktiivsem ja pälvib enam positiivset tähelepanu. Enamasti ei ole see aga ainus stiimul, et käivitada arutu nälgimine. Tegemist võib olla ka bioloogilise soodumusega (häiredaju ainevahetuses ja hormoonide regulatsioonis).

Tunnused, mis eristavad söömishäiretega kaasnevat nälgimist tervislikust dieedist: kehakaalu alandamine (anoreksia puhul 15% ja enam alla normkaalu); ● võib olla tugev hirm kaalu lisandumise ja paksuks minemise ees; ● väärastunud kehataju (paks olemise tunne, ehkki teised väidavad vastupidist); ● pidev kehakaalu jälgimine ja enesekriitiline peegliselise vaatamine; ● näljatunde eitamine, toidukoguste range vähendamine ja rasvasisaldusega toiduainetest loobumine; ● oksendamine ja lahtistite kasutamine toidu väljutamiseks; ● mõtted on hõivatud kehakaalu ja toitumisega; ● enesepõlgus ja süütunne pärast korralikku kõhutäit; ● lootusetus ja uskumine, et edu, õnn ja ilu on seotud kõhnusega; ● vajadus olla omaette, varjata oma söömisharjumusi; ● äge treenimine kehakaalu alandamiseks.

Anoreksia ja bulimia erinevused. Anorektikud on orienteeritud äärmisele saledusele, millega kaasneb range näljutamine ja treeni-

mine, mida psühholoogiliselt seostatakse enesekontrolli vajadusega. Buliimikud ei ole nii äärmuslikud oma kõhnuseihalduses, nende söömishäire väljendub kiusatuses süüa ning süütundes söödud toidu pärast. Sellega kaasnevad söömasööstud, kus nad arutult toitu ahmivad ning seejärel kõik välja oksendavad ja lahtistite abi kasutavad. Anorektikud on enamasti äärmuslikult kõhnad, buliimikud aga normaalkaalus.

Söömishäiretega võivad kaasneda tervisehäired: seedimiskorruptused, hambavaaba kahjustused sageda (esilekutsutud) oksendamise tagajärjel, vereringehäired, asteenianähud, menstruatsiooni lakkamine jne. Anoreksia puhul on kahjustused raskemad, ravi keerulisem ja teinekord ei õnnestugi olukorda parandada.

Stereotüübid suunavad

Puberteedieas toimuvad kehakuju kiired muutused võivad tekitada hirmu ja ebamugavust, liiati kui vormikamaks muutunud kehapilt satub vastuollu meediamaaailmas reklaamitava trendika naisefiguuriga.

E. Buttoni uurimisgrupi korraldatud koolitüdrukute uurimisest Inglismaal (2) selgus, et ligi pooltel 11–12-aastastest tüdrukutest oli madal enesehinnang seotud välimusega, mille parandamiseks nad ka tegutsesid. Kordusuuring näitas, et just neil tüdrukutel oli suurem risk söömishäirete tekkeks. Hirm paksuks minna on ilmselt suuresti seotud sotsiaalsete eelistustega. Seda kinnitas ka Tiggemanni ja Wilson-Barretti uuring (11), mis tõi esile paksu lapse negatiivse stereotüübi – nii poisid kui ka tüdrukud arvasid, et paksud lapsed on laisemad, harvem sõbralikud, õnnelikud, populaarsed ja/või meeldivad.

Uuringud on näidanud ka naisüliõpilaste ja keskkoolitüdrukute rahulolematust oma keha- ning selle seost söömishäirete sümptomatoloogiaga (8; 9; 10).

Rahulolematuse välimusega

Eesti kohta üldised statistilised andmed puuduvad. Toetudes internetist pärinevatele APA Monitori andmetele, on rahulolematuse oma välimusega üldlevinud. Nn ohutut rahulolematust oma kehaga, mis ei mõjuta elukvaliteeti, esineb 30–40% ameeriklastel. Umbes 45% ameeriklastest tekitab rahulolematuse oma välimusega ärevust või depressiooni, anoreksia vaevab umbes 1% naistest ja 0,1% meestest, bulimiat all kannatavad 4–5% naistest ja 0,5% meestest.

Samas tuleb arvestada, et anoreksiale ja bulimiale omaseid kalduvusi käitumises ning

hoiakutes esineb märksa sagedamini kui on diagnoositud juhte.

Kehakaalu ja suurusega seotud probleemid häirivad sagedamini naisi. Dieedipidamisest võib saada range näljutamine ning sellest söömishäire.

Kui tekib rahulolematuse kehakaaluga, on püüd seda dieedipidamisega korrigeerida igati loogiline. Kuid on täheldatud, et söömishäired võivadki saada alguse varasemast mõõdukast dieedipidamisest, mis on läinud üle rangeks enese ja toiduvaliku jälgimiseks ja/või sööma-sööstudeks, mida on raske peatada.

Dieedipidamine ei ole kerge. Kaalus maha võtmise raskusi on seletatud "fikseeritud" kehakaalu teooriaga, mille kohaselt keha püüab säilitada teatud väljakujunenud kaalu (7). See toimub termostaadi meetodil – kui kehakaal kaldub "fikseeritud" suurusest kõrvale, püüab organism seda füsioloogiliste protsesside (ainevahetuse) muutustega taastada.

See teeb kehakaalu kontrolli all hoidmise keerukaks ning õnnestumine nõuab sageli ranget enesekontrolli.

Vähe või ühekülgset on teadvustatud, et tervislik seisund ja kehakaal on omavahel seotud. Eesti täiskasvanud elanikkonna 1996. aasta tervisekäitumise uuringust selgus, et vaid 3% küsitletutest pidas liigest kehakaalu võimalikuks haigestumise põhjuseks (4).

