

712

HARIDUS

1

| 1
| 9
| 9
| 8



REISID

OÜ THIT REISID PAKUB VÕIMALUSE REISIDA

Reis	Aeg	Hind kroonides
Itaalia	12.-24.04.	5200.- + viisa
	18.-30.07.	" "
	12.-24.09.	" "
	26.06.-7.07.	4800.-
Austria-Praha	14.-21.06.	3500.-
	1.-8.08.	3700.-
Austria	26.06.-3.07.	3800.-
Praha	27.06.-2.07.	2500.-
	18.-23.07.	"
Norra	25.06.-4.07.	6000.-
Norra	29.06.-6.07	4990.-
	13.-20.07.	"
	10.-17.08.	"
Hispaania	12.-28.08.	7400.-
Pariis, Loire jõe org-	2.-11.08.	5400.- + viisa
Reims-Praha		
Pariis-Reims-Praha	7.-11.06.	5400.- + viisa
Praha-Pariis-London	27.06.-7.07.	5450.-
Benelux	22.-29.03.	4400.-
	5.-12.07	4950.-
London (läbi Amsterdami ja Brüsseli)	13.-22.07	5350.-
Inglismaa-Šotimaa	12.-28.08.	7100.-
	9.-21.08.	8000.-
Šveits	6.-17.06.	7000.-
Lõuna-Saksamaa (Baierimaa)	15.-22.07.	4100.-
	29.07.-5.08.	4100.-
Kreeka	25.09.-9.10.	7700.-
Ungari	21.-27.03.	2950.-/2600.-
	26.04.-3.05.	3300.-
Ungarisse ratsutama	5.-12.06.	3300.-
	22.-30.08.	"
Praha-Ungari	13.-20.06	3300.-
Austria-Ungari	30.05.-7.06.	3800.-
	4.-12.07.	"
Puhkus Balatoni ääres	12.-19.07.	3700.-/3200.-
Puhkusenädal tervisevetel (Ungari-Heviz)	18.-25.07	6800.-/3200.-
Puhkusenädal Aadria mere ääres (Horvaatia)	31.07.-8.08.	4000.-
Vormel-1 Grand Prix	5.-11.08.	3300.-/2800.-
Ungari ringreis	16.-23.08.	3400.-/3000.-

Küsi soodushindu!

NB! Kõikide reise eest on võimalik tasuda ka järelmaksuga.

Põhjalik reisiinfo:

Narva mnt 27, Tallinn; tel 424 245, 6 409 168

HARIDUS

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Arvutiladu
ja küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8,
pk 107

Telefonid:
440 528
443 311
440 587

Väljaandja:
Perioodika AS
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
2.02.1998.

Tellimise nr 1682

Tellimishind aastaks
60 krooni,
6 kuuks 36 krooni.
Üksiknumbri hind
15 krooni.

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

© Perioodika AS
"Haridus" 1998

2 V. EKSTA Vastutus murrab rohkem kui töö
maht.

7 Ü. PÕLDUR Kool kui piirkonna haridus- ja
kultuurikeskus.

11 M. HEIDMETS Muukeelne haridus Eestis.

13 V.-I. LAIDMÄE Eestimaalased on stressis.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

18 J. UMBORG Tehnikaõpe Saksamaa
üldhariduses.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

23 K. HAAV Haridus ja uued organisatsiooni
mudelid.

31 L. TALTS Õppimine kui õpilase ja õpetaja
ühistegevus.

36 M. TUULIK Inimese kõlbeline areng.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

39 P. LEPPIK Endel Tulving ja mälu-uuringud.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

43 J. MALLA Lähetus oskustööle Tallinna
Lasnamäe Mehaanikakoolist.

ÕPPETUND

47 H. EICHE Küsimisoskus kui õpioskus.

50 M. MADISSO Mõtteid tuleb osata kirja
panna.

MEIE TERVIS

53 V. VENDELIN Kooliõpilaste arusaamad
toitumisest.

TÄHTPÄEVI

57 Heino Liimets 1928–1989.

58 A. LIIMETS Elustiil ja elutegevussüsteem –
Heino Liimetsa teadusliku loomingu tuum.

61 A. LIIMETS, I. UNT, H. RANNAP Heino
Liimets – isa, kolleeg, teadlane.

Vastutus murrab rohkem kui töö maht

Rakveres olid 27. mail 1917. a koos õpetajate seltside ja liitude esindajad, kes otsustasid asutada Eesti Kooliõpetajate Keskliidu, mis 1919. aastal nimetati Eesti Õpetajate Liiduks. Liidu esimesse juhatusse valiti P. Põld (esimees), M. Reinik, V. Tamman ja M. Kampmann Tartust, J. Annusson ja E. Martinson-Murdmaa Tallinnast ning F. V. Mikkelsaar Valgast. Hilisem kauaaegne esimees oli E. Murdmaa. Õpetajate kutseorganisatsiooni tegevus katkes 1940. aastal.

1991. aastal Eesti Õpetajate Liit taastati, kuid esialgu laiemat kandepinda ei leidnud. 22.–23. märtsil 1996. a Viljandis toimunud Eesti õpetajate kongressil ühines 14 õpetajate organisatsiooni ja valis initsiatiivgrupi EÕL-i tegevuse käivitamiseks. Valiti juhatus, selle esinaiseks sai Tallinna Haridusameti inspektor **Lehte Jõemaa**. Tema räägibki taasloodud Eesti Õpetajate Liidu esimestest sammudest ja enesest.

Kuidas sai Teist õpetaja?

Lõpetasin Valga 1. Keskkooli. Ees seisis valik, kelleks saada. Käsitööarmastuse olen pärinud oma emalt, kes oli lõpetanud naiskutsekooli. Meie pere lapsed pandi omatehtud riietesse ja koos tegime käsitööd maast-madalast. Käisin pioneeride maja kunstiringis; kui koolis oli vaja midagi kujundada, kutsuti ikka appi. Kunstiinstituuti ei julgenud proovida, aga Tallinna Pedagoogilises Instituudis oli väga tore eriala – joonistamine, joonestamine ja käsitöö. Seda reklaamiti ka kui kunstnik-dekoraatori eriala. Sain sisse.

Ega ma esialgu tahtnudki õpetajaks saada. See soov küpses koolipraktika ajal. Suhtlemine õpilastega ja klassijuhatajatöö sidus mind lastega. Pärast lõpetamist jäin Tallinna, sest abikaasa töötas siin. Esimeseks töökohaks sai Tallinna 21. Keskkool. See oli noorele õpetajale töö alustamiseks väga soodne keskkond, alati olid toeks vanemad kolleegid.

Noore õpetaja probleemidest sain õige pea jagu, kaasa aitas järjekindlus ja laste tundmaõppimine. Joonistamise ja tööõpetuse õpetajad vist kuigi sageli laste kodudes ei käi. Mina käisin. Õpetajaks olemine valmistas rõõmu, kuid pere kasvas ja me ei mahtunud oma kitsukesse kodusse enam ära. Pidime juba Tallinnast lahkuma, kuid siis sain teada, et elamuvalitsuses töötades on võimalik saada korterit. Korter, kus praegu elame ja kus mu kolm tütart üles kasvasid, on mul välja teenitud õpetajatööst loobumise hinnaga. Lastest on kodus nüüd veel ainult noorim, Tallinna 21. keskkooli 10. klassi õpilane. Teised õpivad kõrgkoolis ja töötavad. Vanim on abielus ja novembrist olen pisitüdruk vanaema.

On inimesi, kelle töötee on sile ja ühtlane rada, teistel üsna siksakiline. Milline on Teie töötee seni olnud?