Tavaliselt peetakse alakaalu ülekaalust ohutumaks. Terviseajakirjad ja müügikataloogid on pungil kõikvõimalikke kehakaalu alandamise vahendite ja võimaluste pakkumisi (aeroobikaklubid, trenazöörid, toiduasendajad, seedimise tõhustajad, lahjutustallad, -kõrvaklambrid jne) ning kaalujälgijate liikumine on muutunud massiliseks.

Kaalu alandamise põhjendused tunduvad olevat aga suuresti seotud vaid välise atraktiivsuse ja kaasinimeste soosingu saavutamise, mitte tervisega.

On leitud, et stress ja söömishäired on omavahel seotud (1; 3). Kas on ka Eestis laialt levinud keskendumine kehakaalule seotud ühiskonna kiire muutumisega kaasnevate kohanemiskuste ja ebakindlusega?

Kehakaaluindeks ja rahulolu kehakaaluga

TPÜ terviseuuringute labor viis 1998. aasta sügisel läbi keskkooliõpilaste küsitluse "Õpilase eluolu", milles olid ka mõned küsimused kehakaalu ja sellega rahulolu kohta.

Küsitlus viidi läbi 60 koolis üle Eesti, igas küsitleti ühe 10. klassi õpilasi. Kehakaalu puudutavatele küsimustele vastas 1316 õpilast (523 noormeest ja 793 tütarlast), kelle keskmine vanus oli 15,6 aastat. 967 küsitletut (386 n ja 581 t) õppis eesti, 349 (137 n ja 212 t) vene koolis.

Andmeanalüüsil kasutati andmetöötlusprogrammi STATISTICA. Tunnuste vaheliste seoste leidmiseks kasutati korrelatsioonanalüüsi, erinevuste leidmiseks t-testi ja χ^2 statistikut.

Tulemused

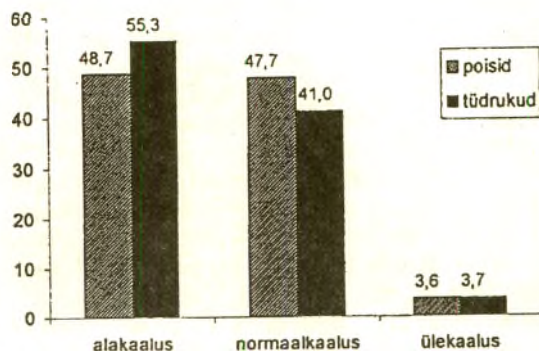
Kehakaaluindeks. Kehakaaluindeksit kasutatakse kehakaalu hindamisel, see leitakse pikkuse ja kaalu suhtena järgmise valemi abil:

$$KKI = \frac{\text{kehakaal (kg)}}{\text{kehapikkus}^2 \text{ (m)}}$$

Üldjuhul loetakse normaalkaaluks vahemik $20 > KKI < 25$, alakaaluks $KKI < 20$ ja ülekaaluks $KKI > 25$.

Andmed õpilaste pikkuse ja kaalu kohta ei toetu mõtlemisele, vaid õpilaste enda hinnangutele, mis võib kaasa tuua mõningase ebatäpsuse, kuid samas ei ole ka alust arvata, et enesehinnang oluliselt tegelikust erineb.

Enamik tütarlapsi ja noormehi olid normaal- või alakaalulised (vt joonist). Neidude puhul domineeris alakaalulisus (56%). Elupäigast ilmnes, et mida suurema (linnastunuma) kohaga oli tegemist, seda suurem oli alakaaluliste neidude osakaal ($\chi^2=12,6$; $p < 0,05$): kui näiteks suurlinnades (elanike arv üle 25 000) oli alakaalulisi tütarlapsi 60%, siis alevikes (elanike arv 500–1 000) – 43%.



Joonis 1. Noormeeste ja tütarlaste jaotumine kehakaaluindeksi järgi (% küsitletutest).

Rahulolu kehakaaluga. Oma kehakaaluga oli rahul 68% noormeestest ja 38% neidudest. Noormeeste puhul oli rahulolematuse seotud sooviga kehakaalu suurendada, tütarlaste tahtsid valdavalt kehakaalu vähendada.

Rahulolu kehakaaluga oli oluliselt seotud ($p < 0,05$) endaga rahuloluga ($r=0,14$); rahulolematusega seostusid suur koolikoormus ($r=0,1$), kõrge stressimäär ($r=0,11$), kehvem tervis ($r=0,15$), ebatervislik elustiil ($r=0,13$), pingestatud suhted klassikaaslastega ($r=0,11$), kehvad peresuhted ($r=0,11$), vaimne vägivald peres ($r=0,1$).

Kehakaaluga rahulolematuse seostus ka küsitlusele eelnenud kuu emotsionaalse fooniga. Noormehed, kes oma kehakaaluga rahul polnud, olid üldse tundlikumad ning kogenud nii negatiivseid kui ka positiivseid tundeid sagedamini kui kaaluga rahul olevad noormehed. Oluliselt rohkem oli kogetud ärevust ($t=3,05$, $n < 0,01$), piinlikkust ($t=2,50$, $n < 0,05$), hirmu ($t=2,50$, $n < 0,05$), viha ($t=2,32$, $n < 0,05$), aga ka ettevõtlikkust ($t=2,64$, $n < 0,01$).

Tütarlaste puhul kehtis see seos ainult negatiivsete tundeid kohta. Oluliselt rohkem

oli kogetud piinlikkust ($t=2,34$, $n<0,05$) ja ärevust ($t=2,13$, $n<0,05$).

Noormehed, kes tahtsid kaalus juurde võtta, tundsid oma kehakaaluga rahul olevatest oluliselt sagedamini ärevust, piinlikkust, viha, aga ka õnne, rõõmu, rahulolu ja ettevõtlikkust. Kaalu alandamise soov seostus üksilduse, piinlikkuse ja hirmuga. Kaalus juurde võtta soovivad neid tundsid sagedamini piinlikkust, maha võtta soovijad lisaks piinlikkusele ärevust, süüd ja viha ning teistest harvem õnne.

Järeldused

Nii tütarlastel kui ka noormeestel on oma ilu-ideaalid, mille poole püüeldakse. Tütarlastel seostus see kõhnusega (ka alakaalulised soovisid kehakaalu vähendada), noormeestel kogukusega (sooviga kaalus juurde võtta).

Kehakaalu muutmise soovi põhjusi selles küsitluses ei uuritud, kuid selles osas võib teada TPÜ terviseuuringute labori juures 1998. aasta kevadel läbi viidud kooliõpilaste toitumise uuringule, millele olid lisatud ka mõned kehakaalu puudutavad küsimused. Küsitlus viidi läbi väikelinna kooli 106 12–17-aastase õpilasega.

Kehakaaluga ei olnud rahul 17% noormeestest ja 37% tütarlastest. Kehakaalu muutmise soovi peamised põhjused olid välimus (63%), tervis (25%), hobi või spordiala (18%), teiste soovitud (8%).

Uuring tõi välja alakaalulisuse sagedasema esinemise linnatüdrukute seas. Sama tendents ilmnes ka 1996. aastal läbi viidud üle-eestilises üliõpilaste terviseuuringus (Rüütel, Elenurm, Kutsar, Uljas, 1998): alakaalu soodustavateks eluolulisteks teguriteks osutusid linnapäritolu ja paremad materiaalsed tingimused.

Seda kinnitab ka käesoleva uuringu tulemuste võrdlus TPÜ terviseuuringute labori juures 1998. aasta kevadel M. Rohtla lõputöö raames läbi viidud keskkooliõpilaste küsitlusega (küsitleti 184 tütarlast ja 168 noormeest). Enamik neist õppis Tallinna koolidest. Kaalus soovis maha võtta 51% alakaalulistest ja 94% normaalkaalulistest, mis oluliselt ületavad käesolevas uuringus välja tulnud Eesti keskmist (alakaalulistest 35% ja normaalkaalulistest 82%). Selles küsitluses väitsid alakaalulistest ligi 40% ja normaalkaalulistest 50%, et nad muretsevad paksuks minemise pärast; dieeti pidasid alakaalulistest 31% ja normaalkaalulistest 35%.

Olukorra muudab veel tõsisemaks asjaolu, et 93%-le normaalkaalulistest ja 56%-le alakaalulistest tütarlastest oli soovitatud kehakaalu alandada (sotsiaalne surve).

Kehakaalul ja sellega rahulolul võib olla oluline seos heaoluga. Üliõpilaste küsitluse tulemused (Rüütel, Elenurm, Kutsar, Uljas, 1998) näitasid, et suurema kehakaaluga seostusid kõrgem stressi tase, kooli ja isikliku eluga seotud pinged, teadmatuse, kuhu oma terviseprobleemidega pöörduda.

Käesoleva uuringu tulemused viitavad sa-

muti kehakaaluprobleemide olulisele seosele tundemaailma ja sotsiaalsete suhetega, kehakaalu mittevastavus soovitud tundub olevat häbiasi – piinlikkusetunde sagedasem kogemine tuli esile nii kaalus juurde kui ka maha võtta soovijate puhul.

Kehakaalu ja kehaimidži puhul on tegemist Eestis suhteliselt uudse, kuid väga aktuaalse probleemide valdkonnaga, mis puudutab küll rohkem teismelisi tüdrukuid ja noori naisi, kuid ei ole võõras ka meessoole.

Kindlasti on siin vihje sotsiaalsele sõltuvusele edukuse/trendikuse aluseks olevatest väärtuse tingimustest, mis suunavad inimest oma kehamõõtmeid korrigeerima ühiskonnas välja kujunenud atraktiivsuse mudelile vastavaks.

Iseenesest ei ole naiste saleduse ja meeste tugevuse taotlustes midagi halba. Samas on aga oht tervislikust ellusuhtumisest märkamata kalduda enese väärkohtlemisse, kui seosed kehailu ja tervise vahel on ebaselged.