Elamuekspluatatsioonivalitsuses oli liikumine ühelt ametipostilt teisele kiire. Suhteliselt lühikese ajaga tõusin osakonnajuhatajaks, edasi läksin täitevkomiteesse. See aeg andis palju kogemusi töötamiseks täiskasvanutega, suhtlemis- ja organiseerimisoskusi. Õppisin nägema, mida keegi suudab, mida talle võib usaldada, nii et tehtust kasu oleks ja tegija



ise tööõõmu tunneks. See oli Lasnamäe elamurajooni väljaehitamise algusjärg. Uusi maju vastu võttes tilkus süda verd. Ise pidin õpetajaameti maha jätma, et elamistingimusi parandada, põlistallinlased elased ja elavad praegugi vanades puumajades, aga uute kõigi mugavustega korterite võtmeid pidin andma (suurte pühade eel lausa massiliselt) ida poolt sissesõitnutele, kes tulid siia, orderid taskus.

Koolist eemal olles juhendasin lasteringe, muud seost erialase ettevalmistusega mu töö ei olnud. Kui tehti Tallinna Õpetajate Täiendusinstituut, läksin sinna metoodikuks, tundsin oma tööst tõelist rõõmu. Kahjuks see asutus likvideeriti peatselt ja minust sai inspektor. Algul oli väga raske, sest ma pole seda tüüpi inimene, kes armastab otsida teiste vigu.

Õpetajate täienduskoolituse väljakujunenud süsteemi lõhkumine viis selleni, et õpetajad hakkasid moodustama aineühendusi. Toimus iseorganiseerumine altpoolt.

Olete Eesti Naiskäsitöö Õpetajate Seltsi üks asutajaliikmeid. Millega selts tegeleb ja mis see töö Teile enesele andnud on?

Organiseerusime 1989. aastal, et ise endale abiks olla, üksteiselt tuge saada ja oma probleemidega tegelda. Valupunkte on palju – kust saada käsitöövahendeid, õppekirjandust, muret teeb õpetajate ettevalmistus jm. Tänu seltsi algatusele on uut õppekirjandust juba ilmunud ja ilmub veelgi. Oleme korduvalt taotlenud käsitöövahenditega paremat varustamist. 1994. aastal tegime üle-eestilise küsitluse õpetajatele, lapsevanematele ja õpilastele. Saime ülevaate olukorrast erinevatel kohtadel. Minu üllatuseks oli erialase haridusega käsitööõpetajaid ainult 40%. Küllap väike tundide arv põhikoolis peletab kutsega õpetajad eemale. Meie saime omal ajal ettevalmistuse liiterialal, käsitöö ja kunstiõpetuse ühendamine sobib kooli jaoks väga hästi, üks täiendab teist. Käsitööle lisaks õppisime kõrgkoolis viis aastat maalimist ja kompositsiooni, saime kunsti tunnetamise oskuse. Arvame, et TPÜ-s on hädavajalik need erialad uuesti liita.

1992. aastal valiti mind seltsi esinaiseks. Kui 1995. aastal kutsuti Eesti Õpetajate Liidu taasloomiseks läbi rääkima, läks TPÜ-sse ka meie esindus. Neliteist õpetajate ühendust avaldas valmisolekut liituda, meie nende hulgas. Need organisatsioonid asusid ette valmistama 1996. aasta õpetajate kongressi ja panid seal liidule aluse.

Olen alati olnud seda meelt, et õpetaja peab saama kaasa rääkida haridusküsimuste otsustamisel. Ühel koolitusel rääkis Saksa LV esindaja, et haridussüsteemis mingit uuendust kavandades alustavad nad õpetajate häälestamisest. Asjaosalistega kaalutakse läbi kõik poolt- ja vastuargumendid. Minu arvates on meie hariduspoliitika suurim viga see, et kõik kavandatav on õpetajale uus, võõras. Mingi väike töögrupp töötab uuenduse välja, õpetaja ei ole ette valmistatud ega suuda kaasa tulla. Ta ei saa aru, miks uuendus vajalik on. Nii käsitööõpetajate seltsis kui ka õpetajate liidus olen pidanud oma ülesandeks hea seista selle eest, et õpetaja saaks haridusküsimustes rohkem kaasa rääkida.

Kas see ongi põhjus, miks Teist sai EÕL-i esinaine?

Kui õpetajate kongressil neliteist organisatsiooni liitusid, lülitati mind initsiatiivgrupi koosseisu. Tuli valida juhatus, moodustada toimkonnad, jaotada ülesanded. Igaühel olid kaalukad argumendid, miks ta ei saanud olla esimees. Küllap ongi maakoolist üleriigilist liitu juhtida raske. Kuna olin haridusametis töötades haridusprobleemidega rohkem kursis kui reaõpetaja, pealegi töötan pealinnas, langes valik minule. Nüüd olen poolteist aastat seda koormat kandnud – vastutus murrab rohkem kui töö maht, mis teha tuleb.

Tean, et mõned oleksid liidu eesotsas tahtnud näha tegevõpetajat, kuid kui me vaatame tagasi ajalukku, on liidu eesotsas alati olnud haridusfunktsionäärid.

See-eest on toimkondades ja nende eesotsas õpetajad. Kuidas neil läheb?

Oleme kõik õppijad. Saan aru, et ega õpetajal ole kerge toimkonda vedada. Tema ülesanne on koolis õpetada ja seda teeb ta hästi, aga hariduspoliitika laiemast mõistmisest ja organiseerimiskogemusest jääb ta paratamatult puudu. Usun, et toimkonnad oleksid tegusamad, kui nende ees oleksid suuremate juhtimiskogemustega inimesed. Seda on meiegi toimkondades näha, juba kooli juhtimise praktika annab mingid eelised.

Eesti Õpetajate Liidu taasloomise raskused on oletatavasti möödunud. Mida olete pidanud kõige tähtsamaks?

Põhieesmärk oli toimkonnad tööle rakendada. Sellega saime hakka- ma. Toimkondade tegevusest peaks välja kasvama EÕL-i kontseptsioon.

Suurt rõhku oleme pandnud koolitusele. EÕL-i aktiivi ja asjast huvitatud õpetajate koolitamine sai teoks tänu Euroopa Liidu rahastatud demokraatiaalasele projektile. Õppepäevade arv on seni 56, osavõtjaid on olnud väga erinevalt – kord 40, kord 120 ringis. Oma koolituspäevi on teinud ka toimkonnad. See on aidanud meil endil kasvada ja koolitust oleks vaja jätkata. Oleme esitanud mitu uut projekti, tahame õpetajal arendada oskust ja julgust hariduspoliitikas kaasa rääkida.

Õpetaja on väga tagasihoidlik, ta ei saa ega julgegi eriti midagi öelda isegi seal, kus tema arvamus oluline on. Demokraatlikud otsustusmehhanismid, mis on antud õppenõukogude ja koolide hoolekogude kätte, tegelikkuses veel ei toimi. Õpetaja teab, et koolivõrgu korrastamine toob kaasa koondamise. Kahjuks ei koondata neid, kes halvemini tööd teevad, vaid neid, kellega koos on ebamugavam töötada. Õpetajate Liidu ajaloost tean, et kui 1930. aastatel seisis ees õpetajate koondamine, aitas liit välja töötada nõudeid, mille alusel inimesi töölt vabastati.

Oleme põhimõtteliselt kokku leppinud, et jätame aneokesksuse ja keskendume õpetajaks olemisele, pedagoogika ja psühholoogia poolele. Seoses uue õppekavaga ei saa sellest kuidagi mööda. (Muide, õppekava kohta on meie toimkondadel palju ettepanekuid.) Näeme, et noor õpetaja vajab abi. Kooli tulles satub ta silmitsi raskustega, sest praktiliseks koolitööks on ta halvasti ette valmistatud. Tema elukogemus on sedavõrd väike, et ta ei julge laste ega lapsevanematega suhelda. Eriala kokkuviiimine



LEHTE JÕEMAA avab EÕL-i 80. aastapäevale pühendatud pidulikku koosolekut.