Kirjandus

1. A g r a s, S. W. & T e l c h, C. F. 1996. Do emotional states influence binge eating in the obese? – International Journal of Eating Disorders, No. 20, pp. 271–279.
2. B u t t o n, E. J., L o a i, P., D a v i e s, J., & S o n u g a-B a r k e, E. 1997. Self-esteem, eating problems, and psychological well-being in a cohort of schoolgirls aged 15–16: A questionnaire and interview study. – International Journal of Eating Disorders, No. 21, pp. 39–47.
3. C o m p a s, B. A., R o s e n, J. C., & T a c y, B. 1993. The relation among stress, psychological symptoms, and eating disorder symptoms: A prospective analysis. – International Journal of Eating Disorders, No. 13, pp. 211–219.
4. K a s m e l, A., L i p a n d, A., K a s m e l, K., T r a a t, U., M a r k i n a, A., U u t e l a, A., H e l a k o r p i, S., P u s k a, P. 1997. Eesti täiskasvanud elanikkonna tervisekäitumise uuring, kevad 1996. Helsinki, Kansanterveyslaitos.
5. Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10: Kliinilised kirjeldused ja disagnostilised juhised. 1995. Tartu, TÜ.
6. R ü ü t e l, E., E l e n u r m, T., K u t s a r, D., U l j a s, J. 1998. Tudengitervis: andmeid ja näpunäiteid. Tallinn, TPÜ.
7. S a r a f i n o, E. P. 1994. Health Psychology: Biopsychosocial Interactions. New York: John Wiley & Sons, Inc.
8. S t e v e n s, C., T i g g e m a n n, M. 1998. Women's body figure preferences across the life span. – Journal of Genetic Psychology, No. 59 (1), pp. 94–102.
9. T i g g e m a n n, M. 1992. Body-size dissatisfaction: Individual differences in age and gender, and relationship with self-esteem. – Personality and Individual Differences, No. 13 (1), pp. 39–43.
10. T i g g e m a n n, M., D y e r, G. M. 1995. Ideal body shape preferences and eating disorder scores for adolescent women. – Psychology and Health, No. 10 (4), pp. 345–347.
11. T i g g e m a n n, M., W i l s o n-B a r r e t t, E. 1998. Children's figure ratings: Relationship to self-esteem and negative stereotyping. – International Journal of Eating Disorders, No. 23, pp. 83–88.
12. V a n d e r e y c k e n, W. & M e e r m a n n, R. 1988. Anorexia nervosa: Kliinisen hoidon opas. Porvoo–Helsinki–Juva, Söderström Osakeyhtiö.

Leeriõpetus Eestis 18. sajandil

LEMBIT ANDRESEN, TPÜ professor, pedagoogikadoktor

Eesti talurahvaõpetus põhines 18. sajandil kolmel õppetöö vormil – kodusõpetusel, kooliõpetusel ja leeriõpetusel ehk leerikoolil. Kiriklikus asjaajamise nimetati leerikooli ka peakooliks (*Hauptschule*), mille läbitegemist nõuti enne 17. eluaastat. Kogu õpetussüsteemi eesmärgiks oli kristliku koguduseliikme ettevalmistamine, mida tähistati esimesele armulauale võtmisega. Pärast usutootuse andmist ja õnnistamist sai nooruk täisealise õigused, aga ka kohustused ning võeti vastu koguduse liikmeks.

Leeriõpetuse sisseviimisega oli algust tehtud juba 17. sajandil, kuid selle elluviimiseni jõuti alles 18. sajandi teisel kolmandikul.

Noorte leeritamine sai Põhja-Eestis üldnõutavaks 1735. aastal ja Lõuna-Eestis kaks aastat hiljem. Uue korra järgi ei võinud keegi, “kes lugeda ei mõistnud, armulauale saada”. Peale selle pidi “iga nooruk katekismuse viis peatükki koos seletustega ära õppima ja leeris seda peast teadma”. Saksa pietisti Philipp Speneri (1635–1705) mõjul hakkasid Eestimaal esimestena leerikooli pidama A. Thor Helle, C. Wrede ja H. C. Gutsleff. Jüri pastor A. Thor Helle andis esmakordselt leeriõpetust 1721. aastal ja sellest võttis osa 11 noort. Heinrich Gutsleff kirjutas konsistooriumile kolm aastat hiljem: “Need noored, keda (Kullamaa kihelkonnas – L. A.) ette valmistatakse armulauaks, peavad vähemalt 10 nädalat leerikoolis õpetust saama. See jaotatakse nii, et sügisel pärast külvi 3 nädalat, uue aasta alguses 3 nädalat ja järgmisel sügisel või uue aasta alguses 4 nädalat.

Aegamööda sai leeriõpetusest lugemisõpetuse tagasundija, aga ka omaette õppevorm. Need, kes esimese leeriõpetuse ajal lugemisõpetusest selgeks ei saanud, pidid seda õppima veel teise, mõnikord isegi kolmanda leeriskäimise ajal. Sisse seati teinegi sunnivahend – lugemisõpetuse kontrollimine enne paaripanekut. Lihula-Kirbla pastor Johann Levanus teatas kirikukantslist, et ta ei võta ühtegi paari laulatusele, kes lugeda ei oska ega viit peatükki koos seletustega ei tea.

Tegelikult kestis leeriks ettevalmistamine ligi pool aastat. Juba Rootsi ajal kehtestatud kirikuseaduse alusel andis pastor suvel pühapäeviti kirikus tervele kogudusele katekismuse tunde. Kirik sarnanes sel ajal veel koolitoaga, kus korraga õppisid erinevas vanuses inimesed. Pinkides istusid kihelkonna elanikud meeste ja naiste poolel kindlaks määratud korra alusel. Need, kelle pastor leerilaste nimekirja kandis,

pidid igal pühapäeval kirikus käima, istuma koos oma koolmeistriga selleks ettenähtud pingil ja kõstri juhtimisel kirikulaule õppima. Nagu aruannetest nähtub, polnud 18. sajandi esimesel poolel Põhja-Eestis kõstri esmaseks ülesandeks mitte koolmeistri amet, vaid pastori abistamine jumalateenistusel ja ettenähtud ajal leerialiste noorte “katekismuse õppimisele sundimine”. Leerikooli peeti pastoraadi või kõstrimaja lähedale ehitatud hoones nn leeritoas. Sügisel käisid leeris noormehed, kevadel neid.

Pärast rootsiaegse koolikorralduse aegapidi kadumist jäi Põhja-Eestis kõster ainsaks kihelkonna laste poolkutseliseks õpetajaks. Kõstri ametissepanekul arvestati eelkõige musikaalsust (temal kui kiriku eeslauljal pidi olema hea lauluhääl), õpetuslikke ja kasvatuslikke võimeid oluliseks ei peetud. Nii polnud ka harulduseks teated kõstri liiderlikkusest, tusa-tujudest, liigjoomisest või riakusest. Väga kujukalt iseloomustas Risti pastor C. H. Seelmann oma kõstrit Wichmanni: “Tema juures õpib ainult 2–3 last ... elab väga korratut elu, joodik ja tülitseja ... kuid laulab hästi nii eesti kui rootsi keeles.” Säärast iseloomustust lugedes saab mõistatavaks mõnigi kirikuaruane, kus lakooniliselt teatatakse: “Vanemad ei taha kõstri juurde lapsi õppima saata, neid õpetatakse kodus.”

Veelgi omapärasem olukord valitses Viru-Nigulas. 1738. aasta kirikuvisiitatsioonil polnud kogudus rahul kõster Schönefeldiga, kes ei saanud hakkama eesti keelega ega pidanud viisi. Nagu protokollist nähtub, ei huvitanud visiteerijaid kõstri võimed, vaid ainult tema jumalakartlikkus ja läbisaamine pastoriga. Kõrvalmärkusena kirjutati, et laulu alustamiseks jumalateenistuse ajal polegi vaja kuulda kõstri häält, sest kiriku seinal olev tahvel näitab laulu numbri ja igaüks võib oma lauluraamatust ise laulu üles leida ja lauluviisi üles võtta. Vana kõster jäigi ametisse – mõisnikud ei tahtnud parema kõstri leidmiseks koolimaad anda ega talulaste õpetamise eest lisapalka maksta.

Lüganusel oli kõster vanaks jäänud ja leerilapsi pidi õpetama pastor Eberhard von Renteln ise. Kuna külakoole kihelkonnas veel polnud, tuli osa noori leeriõpetusele võtta ilma lugemisõpetuseta. Et kõige “hädavajalikum” ära õpetada, käidi leeris mitu korda, kokku moodustas see pastori sõnul 10–12 nädalat. Juba Martin Lipp (1854–1923) kirjutas selleaegse

olukorra kohta, et need, kes lugeda mõistsid, võeti armulauale esimese leeri järel, kes mitte, alles teise ehk kolmanda järel.

Juuru pastor (1729–1771) C. B. Ehinger õpetas lugemist samuti leeriajal. Nagu kõikjal mujalgi olid lapsed jaotatud teadmiste alusel kolme rühma. Esimesele, katekismust ja lugemist oskavatele seletas Ehinger katekismuse üksikute peatükkide tähendust ja korraldas seejärel küsitlust, kaks halvema oskusega rühma kuulasid pealt. Seejärel kontrolliti sama rühma lugemisoskust, loeti kordamööda ning valjusti tükke “Kodu- ja kirikuraamatust”, kusjuures ülejäänud kaks rühma lugesid vaikse häälega kaasa. Kui 8 päeva oli niimoodi õpitud, tuli ka nendel valju häälega ette lugema hakata. Sellise meetodiga, teatas Ehinger, jõudsid veel mõnedki mahajäänutest rahuldava lugemisoskuseni. Kolmas osa, kes enne leeri sugugi lugeda ei osanud, tuupis kõstri etteütlemise järgi katekismuse kolm esimest peatükki pähe, kuid lugemisoskuse ni ei jõudnud. Nendel tuli kodus veel aasta õppida ja siis jälle leeri tulla.

Lugemisoskuse parandamist taheti alustada kõstrite väljaõpetamise kaudu. Tallinnas hakati 1727. aastast alates korraldama kõstrite sinodeid (Kyster-Synod). Kaheksa aastat hiljem toonitati seal, et uute kõstrite väljavalmisel peetakse silmas laulmise ja lugemisoskuse kõrval ka “jumalast antud võimeid” õpetamisviiside ja meetodite omandamiseks, aga ka soovi ja tahet noortega töötamiseks.

Kuna muusikaliste võimete arendamiseks puudusid koolid, pärandati kõstri amet sageli isalt pojale. Pikaajalise töö tõttu läksid muusikaajalukku terved sugukonnad. Järvamaa seitsmest kihelkonnast kolmes pidasid kõstriametit Koljod: Amblas Johann Friedrich Koljo, Türil Berend Christoph Koljo ja Peetril Adam Koljo. Juba kakskümmend aastat kõstriks olnud Adamit hakkas viimastel eluaastatel (1781. a) abistama poeg Johann, kes peagi ka isa ameti üles võttis. Urvastes sai tuntuks eelmise nimekaim, samuti Adam Koljo, Lihulas töötas 1767. aastast Niclas Johan Koljo.

Veel 18. sajandi viimase veerandi tulekul puudusid Põhja-Eesti paljudes kihelkondades külakoolid. Ambla pastor A. H. Lücke kurtis provintsiaalkonsistooriumile esitatud aruan-des, et ta nelja aasta jooksul oli terve kihelkonna läbi visiteerinud ja väga palju noori leidnud, kes 20-aastaselt polnud puuduliku lugemisoskuse tõttu veel leeri käinud. See sundis teda 1774. aasta sügisel 101 noormeest ja neidu leeri kutsuma, et lugemine nendele ise selgeks õpetada.

Võttes eeskujuks Hannoveri koolmeistrite seminaris kasutatud lugemisõpetuse meetodi, omandas nelja nädala jooksul 70 noort oskuse lugeda lauluraamatut, ülejäänud said selgeks veerimise. Ainult kaks noort 101-st ei omandanud mingisuguseid lugemisoskuse algeid.