Pildil on osa EÕL-i liikmesorganisatsioonide esindajaid. Istuvad (vasakult): Elle Oruste (saksa keele õpetajate selts), Lehte Jõemaa, Pilve Kängsepp (ÜPUI), Ingrid Rump (naiskäsitöö õpetajate selts), Eve Aser (koolimatemaatika ühendus). Seisavad Hergi Karik (keemia seltsi õpetajate sektsioon), Ants Reinmaa (eripedagoogide liit), Inger Kraav (EAPS), Madis Linnamägi (Forseliuse Selts), Arvi Leosk (J. Käisi Selts) ja Lembit Jakobson (EÕL-i juhatus).

õpetamise psühholoogilise küljega on noorele inimesele keeruline. Tegelikult on selles mõttes lahus ka õpetajate ettevalmistamine. Kõrgkoolide erialaõppejõud on kasvatusteadustest, kõrvalt vaadates paistab, et ka koolielu tundmisest, väga kaugel. Pole ime, et koolikauge on ka noore õpetaja ettevalmistus. Koolivõrku hakatakse korrastama, selle käigus võiks pedagoogilistele õppeasutustele harjutuskoolid ette näha. Sinna tuleks valida väga võimekad õpetajad ja nende töö ka vastavalt hüvitada.

EÕL-i õpetajate ettevalmistuse toimikond korraldas õppepäeva, et saada ülevaadet, kuidas praegu toimub õpetajate ettevalmistamine. Hädad on meil üldiselt teada, kuid näib, et kõrgkoolidel pole praegu aega tegelda sisulise tööga, nendele on olulisemad konkurentsi ja turu küsimused. Õpetajate koolituse sisu on jäänud unarusse. Õpetajaid ettevalmistavad asutused peaksid õpetajaks olemise mudeli selgeks tegema ja sellele vastavalt toimima.

Kas tundub, et praegu see ei ole selge?

Ma ei ole kindel. Isegi oma eriala põhjal võin öelda, et sideme puudumine kasvatusteooria ja erialaõpetuse vahel on suur. Tegijad on küllalt noored inimesed, aga neil puudub koolikogemus. Meie ajal oli palju koolipraktikat, instituudist saime piisavalt oskusi ja meie õppejõududel oli koolikogemus. Ei saa öelda, et meile oleks palju meetodikat loetud, aga ainetund oli antud nii täpsete seletustega *võta töö vasakusse kätte, alusta...*, et meid, tudengeid, ajas see vahel itsitama. Alles siis, kui hakkasin ise tunde andma ja lapsed vahel minu seletusest aru ei saanud, taipasin, et see, mis praktikatumnis kuulsime, oligi täpne ja vajalik meetodika.

Oleme huvi tundnud, missugune peaks olema õpetajate ettevalmistuse ja täienduskoolituse vahekord, kas anda tugev põhi ja täienduskoolitus erialaliitude kaudu või hakata täienduskoolituse kaudu ettevalmistuse lünki siluma. Nii või teisiti peaks erialaühendustel olema võimalus suhelda teiste maade vastavate ühendustega ja selleks tuleb leida raha.

Täienduskoolitust peavad saama ka kõrgkoolide õppejõud. Kui nemad edasi ei arene, pole neilt midagi õppida. Osa on väga koolikauged, stažeerimine enda valitud ajal ja moel ei pruugi seda viga parandada. Üks võimalus oleks kõrgkoolide õppejõude kooli stažeerima saata.

Eesti Õpetajate Liit ja noor õpetaja. Mida selle kohta ütlete?

Tahaksime noori õpetajaid rohkem kaasata, nemad on motiveeritud oma tulevase tööelu korraldamisele kaasa rääkima. Meil on nüüd noortetoimikond olemas. Oleme taotlenud ka raha noore õpetaja koolitamise projektile. Teeksime seda koos EÕL-i kuuluva Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsiga. Mõte on välja anda noore õpetaja käsiraamat. Kõik sõltub sellest, kas saame projektile katte või mitte. Edasi võiks kõne alla tulla kutse omistamine ja kutsesertifikaatide väljaandmine. Olen selle poolt, et diplom ei anna veel õpetajakutset. Kuidas kutset omistada, sellest hakkame rääkima meie järgmisel koolitusel.

Kuidas on õnnestunud erinevaid õpetajate organisatsioone omavahel kokku viia? Kuivõrd seda taotletud on?

Oleme levitanud teavet selle kohta, mida ühendused teevad. Pean suureks puuduseks, et meil ei ole veel koondkataloogi, kus oleksid kirjas ühenduste aasta suuremad ettevõtmised. Teised teaksid nendega arvestada. Näiteks oli novembris EAPS-i konverents "Võimalus ja paratamatus olla õpetaja" – väga vajalik kõigile kooliinimestele, aga koos istusid põhiliselt kõrgkoolide õppejõud. Ürituste eelreklaam peaks olema parem.

Teadupärast peaks käesoleval aastal toimuma järjekordne õpetajate kongress. Kui kaugel ollakse ettevalmistustega?

Toimkonnad töötavad selle nimel, et see sügisel võiks tulla. Teemaks oleme valinud "Euroopa Liit ja Eesti haridus", aga ma ei julge sel teemal pikemalt rääkida, küsimus on rahas. Imestan, kui palju kongresse kutseti kokku esimese Eesti vabariigi ajal. Kust võeti selleks raha?

Millised on senised suuremad kordaminekud ja raskused? Mida sooviksite edaspidiseks?

Kõige suurem raskus on raha, õigemini selle puudumine. EÕL-i liikmemaks on väga väike. Tahaks mingitki hüvitust pakkuda neile inimestele, kes liidu heaks tööd teevad, aga selleks puuduvad võimalused.

Sooviks haridusinstantsidega paremat koostööd, et arvestataks ka ühendusi ja pole vist palju tahta riigilt toetust, nagu see omal ajal oli. Tahaksin, et oleksime operatiivsemad reageerima sündmustele meie ümber. Oleme võtnud seisukoha ja saatnud märgukirju mitmel puhul Riigikogusse, haridusministeeriumi ja ajakirjandusse. Viimane pöördumine oli Lihula Gümnaasiumi direktori Tõnu Otsa toetamiseks.

Rahule võib jääda sellega, et oleme suutnud teadvustada enda olemasolu ja EÕL-i vajalikkuse. Juurde on tulnud uusi asjast huvitatud õpetajaid. Oleme osa võtnud mitme haridusministeeriumi töögrupi tegevusest, edastanud oma arvamused ja ettepanekud, ise probleemidega rohkem kurssi saanud.

Olen endalt korduvalt küsinud, miks ma õpetajate liiduga kaasa läksin. Mu sisetunne ütleb, et liit on vajalik. Soovin ja loodan, et praegune EÕL suudab Eesti haridusväärtsi edasi kanda.

Haridus on juba väärtustunud inimeste, kuid mitte veel riigi silmis. Edasiõppimise motivatsioon on suur. Tänapäeval võib veel läbi saada vähese haridusega, eespool koidab aga aeg, mil enam ei saa. Õpetajate liit peaks hea seisma selle eest, et kõik ühiskonna liikmed saavad neile vajaliku hariduse, et Eesti haridussüsteem ja hariduselu muutuks demokraatlikumaks. Meie liit on kutseühing, kes väärtustab õpetajakutset, aitab õpetajal uuega kaasa minna ja sisemiselt muutuda, nagu nõuab aeg.