Sajandi lõpul, kui lugemisoskus oli üldine,

lisandusid leeriõpetusele pastori läbiviidavad tunnid ristiusu ja moraaliõpetuse teemadel. Käsitlemist leidsid noorte ja nende vanemate, talupoegade ja mõisahärrade, riigi alamate ja isevalitsejate vahelised suhted. See pidi juba omandatud lugemisoskusele lisaks andma “õige jumalakartuse, vajalikud vourused ja õige ellusuhtumise”, et täisealisena hoiduda “patudest ja kuritegudest”.

Kambja pastor teatas, et “kirjutamist ja arutamist ei jõuta õpetada, sest põhiaeg kulub usuõpetusele”, Otepääl kihelkonnakoolmeister virgematele kirjutamist siiski õpetas, õigekirjale ei saadud veel mõelda, puudusid vajalikud õpikud. Ka koolmeistrid ei teadnud sellest ise veel midagi, kirjutas pastor B. Hehn.

Leerikooli peeti terve nädala, reedel lasti kõik koju, “et nad laupäeval ennast puhtaks pesta saaksid”. Leeriaeg lõppes avaliku eksamineerimisega koguduse ees. 1787. aastal käidi Virumaal ja Järvamaal leerikoolis koos sellele eelnenud “lugemiskooliga” 12 nädalat aastas, Läänemaal 10 nädalat.

Leeriõpetuse sundus kehtestati täielikult 1787. aastal, pärast Browne'i koolipatendi väljandmist.

Selle alusel ei võinud “17 aastat vanaks saanud mees- ja naissoost täiskasvanud inimeste leeri saatmisel olla mingisugust vabandust”, iga mõisnik pidi pastori poolt koostatud nimekirja alusel leeriealised noored “viivitamatult õpetusele saatma”. Kui varem keeldusid mõisnikud täisealiseks saanud noori leeri ajal teotegemisest vabastamast, siis nüüd tuli nendel mõisaomanikel, kes patendis ettenähtud korraldusest kinni ei pidanud, kirikukassasse “vaeste koolilaste ülalpidamiseks” 10 rubla trahvi maksta.

Külakoolmeistrite töö tulemusena suurenes iga aastaga noorte lugemisoskus, kõstrite osatähtsus lugemise õpetamisel vähenes ja aegamööda kadusid ka nn eel- ja järeleleer. 1799. a kaebas Märjamaa pastor provintsiaalkonsistooriumile: “Varem olnud tava ja komme, et pärast 4 nädalat kestnud põhileeri sellest osa võtnud leerilapsed poole aasta pärast jälle ühel pühapäeval kokku tulevad ja kuni järgmise laupäevani järeleleeris õpitud kordavad. See kiiduväärt pruuk hakkab ära kaduma, kuna paljud leerilapsed sinna ei ilmu.”

Lugemisoskus sai leeriõpetuse, aga ka laulatus eeltingimuseks. Enne abielu sõlmimist kuulutati pruutpaar kolmel eelneval pühapäeval kirikus maha. Mahakuulutamisele, mis leidis aset peigmehe ja pruudi kogudustes, eelnes pruudileer pastori juures, s.t viimane kontrollis, kas pruut ja peigmees oskavad lugeda ja tunnevad katekismust.

Kellel vajalikud teadmised puudusid, pidid veel õppima. Mõned pastorid kulutasid pruutpaari õpetamisele kuni kolm nädalat, teised aga vaevalt tunni, kirjutas Põltsamaa pastor A. W. Hupel 18. sajandi viimasel veerandil.

HARIDUS

EDUCATION No. 2, 1999
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL
PUBLICATIONS

R. PETERS. Overseas education.

Head of Saare District Education and Culture Department gives a short overview of school network and educational management in the region.

V. PAATSI. Lembit Andresen – 70.

An interview with Lembit Andresen, Professor at Tallinn Pedagogical University, a distinguished researcher of school history and educational ideas in Estonia.

T. PENJAM. What about becoming a teacher? No, thanks. Or...

A discussion between Tiiu Kuurme, lecturer at Tallinn Pedagogical University, Department of Education and third year students specialising on pre-school and primary education of the same institution about teachers' pre-service training.

S. VARE. The role of education in social developments.

Ten years ago the Language Act was passed in Estonia. The author analyses how the state language learning has progressed at general comprehensive schools and what are the main obstacles on the road to achievement.

T. ODER. Importance of school practice in teacher training.

The share of school practice is bigger in pre-service teacher training in the USA, UK, Norway, and Sweden. In the opinion of the author it would be wise to make the practising period of students longer.

T. TULVA, S. VÄLJATAGA. Compulsory schools considering the problems in a society of transition.

An overview of the research organised by Estonian Children Foundation in cooperation with Department of Social Welfare Training at Tallinn Pedagogical University and carried out on 278 teachers offering their opinion on problems their students (6013) have at school and at home. 16% of pupils in grades 1–6 have problems with academic achievement, 4% feel themselves excluded, children are worried about problems at home and teachers need professional in-service training for classroom management regarding social problems at schools.

A. TÖLDSEPP. Active learning in open systems of education.

The author expresses criticism regarding the view which consider any students' activities to belong to active learning. He limits the term with methods and forms which guarantee development of skills for active communication. These can be developed in the conditions of open processes of learning.

E. VEENPERE. About crisis in education, innovations and teachers.

Estonian school needs qualitative changes, both learning and teaching have to change and the work of teachers will be more complicated with ever increasing load of responsibility.

V. KALMUS. Values expressed in Estonian ABC books of the 20th century.

A summary of analysis of 11 primers in Estonian and 3 in Russian published between 1907 and 1997. Values expressed in primers of different times correspond to changes in society during the

20th century. Diligence and the role of work in people's life has been among the most traditional values; there are more collective than individual values expressed in these primers and there are no essential ideological differences between the primers published in Estonian and Russian.