VIIVI EKSTA

Kool kui piirkonna haridus- ja kultuurikeskus

ÜLLA PÖLDUR, Vana-Antsla Põllutöökooli asedirektor

Viimasajal on haridusministeeriumi ametnikud üha sagedamini väitnud, et väikesed maakoolid ja kutseõppeasutused, kus on alla 500 õpilase, ei tasu ennast ära. Kuna neid mõtteid on avaldatud korduvalt ja põhjendatud ainult sellega, et väikesi koole on kahjulik majandada ja alati ei ole neis kõiki vajaliku kvalifikatsiooniga õpetajaid, pean vajalikuks käsitleda probleeme, mis tekivad, kui üks osa maal asuvatest õppeasutustest suletakse. Kuna ma ise töötan kutseõppeasutuses, mille õpilaste arv selleks, et kool ellu jääks, peaks olema 500 (on aga 250), siis vaatlen probleemi just maakutseõppeasutuse seisukohast lähtudes.

Minu arvates on väikesed maakoolid (sh kutseõppeasutused) väga olulised.

■ Need võimaldavad õpilastele hariduse kodu läheduses.

■ Tegemist on põhiliselt maa-asulates ja külades asuvate koolidega, mis on antud asulale olulised (sageli ainsad) kultuurikolled ning neile langeb aasta-aastalt järjest suurenev vastutus oma piirkonna kultuuri- ja haridustaseme säilitamise ja tõstmise eest.

■ Suur osa maakoolidest asub arhitektuurimälestisteks nimetatud mõisa- või muudes hoonetes, mis on suures osas säilinud ainult tänu sellele, et neid on kasutatud.

■ Maakutseõppeasutused on arvestatavad talupidajate ja teiste eluvalde esindajate täiendus- ja ümberõppekeskused.

Üks võimalus hoida elu ääremaadel – Peipsi ääres, idapiiril, Läti piiri ääres – on säilitada asulates ja külades koolihooned, mitte tühjana, vaid et nad täidaksid edasi oma funktsiooni. Tavaliselt ei tegelda koolis ainult õpilaste õpetamisega. Kõigi koolide lahutamatuks osaks on raamatukogud, saalid, võimlad, staadionid, tavaliselt park ja mõned hooned (või ruumid), mida kasutavad teised õpilasi ja külaelanikke teenindavad asutused (kauplus, arstipunkt vms). Kõiki ruume ja pakutavaid teenuseid saavad kasutada kõik külaelanikud. See aga tähendab, et kooli ruumide baasil on võimalik rahuldada lisaks kooliõpilastele ka asula elanike mitmesuguseid kultuuri- ja haridusvajadusi. Ministeeriumis on korduvalt väljendatud seisukohta, et kool ei ole sotsiaalabi asutus. Kahjuks ei ole maal veel välja kujunenud kindlat süsteemi, kuidas vähekindlustatud peresid nende kultuuri- ja õppimishuvide rahuldamisel aidata. Mitmesugustes tasulistest huviala- või spordiringides regulaarselt osalemiseks noortel maal aga raha ei jätku, väiksemates asulates, külades ei ole ringe veel tekkinudki.

Seepärast püütakse pärast õppetööd veeta oma vaba aeg koolide spordisaalides ja huvialaringides tasuta või sümboolse tasu eest. Lisaks on kooli saal sobiv koht kinoseansside läbiviimiseks nii kooliõpilastele kui ka külaelanikele. Kui mõned aastad tagasi paiknesid asulates kolhoosivõi sovhoosikeskused või osakonnad, kus elanikud töötasid, siis nüüd on kool muutunud piirkonna põhiliseks tööandjaks.

Selleks, et Eestimaa säiliks, ei ole elu vaja ainult Tallinnas, Kohtla-Järvel, Pärnus ja Tartus. Kõik praegused külad, mis veel välja surnud ei ole, peaksid jääma alles. Seepärast on aga vaja, et lapsel oleks võimalik 4–6 klassi lõpetada võimalikult kodu ligidal, edasi võiks kool asuda umbes kuni 10 ja keskkool või kutseõppeasutus kuni 40 km kaugusel. Nii-suguses olukorras ei kaota laps sidet koduga ja on suur tõenäosus, et pärast haridustee lõppu jõuab ta kodukülla tagasi.

Et selline olukord tekiks, tuleb näha vaeva, aga mitte ainult kohalikul omavalitsusel. Toompea poliitikud peavad seisma hea selle eest, et

■ hariduse tähtsustamine ei jääks ainult poliitikute valimiseelseks lubaduseks;

■ õpetajatele, eriti maapiirkonnas tööle asuvatele pedagoogidele kehtiksid mõned soodustused (näiteks õppelaenu kustutamine);

■ toetataks maaelu arengut – võimalust omandada kooliharidus koduligial; muuta kättesaadavaks elukohalähedane meditsiiniline teenindamine, kaupluse ja raamatukogu kasutamine;

■ maareform saaks kiiresti läbi viidud (see on takerdunud riigiametnike ja bürokraatide saamatuse taha);

■ asula- või külakeskustesse ei rajataks 500 õpilasega kutseõppeasutust (eriti veel siis, kui küla elanike arv on 200–300), kuhu õpilased veetakse kokku 70–100 km kauguselt (see oleks meie küladele hukatuslik). Õpilasel, kes soovib, peab olema võimalus käia kodus ka nädala keskel.

Arvestades rahvastiku tihedust, oleks maakutseõppeasutuse normaal-suurus 200–300 õpilast, kellest umbes pool (või kolmandik) käiks kooli kodust ja pool (või kaks kolmandikku) elaks ühiselamus. Sellise kutsehariduskoolide võrguga (kutsekoolid ja tehnikumid) on Eesti praegu kaetud. Järelikult peaksid kõik asjaomased institutsioonid sellega arvestama ja mitte rääkima elujõuliste – kuid 250 õpilasega – koolide liitmisest või sulgemisest. Arvestama peaks kohalike omavalitsuste töötajate seisukohtadega (Võrumaa Arendusstrateegia. Võru, 1997). Kohalikud omavalitsused on mitmes paigas oma arengustrateegia välja töötanud, kuid alati ei jõua nende head mõtted pealinnas asuvate ametnikeni.

Minu arvates peavad ametnikud liiga tähtsaks majanduslikku põhjendatust ning unustavad ära, et iga kooli sulgemine puudutab otseselt paljusid inimesi. On üldteada, et kooli kinni panna on palju lihtsam, kui teda taasavada. Ministeerium peaks koos omavalitsustega tegema koostööd, et leida võimalusi maakoolidele kaadri muretsemiseks ja võib-olla eri koolitüüpide ühe katuse alla mahutamiseks. Ei ole vaja luua eraldi täiendus- ja ümberõppe keskusi, sest need saab mahutada õppeasutuste (eriti just kutseõppeasutuste) juurde (R. Karro. Maurus, nr 2, 1996).

Peale majandusliku ebaefektiivsuse on teine oluline põhjus, miks maakooli, eriti just keskkooliastmes, peaks kokku panema, kvalifitseeritud õpetajate puudus ning sellest tulenevalt õpetamise madalam tase. Omavalitsus peaks toetama heade spetsialistide kooli tööle asumist, haridusministeerium aga võtma tõsiselt vaatluse alla pedagoogiliste erialade lõpetanute tööleasumise ning soodustama igati maakoolidesse tööleminekut.

Eesti hariduselu suurim nõrkus on tervikliku arenguplaani puudumine, nii on öelnud ka praegune haridusminister (Maaleht, 3.07.1997). Kui põhikooliharidusega on selge, et seda on igale lapsele vaja, siis kutseõppe kohta ei oska Eestis keegi öelda, milliseid oskustöölisi meil 3, 5 või 10 aasta pärast vaja läheb. Põllumehed on selle numbri küll maarahva kongressil välja öelnud, aga kas ministeeriumide ametnikud seda tõsiselt võtavad, on iseküsimus. Maarahva kongressil tõdeti veel, et maal paiknevad koolid ei ole ainult hariduse andjad, vaid ka kultuuri ja seltsielu tsentrumid, noorte kodukohaga siduvad, üldise vaimsuse kandjad, asustatuse tagajad ja tööandjad ning seetõttu teenib maaharidusse paigutatud raha mitut eesmärki (Eesti Maarahva Kongress. Tartu, 1997).

Tegelikult on probleem selles, kuidas kujundada hariduspoliitikat nii, et see oleks lapsesõbralik (tagaks lapsele kodulähedase kvaliteetse hariduse algastmes ja kesk- või kutsehariduse omandamise võimaluse oma maakonnas või vähemalt 25–30 km kaugusel kodust).

Kuidas seda saavutada? Selleks oleks vaja täita mõned tingimused.

■ Riiklikult paika panna hariduspoliitika pikemaks ajaks (põhikoolide,

gümnaasiumite ja kutseõppeasutuste õpilaskohtade arv ning jagunemine maakondade ja valdade vahel, perspektiivne 1. kl astuvate õpilaste arv).

■ Majandushoobadega toetada maale tööle asuvaid noori õpetajaid ning koostöös kohaliku omavalitsusega leida neile ka korralik koormus ja sellest tulenevalt normaalne sissetulek.

■ Üldised arengusuunad peavad olema selged. Kõigis riigikoolides tuleks teha põhjalik revisjon ja välja selgitada, mida kusagil õpetada suudetakse ning sellele vastavalt jagada ka riiklikku tellimust.

■ Peab olema tehtud prognoos, milliste erialade kui kõrge kvalifikatsiooniga töötajaid me tulevikus vajame, kui palju läheb riigile vaja kõrgharidusega spetsialiste.

■ Lahendada väga suurte koolikomplekside küsimus (nende otstarbekas kasutamine – erastamine, rentimine). Koolid, mis paiknevad mõisahoonetes ja peavad nüüd haldama kogu mõisakompleksi, ei ole selles ju ise süüdi. Kool, kus mina töötan, asub just sellises mõisas, kus kirjade järgi on üle 20 hoone. Õnneks oleme osa neist hoonetest suutnud välja rentida. Ühes tühjaks jäänud mõisahoones on endale koha leidnud 6-klassiline algkool, kus õpib üle 30 õpilase, kes kasutavad meie kooli sööklad, võimlat ja raamatukogu. Küla seisukohalt on see hea lahendus, sest vanemad ei pea kohe oma väikesi lapsi bussiga 4 km kaugusele Antsla linna viima. Mõned kooli hooned on tühjad ja mingeid kulutusi ei nõua, osa on koolile õppetööks vajalikud. Ministeeriumi ametnikud aga süüdistavad aeg-ajalt endiselt kooli juhtkonda, et on liiga palju ruutmeetreid ühe õpilase kohta. Mõisahooned ei ole aga ükski kool ise endale tahtnud. Lõuna-Eestis, eriti piiriäärsetel aladel, ei ole kohalikke investoreid, kes suudaksid mõisakompleksi hallata, kahjuks ei ole ka keegi kaugemalt nende vastu huvi tundnud.

■ Koolidele tuleks võimaldada oma ruume peale õppetööd anda kasutada kohalike elanike kultuuriliste ja hariduslike huvide rahuldamiseks kas tasuta või sümboolse tasu eest. Selle teenuse tasuta osutamise eest võiksid vallad kooli toetada just materiaalse baasi täiendamisega.

■ Leida võimalus täiskasvanute täiendus- ja ümberõppeks ning kasutada selleks ka tööturuametile eraldatud vahendeid. Maakoolidel tuleks teha tihedat koostööd kohalike taluliitudega õppepäevade korraldamiseks. (Mõned nendest punktidest on toodud ka uutes kutsehariduse kontseptuaalsetes lähtekohtades.)

Oma töö ilmestamiseks kasutasin Võrumaal 1996. a läbi viidud sotsioloogilise uurimuse tulemusi, mille põhjal võib öelda, et omavalitsuste tööülesannete järjestamisel oli neli olulisemat ülesannet töötuse, hariduse, ettevõtluse arendamise ja sotsiaalabi probleemidega tegelemine. Omavalitsuse tööd raskendab tõsiasi, et noored ja andekad ei näe piiri-alade läheduses arenguperspektiivi ja lahkuvad. (Ülevaade 1996. aasta suvel ja sügisel läbi viidud sotsioloogilise uurimuse tulemustest.)

Maarahva kongressil läbi viidud sotsioloogiline uurimus (ankeedi tagastas 446 kongressi saadikut ja külalist) näitas, et

- maaelu on vaja kaudselt riiklikult toetada (70–80%);
- maapiirkondade arendamisel peaksid olema teostajateks kohalikud ettevõtlikud inimesed ja eraettevõtjad, kes loovad uusi töökohti maal; valitsus peaks tegelema põllumajanduse toetamise, maareformi kiirendamise ja infrastruktuuri arendamisega (76%);
- majandusliku edukuse tagab turg, mille leidmisega peaks tegelema riik (87%).

Kongressi delegaadid usaldasid kõige rohkem oma lähiümbrust (pere, naabrid, kohalik võim), siis koolituse ja infovahetusega tegelevaid asutusi. Samuti on delegaadid üksmeelel selles, et Eesti Vabariigi juhtorganite tegevus maaelu korraldamisel ei ole praegu edukas. Kõige olulisemaks peetakse maapiirkondade vajadusi arvestava krediitpoliitika

väljatöötamist (Eesti Maarahva Kongress. Tartu, 1997). Talunike õppimissoove käsitlevas küsitluses, mis avaldati ajakirja "Põllumajandus" 1995. aasta 10. numbris, tuli välja, et pooled küsitletutest olid iseõppijad. See näitab, et põllumajandusliku õpetusega tegelevates õppeasutustes on veel arenguruumi täiendus- ja ümberõppega tegelemiseks. Seda enam, et 25% vastanutest oli nõus täiendust saama just põllumajanduskoolis. Oluline on, kui kvaliteetseid kursusi on koolid võimelised pakkuma. (A. Metsa. Põllumajandus, nr 10, 1995). Talunik läheb õppima sinna, kus ta näeb, et saab juurde uusi teadmisi, kui täienduse tulemusena suureneb tema talu toodang või paraneb selle kvaliteet.

Ühe küsimustiku koostas ka oma kooli õpilastele, et teada saada, mis on nende arvates oluline elukoha valikul ja kuidas soodustada maaelu, sh talude arengut. Õpilaste vastustest nähtub, et elukoha valikul on oluline töökoht, ka teenindusettevõtted ja üllatav küll – kaunis loodus. Kooli lähedust noored veel oluliseks ei pea, mis on ka arusaadav, sest selle järele tekib vajadus siis, kui pere loodud ja lapsed olemas. Et elu maal välja ei sureks, on vaja tagada koolihariduse ja teiste esmavajalike teenuste kättesaadavus elukoha lähedal. Oluline on põllumajanduse toetamine pikaajaliste laenudega ja ettevõtluse soodustamine, et tekiks uusi töökohti. Talude arengut saab toetada kohalike omavalitsuste abiga, lisaks tuleb riigil teha kõik, et meie põllumajandustooted jõuaksid teiste riikide (eriti Venemaa) turule. Nii arvavad noored, kes asuvad tööle paari aasta pärast ja kellest üks osa hakkab tegelema oma talu pidamisega.

Maakutseõppeasutused on juba alustanud mitmesuguste kursuste korraldamist talunikele, aga kahjuks on koolide käsutuses põhiliselt vananenud tehnika ja kõik talunikud, kes kursusi vajaksid, ei ole suutelised nendel osalemise eest maksma. Heatasemelise täiendusõppe on 30–39% Lõuna-Eesti talunikest nõus osaliselt kinni maksma. (A. Metsa. Põllumajandus, nr 10, 1995).