M. LEINUS. Country studies carried out by students.

An article about students research dedicated to themes of country study, which started in 1960ies, its importance at recording cultural events and influence on the personal development of these students.

A. KIDRON. How to be creative?

A psychologist explains, how to define creativity, who could be considered creative, which techniques and ways of action can stimulate development of creativity.

I. PEIL, M. VARIK. About possibility of life in a small rural town.

A story of two upper secondary schools in a small rural town Kuressaare, about their differences, mutually beneficial cooperation and competition between them.

S. NOOTRE. How to become a wise reader?

A teacher of Märjamaa Upper Secondary school shares her experience how to work with different texts at school and how to help students become wise readers by better observation skills.

A. AMBRUS. Visual and concrete ways of presentation at teaching math.

Learning processes will be successful if different cognitive methods are used for comprehension, claims a professor from Budapest University. He specifies advantages of visual methods of presentation and offers examples of their implementation at teaching math.

U. TOKKO. Study aids for teaching ecology.

An instruction for organising a field trip: how ecology can help to understand nature.

M. TOOM. Opportunities for using in-door plants in the lessons of biology?

A piece of advice how to use plants growing in the classroom for example at explaining structure of plants in the lessons of biology.

T. SELKE. We should be able to make results of music tests comparable.

Considering the fact that different tests for ascertaining musical talents used in Estonia at the moment are incomparable, the author recommends and explains the use of test compiled by G. Seashore and A. Bentley.

E. RÜÜTEL. Dissatisfaction with weight – a reason for diet disturbances.

Many girls dissatisfied with their appearance have ended up with unhealthy dieting habits and in severest cases with anorexia or bulimia. These are the results of the research carried out in 60 schools in 1998.

L. ANDRESEN. Confirmation as a form of learning in Estonia in the 18th century.

Compulsory confirmation was introduced in 1735 in North Estonia and in 1737 in South Estonia. The author analyses the content of learning, learners of those days and clergymen working for development of reading skills.

VEAVABANDUS

Palume "Hariduse" eelmises numbris Rein Mägi artiklis "Arvutijoonestamise erisused" viiteid kirjandusele lugeda nii:

lk 52: 1 = 4, 2 = 2, 3 = 1, 4 = 7; lk 54: 5 = 6, 6 = 5, 3 = 3;

lk 55: 6 = 5.

Vabandame autori ees!

Toimetus



KIRJASTUS KOOLIBRI SOOVITAB

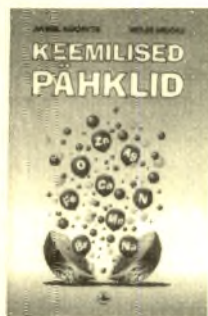


Helmut Joonuks KIRJANDUSLIKKE PAIKU EESTIS

Ilmunud veebruaris 1999; 176 lk; 225 x 165; kõva köide; ISBN 9985-0-0746-8

Värvitrükkis pildikogu püüab esitada väikese valiku Eestimaa kirjanduslikest paikadest. Pildistatud on ainult Toonela teele läinud kirjanike või keelemeeste elu ja loominguga seotud paiku. Jäädvustatud on olulisemad mälestustahvlite, -kivide ja -sammastega tähistatud kohad ning loomingu kaudu tuntuks saanud maastikud. Iglale pildile on lisatud selgitav tekst,

tsitaat loomingu või mälestuskild. Autor loodab, et fotoraamat saab abimeheks eesti kirjanduse õppijale ja õpetajale, aga paljudele teistelegi, kellele on kallid meie rahva kirjandus ja keel.



Aksel Koorits, Helgi Muoni KEEMILISED PÄHKLID. Materjale keemia mälumängudeks

Ilmunud veebruaris 1999; 64 lk; 145 x 215; pehme köide; ISBN 9985-0-0731-1

Käesolev raamat on adresseeritud laiale keemiahuviiliste ringile, neile, kes soovivad keemiliste pähklite juures ka natuke vaeva näha. Selles kogumikus on küsimuste-vastuste vormis käsitletud probleeme, mis on seotud keemiliste elementide ja ainetega. Nende koostamisel on kasutatud materjale, mis erinevates vormides on olnud juba ligi paarkümmend aastat vabariiklike koolinoorte mälumängude sisuks.

A5 Koolibri, Pärnu mnt 10; tel 6445223, faks 446813; postiaadress: pk 223, 10503, Tallinn
Müügiosakonna aadress: Ehitajate tee 110, tel 6509712, faks 6509713

**Aprillisula sulatab ka hinnad!
15% soodsama hinnaga!**

1. aprillist 31. maini 1999. a



Kõik Haridusministeeriumi kinnitatud inglise ja saksa keele õppematerjalid ja Oxford University Pressi inglise keele õppematerjalid

Teie palvel saadame teile Oxford Up 1999. a kataloogi koos hindadega

Secondary – keskkoolile

Highlight – Intermediate-Upper Intermediate
Blueprint – Intermediate-Upper Intermediate
Look Ahead – Intermediate-Upper Intermediate
Connect – Intermediate-Upper Intermediate
Focus on Britain Today

Lower Secondary – 6. kuni 9. klassile

Discoveries – Beginner –Pre-Intermediate
Compass – Beginner– Intermediate
Reading Plus – Beginner– Intermediate
Focus on Britain Today – Pre-Intermediate-Intermediate
The Multilevel English Grammar – Elementary

Primary – algkoolile | Auf Deutsch – saksa keel 6.–8. klassile

Tip-Top – Beginner– Intermediate
The Multilevel English Grammar – Elementary

HARIDUSMINISTEERIUMI HEAKSKIIDETUD INGLISE KEELE ÕPPEMATERJALID



Õpireisid ja -rännakud on enesetäienduse oluline vorm.
Ka B. G. Forseliuse ja tema kasvandike reis Stockholmis
1686. aastal oli nende eesti poiste jaoks õpireis.