Muuta tuleks ka mõningaid riikliku finantseerimise põhimõtteid. Koolitustoetuse määramisel on linnale ja maale kehtestatud ühesugune õppegrupi suurus. Ometi on linnas õppegruppi palju lihtsam kokku saada kui hõreda asustusega maakohas (Maaelu Arengu Instituut. Maurus, nr 4, 1997).

Et olukorda parandada, tuleks inimeste kodude juures olev maakool kujundada koolituskeskuseks, kust saab lisaks lastele koolitust kogu külla. Arvutiklass sobib suurepäraselt lapsevanemate uuele laienele viimiseks, raamatukogu on avatud kõigile külaelanikele, kooli saalis saab korraldada loenguid ja näidata filme, õpetajad võivad korraldada võõrkeelte õppimist. Kool peaks olema valla süda. Kuipalju on elujõulisi kooli, niipalju olgu ka valdu (K. Kaldre. Maurus, nr 4, 1997).

Selleks, et jääksid püsima maakutseõppeasutused, peavad need olema valmis seoses poliitiliste ja majanduslike muutustega maal valmistama ette kaadrit kohe tekkinud või tekkivatele kutsealadele (maaturism, ettevõtlus, kohalikud kütused, keskkonnakaitse jne). Üldine tööturu uuring puudub ja õppeasutused on, arvestades kohalike omavalitsuste vajadusi, avanud ise uusi erialasid. Tegelikult on tööjõuproгноosi ebamäärasus üks peamisi põhjusi, miks haridust on majandussfääris eriti raske ette planeerida. Kasutu on uut hariduskontseptsiooni välja töötada, kuni pole selginenud tööjõuproгноos. Samal ajal ei ole mõeldav majandusreformi läbiviimine väljaspool haridusuuendusi (Hariduse kavandamise metodoloogilistest ja sotsiaal-majanduslikest lähtealustest. Tallinn, 1991).

Vaadates kõrvalt oma kooli, võin öelda, et kui on olemas õpilased, kes õppida tahavad, õpetajad, kes on professionaalid omal alal, vajalikud ruumid, kus õpetada, enam-vähem olemas (küll mitte tehnika viimane sõna) materaal-tehniline baas, vajalikud abihooned ning töökohad, kuhu lõpetanud tööle lähevad, siis ei peaks küll keegi kahtlema sellise kooli vajalikkuses ainult sellepärast, et õpilasi on 250, mitte aga 500.

Muukeelne haridus Eestis

MATI HEIDMETS, TPÜ sotsiaalteaduskonna dekaan

Lubage mul esitada oma arusaam muukeelse hariduse probleemidest Eestis nelja väitena, millest igauhele on lisatud ka lühikene selgitus. (Sissejuhatus paneeldiskussioonile "Muukeelne haridus Eestis" Eesti Haridusfoorumil '97.)

Väide 1. Muukeelse hariduse põhiprobleemiks tänases Eestis on selle hariduse tuleviku määratlematus.

Mõeldes muukeelse hariduse all eelkõige täna Eestis toimivat venekeelset kooli ning selles antavat haridust, tuleb tõdeda, et selle haridussektori tulevik on ülimalt ähmane. Samas, muukeelse hariduse koha ja arengu üle on mõttetu arutleda, kui pole selge selle kasvõi kõige üldisem raamistik, kui pole selge, kas venekeelne haridus jääb, ja kui jääb, siis mis mahus ja millistel tasemetel. Teatavasti on Riigikogu kaks korda teatanud venekeelse gümnaasiumi lõpukuupäeva. Praegu on selleks määratud aasta 2007. Samas on juba praegu kuulda seisukohti, mille järgi "kui ei õnnestu, siis vaatame uuesti ümber". Sellises kontekstis arutleda muukeelse hariduse tuleviku üle Eestis on pehmelt öeldes sisutu. Vaja on riiklikult defineeritud ja ühemõtteliselt täitmisele kuuluvat tulevikukava.

Väide 2. Muukeelse hariduse tuleviku küsimus pole lahendatav vaid haridussüsteemi siseselt. Lahenduskäik saab olla vaid osa laiemast, riiklikust muulas- ja integratsioonipoliitikast, mis määratleb muulaskonna niši ja rolli tuleviku-Eestis.

Tundub, et on kujunenud vastuolu Eesti sise- ja välispoliitika vahel. Eesti välispoliitilised eesmärgid on suhteliselt selgelt sõnastatud. Sisepoliitikas, sealhulgas muulaspoliitikas sedalaadi eesmärgipüstitused paraku puuduvad. Me pole kokku leppinud oma ühiskonna tulevikuvisionides, me pole isegi sellekohast diskussiooni alustanud. Sõnaühend "integreerunud Eesti" tekitab eri peades lausa vastukäivaid arusaamu ja interpretatsioone. Samas – ilma selge sisepoliitilise eesmärgi püstituseta pole ka arutelul muukeelse hariduse tulevikust kusagile toetuda.

Siiski on viimastel kuudel üht-teist liikuma hakanud. Valitsus on moodustanud komisjoni riikliku integratsioonipoliitika väljatöötamiseks. Loodetavasti kiidetakse komisjoni pakutud põhiseisukohad lähiajal heaks, mis looks kahtlemata ka raamistu haridusküsimustega tegelemiseks. Kui valitsus otsustab need teesid heaks kiita, oleks järgmine samm tervikliku strateegia ja seda kandva riikliku programmi väljatöötamine. See dokument paneb raamid, ütleb, mida riik võiks teha, millised võiksid olla riigi huvid muulasküsimuses ja haarab peale muukeelse hariduse ka kodanikkonna kujunemist, keelepoliitikat jt selle valdkonna küsimusi. Loodan, et meie valitsus näitab üles poliitilist küpsust, et see dokument vastu võtta ja alustada vastava programmi ettevalmistamist. Samuti loodan, et Riigikogu ei lasku emotsioonidesse, vaid suhtub muulasküsimusse kui Eesti sisepoliitika võtmeküsimusse.

Väide 3. Muukeelse hariduse sisu peamiseks probleemiks on eesti keele ja Eesti-keskse lähenemise jõudmine muukeelses kooli.

Minu isiklik arusaam muukeelse kooli tulevikuvormidest on järgmine. Põhiharidus peaks domineerivalt olema emakeelne, see tähendab, et iga laps käiks põhikoolis emakeelses koolis. Teisiti saab see toimuda vaid lapsevanemate endi soovi alusel. Seega peaksid vene lapsed käima venekeelses põhikoolis, kus keskseks elemendiks on kaasaegne ja tulemuslik eesti keele ja kultuuri õpe. Põhikooli lõpetanud peaksid suutma probleemideta sooritada kodakondsuse keeleksami. Me teame, et on olemas



MATI HEIDMETS

teatav vene perekondade surve eesti lasteadeadele ja koolidele – mitte-eesti lapsi tahetakse panna eesti kooli. Ma arvan, et see on hea tendents, mida tuleks toetada, kuid see ei saa olla riiklik poliitika. Seda tendentsi tuleks toetada lisaressurssidega, sest eesti õpetaja ja eesti kool on tänaseks sattunud teatavate probleemide ette, mida on raske lahendada – kuidas käituda klassis ja koolis, kus on õpilasi mitmest rahvusest ja mitmest kultuurist.

Gümnaasiumitasandil peaks valitsema mudelite ja keelte paljusus. See tähendab, et oleks võimalik astuda nii eesti kui ka vene, aga ka inglise, prantsuse vm keelt kasutavasse kooli. Gümnaasiumi peaks saama valida õppuri vaba tahte alusel, kusjuures eesti keele oskus peaks olema juba sedavõrd piisav, et see ei kujuneks selekteerivaks teguriks.

Ülikooliõpe peaks olema domineerivalt eestikeelne. Teatud perioodi jooksul, kui venekeelne kool ei suuda veel anda piisavat eesti keele oskust, tuleks kasutada erivastuvõttu koos täiendava keeleõppega esimesel kursusel, alates teisest aastast jätkaksid aga kõik koos eestikeelsetes rühmades (TPÜs haldusjuhtimise erialal töötab selline skeem juba mitu aastat).

Väide 4. Muulasküsimus (ka muulaste haridusküsimustes) sisulise arengu saavutamise eeldab eestlaste hoiakute muutumist (sh eesti poliitikute hoiakute muutumist).

Praegune põhihoiak “muulased kui probleem” peaks asenduma märksa adekvaatsema suhtumisega “muulased kui arengutegur”, muulased kui ühiskonna arengu potentsiaal ja ressurss. See ressurss tuleb tööle panna, ainult sel juhul saame 21. sajandil rääkida Eestist kui euroopalikust kõrgtehnoloogilisest ühiskonnast. Hoiakute muutumine tähendab, et tegelik lahenduse võti asub meie peades.

Eestimaalased on stressis

VIRVE-INES LAIDMÄE, Eesti Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituudi
sotsioloogia osakonna teadur

Üleminekuajajärk on pannud inimeste toimetulekuoskused p roovile. Olukorras, kus ei suudeta kiirete muutustega kaasa minna, on tagajärjeks passiivsus, frustratsioon ja rahulolemat us (10). Viimasaastatel on avaldatud rida töid, mis näitavad eestimaalaste stressitaseme pidevat kasvu (6; 7; 9; 10; 13). Võrreldes Eesti elanikkonna terviskäitumise 1990. ja 1996. aasta uuringute tule musi, võib näha, et nende inimeste arv, kes ütlevad end viimase aasta jooksul olnud masenduses või depressioonis, on tõusnud. Meeste hulgas on kasv 25%-lt 43%-ni, naistel 30%-lt 47%-ni (8). Iga teise vastaja arva tes on tähtsamateks inimeste haigestumise põhjustajateks stress, olme ja raske töö. Need on omavahel tihedalt seotud ja nendest lähtub otseselt kogu eluga rahulolemat us. Kõige sagedamini märgiti stressi (seda tegi 37% vastanutest).

Eestimaalaste tervis on halvenenud kiiremini kui teiste Balti riikide elanikel. Peaaegu pool Eestimaalast elanikest põeb mingit püsivat haigust (või on vaevusi), Lätis ja Leedus ligikaudu kolmandik. Eestimaalased on ka suuremas stressis: nad kannatavad lätlastest ja leedulastest sageda mini sisemiste pingete (Eestis 28%, Lätis 20%), eriti aga mure ja rahutu se käes (Eestis 38%, Lätis 20%) (4; 15).

Kõrgele stressitasemele viitab enesetappude arvu kasv: 1990. aastal oli Eestis 100 000 elaniku kohta 27,1, 1992. aastal 38,2 ja 1994. aastal 41 juhtu. 1994. aasta 614 enesetapust 495 sooritasid mehed ja 119 naised (3). Palju on neidki, kes on enesetapule korduvalt mõelnud. Eesti täiskasvanud elanikkonna 1996. aasta terviseuuringu andmetel märkis 13% nii meestest kui ka naistest, et neil on esinenud suitsiidimõtteid (8).

Vaatleme, millised elanikegrupid on ühiskonna kiirete muutuste ajal tõusnud stressi seisukohalt riskirühmadeks ning millised hoiakud ja elu olu erinevad küljed sisaldavad potentsiaali stressi kujunemiseks. Kirju tise empiirilise osa allikmaterjalina on lähtunud TA sotsioloogide tehtud üle-eestilise elanikkonna representatiivse küsitluse "Eesti '93" (ligi 2000 18–70-aastast vastajat) andmetest (11).

Stressitaseme mõõtmine

Inimeste vaimse pinge kirjeldamiseks kasutati küsitluses "Eesti '93" üheksat stressisümptoomi – unehäired, (üle)väsimus, masendus, kõhuvalu, seedehäired, südamevaevused, ärritus, peavalu, peapööritus ja tunne, et kõik käib üle jõu. Vastajatel paluti märkida, kui tihti nad on neid vaevusi kogunud. Esinemise sagedust väljendasid vastusevariandid *peaaegu iga päev, kord-paar nädalas, kord-paar kuus, harvem ja pole vaevanud*. Kasutatud metoodika pärineb A.-L. Elolt jt (5).

Ilmneb, et suurel osal Eesti elanikest on igapäevaelu küllalt närviline ja stressirohke. Vähemalt korra või paar nädalas kogeb ärritust 38%, (üle)väsimust 37%, unehäireid 26%, peavalu 22% ja masendust 22% vastanutest. Südamevaevused, kõhuvalu, seedehäired, peapööritus ja tunne, et kõik käib üle jõu, häirib vähemalt üks-kaks korda nädalas pea iga kümnendat vastajat.

Probleemi ülevaatlikumaks hindamiseks on kasutatud stressiindeksit ehk koondtunnust, s.t – vastaja kogus iga haigusnähu puhul ühe punkti siis, kui vaevus ilmnes vähemalt 1–2 korda nädalas. Kuna nimekirjas oli üheksa tervisehäiret, oli võimalik maksimaalne punktisumma 9. Sümp toomide esinemise sageduse alusel jaotusid vastajad nelja rühma: 1) ei esinenud ühtki loetletud vaevustest (ei olnud stressis); 2) esines üks vae-

vus (nõrk stress); 3) kaks vaevust (keskmine stress); 4) kolm või enam vaevust (tugev stress). Nimetatud koondtunnuse alusel ei olnud stressis 32%, nõrgas stressis oli 27%, keskmises 15% ja tugevas stressis 26% elanikkonnast.

Vaatleme, millised on riskigrupid, keda vaevab stress kõige enam ja millest see oleneb.

Sugu

Naiste osas on pilt eriti halb. Meestest on tugevas stressis 18%, naistest 33%. Naiste elu on niivõrd pingeline, et üleväsimust ja ärritumust esineb üks kord või mitu korda nädalas 41 protsendil. Peavalu, unehäired ja masendustunne vaevavad sama tihti iga kolmandat-neljandat ja südamevaevused iga kuuendat naist.

Eesti naiste meestest kõrgemat stressimäära kinnitavad ka teised uurimused (4; 8; 10). Eesti naiste vaimse pingetase on tunduvalt kõrgem kui nende sookaaslastel Soomes (13). Üleminekuühiskonna Eestis on naistel veelgi kasvanud traditsiooniline kahekordne töökoormus (pere- ja töökoormused) ning vähenenud sissetulekud, seda nii reaalkaardust kui ka meestega kõrvutades. Tingimustes, kus ühiskonna ja tihti ka abikaasa abi on minimaalne, on eriti raske lastega naistel.

Naistel jääb mõnikord hakkamasaamiseks, psühholoogilise heaolu saavutamiseks puudu enesekindlust, uute väljavaadete nägemist ja nende elluviimise julgust. Väitega *Minust enesest sõltub, milliseks mu elu kujuneb* nõustub (täielikult või põhiliselt) 80% meestest ja 69% naistest. Seevastu Jumala abile ja saatuse ettemääratusele loodavad naised rohkem. Väitega *Loodan Jumala abile* nõustus 17% meestest ja 30% naistest. Nn fataliste (*Põhiline inimese elus on saatuse poolt määratud*) on meeste seas 48%, naiste hulgas 62%.