Professor Helmut Piirimäe



Forseliuse Seltsi Reisid

Korraldame turismi- ja õpireise, reisikursusi, matku ja suvelaagreid kodu- ja välismaal. Tellija soovil külastame sihtmaad koole jm institutsioone. Täiendusõppe ja vabahariduskoolituse reisikursuse kuulajatele anname EV valitsuse poolt kehtestatud vormi kohase tõendi, mida arvestatakse kutsekvalifikatsiooni tõstmisel ja maksuametis. Meil on üheksa-aastased professionaalsed reisikorraldamise kogemused, haritud ning asjatundlikud reisijuhid ja giidid: **Triinu Borga** (Taani), **Mairi Kõrvel** (Tšehhi, Poola), **Madis Linnamägi** (Euroopa, Egiptus), **Sirje ja Ricardo Mateo** (Hispaania, Portugal), dots **Peep Miidla** (Itaalia), **Bruno (Oja) O'Ya** (Poola), prof **Helmut Piirimäe** (Euroopa riikide ajalugu)...

REISI NIMETUS	KESTUS	HIND ALATES	LISAINFO
AUSTRIA	9	3000.-	Viin, Salzburg, Alpid, Krimmli kosed, Linz
"AKVALANDIJA"	1	230.-/290.-	Veelõbustuspark, linnaekskursioon Riias
BAIERI-AUSTRIA	11	4400.-	München, Nürnberg, Krimmli kosed, Salzburg...
BAIERI-TŠEHHI	8	3000.-	Baden Baden, München, Nürnberg, Plzen, Praha...
BENELUXI MAAD	12	4850.-	Brügge, Amsterdam, Luxembourg, juustumuseum
HISPAANIA- PORTUGAL	19	6960.-	Andorra, Barcelona, Montserrat, Sevilla...
HOLLAND	9	3940.-	Brügge, Amsterdam, Rotterdam, tuulikuteväli...
IDA-EUROOPA LOODUS- MÄLESTIIS	9	2200.-	Tšehhi Paradiis, Moraavia karstikoopad, Wieliczka soolakaevandus (UNESCO kultuuripärand)
IIRIMAA	15	8665.-	Chester, Newcastle, Londonderry, Dublin, Cork...
INGLISMAA-ŠOTIMAA	15	7400.-	Stonehenge, Bath, Chester, Loch Nessi järv...
ITAALIA	9/10/13	3100.-/3350.-/4850.-	Veneetsia, Firenze, Rooma, San Marino Vabariik
KREEKA-ITAALIA	18	5970.-	Korinthos, Olympia, Veneetsia; San Marino
MUUMIMAA (SOOMES)	2	580.-/1350.-	lastepärase tegevus
NORRA	9/11	3450.-/3780.-	Lillehammer, Bergen, fjordid ja kosed...
PARIIS JA BRÜSSEL	10	4000.-	Eiffeli torn, Ladina kvartal, Montmartre, la Defense
POOLA	5/7	1170.-/1590.-	Kraków, Wieliczka, Czestochowa pühamu...
PRAHA	5	1350.-	Karlštejni loss, Hrad, purskkaevu-värvusmuusika
PRANTSUSMAA	9	3470.-	Pariis, Loire'i oru lossid...
RUMEENIA	7	1900.-	Must meri, Galati, Bukarest, Cluj-Napoca, folkloor
ST. PETERBURG	3/5/7/50.-/1090.-		Ermiteaž, Isaaki katedraal, Vene muuseum...
SLOVAKKIA MÄED-KOOPAD	7	1850.-	Dobšinska jää- ja Demánová karstikoopad
TAANI	9	3950.-	Christiania hipivabariik, linnad, lossid, Legoland...
TŠEHHI	7/9	2190.-/2790.-	Karstikoopad, purskkaevu-värvusmuusika
TÜRGI	18	5550.-	Trooja, Göreme koopalinn, Pamukkale allikalubjad
UNGARI	6/7	1900.-/2150.-	Budapest, Balatoni järv, folklooriõhtu...
VAHEMERE RANNIK	16	6600.-	Milano, Alpid, Monaco, Marseille, Lion...

KAHE- JA KOLMEPÄEVASED REISID LÄTIS JA LEEDUS

ÜHEPÄEVASED REISID EESTIS: Lõuna-Eesti, Saaremaa, Võrumaa, Peipsi-äärne ja Palamuse, Põlvamaa

Hind on arvestatud rühmale suurusega 44 reisijat + 2 komplekteerijat (ehk 2 rühmale à 22 reisijat + 1 komplekteerija). Komplekteerijad sõidavad tasuta. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust, järelikult ka hinda, saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus. Sõlmime reisilepinguid nii reisijate kui ka rühmade volinikega. Koolide huvijuhid on meie parimad reisirühmade komplekteerijad.

Vahendame teiste firmade pakette nominaalhinnaga. Stockholmis kruiisi- ja lennureise: Egiptus, Hiina, Iisrael, India, Kanaari saared, Kreeka (sh Kreet, Rhodos), Maroko, Tai, Tuneesia, Türgi...

INFO JA MENETLUS: Forseliuse Seltsi Reisid, Riia 37, 50 410 TARTU

tel/fax (27) 420 277; mobiil (250) 98 647;

TALLINN (22) 585 367, e-mail: jaak@forsel.tartu.ee