Et meestel on usku oma võimetesse, julgust alustada midagi täiesti uut, seni mittekogetut, näitavad vastused küsimusele *Kas olete oma olemuselt seda tüüpi inimene, kes võiks tegelda isikliku ettevõtluse, äritegevusega?* Meeste enesehinnangud olid naiste omadest tunduvalt kõrgemad: äritegevuseks sobivaks pidasid end 52% mehi ja ainult 30% naisi.

Vanus

Eri vanusegruppide stressitaseme võrdlemisel saab kinnitust ootuspärane tulemus – vaimsed pinged vaevavad vanemaid inimesi noorematest rohkem. Näiteks alla 25-aastaste hulgas esineb 18%-l tugev stress, üle 55-aastastel on see protsent poolteist korda kõrgem (29%). Põhjusi on mitu. Kindlasti tekitab kohanemiskrasi pensionileminek, vanuse tõusuga kasvab krooniliste haigustega inimeste osakaal (vastuse on *kroonilisi haigusi* või olen *invaliid* andis alla 25-aastastest 23%, üle 55-aastastest aga 65%). Ka ütleb vanematest inimestest iga viies (21%) end vähemalt üks-kaks korda nädalas tundvat, et kõik käib üle jõu (noortest andis samasuguse vastuse 7%). Mida vanemaks inimene saab, seda vähem võib tema ümber olla tuttavaid ja pereliikmeid (lapsed elavad mujal, abikaasa on surnud jne). Kui elanikkonnas on üks elavaid inimesi keskmiselt 11%, siis üle 55-aastaste hulgas on neid juba 21%.

Noored on enesekindlamad, usuvad oma võimetesse ja suutlikkusse ise oma elu suunata. Nii vastas väitele *Minust enesest sõltub, milliseks mu elu kujuneb* alla 25-aastastest enamik (91%): "Olen sellega täiesti või põhiliselt nõus", üle 55-aastastest aga 62%. Vanemad inimesed loodavad seevastu rohkem Jumala abile (38%; noortest 22%) ja usuvad, et põhiline inimese elus on saatuse poolt määratud (65%; noortest 47%).

Peamiseks stressiallikaks on paljudel majandusliku toimetuleku raskused. Materiaalselt kõige halvemini kindlustatud on töötud, mitme lapsega pered ja pensionärid. Kuna pensionäride olukorrale on viimasaasta-

tel pööratud suuremat tähelepanu ja ka pensioni suurendatud, on see viinud üksikpensionärid ühiskonna kõige vaesemast osast välja: 1.–2.-st tulukümnendikust 3.–4.-sse (2). Samas on majandus- ja psühholoogilised pinged vanematel inimestel ikkagi suured. *Kogu sissetulek kulub ainult toidule ja eluasemele ning teinekord jääb sellest isegi toidu jaoks napiks* – nii vastas alla 25-aastastest 41%, üle 55-aastastest aga 67%.

Vanuse mõju avaldub meeste ja naiste puhul erinevalt. Naistest on kõige vähem tugevas stressis noored neiud (20%). 25. eluaastast alates tõuseb vaimse pingega vastajate osakaal järsult (32%), saavutades maksimumi pärast 55. eluaastat (38%). Meeste hulgas on stressitase nii noorematel kui ka keskealistel ühesugune (12–17%). Üksnes 45–54-aastastel on see palju kõrgem (26%).

Märkimist väärib asjaolu, et kui mehed on pensionieaks saavutanud teatud vaimse tasakaalu ning tugevas stressis olijate osakaal on noortega ühesugune (16%), on samaelistel naistel stressitase tõusnud. Põhjusiks on sageli töökoormuse ja vaimse pinge suurenemine seoses tütre- või pojapere majapidamise eest hoolitsemise ja lastelaste kasvatamisega. Niisiis tulevad paljud mehed uutes elutingimustes naistega võrreldes paremini toime. Erandiks on ainult 45–55-aastased mehed, kelle stressitase on teiste eagruppide omast kõrgem. Naistel on lisandunud majandusraskused toonud kaasa meestest tunduvalt suurema vaimse pinge kõikides vanusegruppides.

Rahvus

Üks riskigrupp on Eestis elavad mitte-eestlased (8; 10). Nende stressitase on eestlaste omast kõrgem, ehkki mitme teise tervisenäitaja puhul erinevust pole – nii ühtede kui ka teiste hulgas on peaaegu ühepalju neid, kes hindavad oma tervist *väga heaks* või *heaks* (35–38%) ning hoolitsevad aktiivselt oma tervise eest (35–37%). Seevastu stressitasemes on erinevused märgatavad: tugevas stressis oli vastanud eestlastest 21%, mitte-eestlastest peaaegu kaks korda enam – 38%. Sama kinnitavad ka teised elanikkonnaküsitlused (8). Kõige vähem on tugevas stressis olijaid eesti meeste hulgas (15%). Eesti naiste ja muulasest meeste seisund on üsna ühesugune. Kõige rohkem (50%) on tugevas stressis olijaid mitte-eestlasest naiste seas.

Pea iga teine mitte-eestlane (45–49%) kaebab sagedast ärritumust ja (üle)väsimust (eestlastest 33–34%). Peavalu ja unehäirete all kannatab iga kolmas mitte-eestlane – 34–35% (eestlastest 17–22%), enam-vähem samapalju on neid, kes on sageli masenduses (29%, eestlastest 19%).

Eesti riigi⁴ taasiseseisvumine on teistest rahvustest elanikele kaasa toonud nii materiaalseid kui ka psühholoogilisi tagasilööke. Psühholoogilisi pingeid tekitab juba vajadus õppida ja kasutada eesti keelt. Kannatada on saanud eneseusk: Võrreldes eestlastega on tunduvalt rohkem neid, kes on *täiesti* või *põhiliselt nõus* väitega *Enda arvates olen seni elus hästi hakkama saanud* (51%, eestlastest 73%). Samuti tunnetavad mitte-eestlased sagedamini majandusraskusi. Neid, kelle sissetulek kulub täielikult toidu ja eluaseme peale või kel ei jätku raha isegi igapäevaseks toiduks, on mitte-eestlaste seas 62%, eestlaste puhul 50%.

Vastusest küsimusele *Millised on Teie kõige raskemad isiklikud probleemid?* selgub, et mitte-eestlastest iga teine (51%) muretseb laste kooli- ja tulevikuküsimuste pärast (eestlastest 25%), peaaegu igale neljandale tekitavad raskusi töö ja õppimisega seotud asjaolud (22%, eestlastest 13%) ja igale kolmandale töökoha puudumine (30%, eestlastest 13%). Isiklikku probleemi *hirm langeda kuriteo ohvriks* märgivad sagedamini samuti mitte-eestlased (22%, eestlastest 13%).

Ka ealised muutused ilmnevad eestlastel ja mitte-eestlastel erinevalt. Eestlastel on tugevas stressis olijaid kõige vähem noorimas vanusegrupis

(14%). Pärast 55. eluaastat on niisuguste inimeste osakaal juba kaks korda suurem (26%). Mitte-eestlastel on aga tugevas stressis olijaid palju kõikides vanuserühmades, isegi alla 25-aastastest pole iga kolmas suutnud vaimset tasakaalu säilitada (tugevas stressis on 31%). Kommenteerides mitte-eestlaste kõrget stressitaset, kirjutab D. Kutsar: "On ilmne, et paljud mitte-eesti elanikkonnaga seotud probleemid pole veel lahendatud ja mitte-eestlaste integreerumine Eesti ühiskonda on alles algusjärgus" (10).

Elukoht

Maal ja linnas stressitasemes suuri erinevusi pole, Tallinnas on tugeva stressiga inimesi 30%, maakohtades 22%. Seega näib üleminekuaeg olevat kummutanud vanad arusaamad nii linnaelu närvilisusest ja kiirest elutempost kui ka sellest, et loodus maal rahustab ja tasakaalustab. Maainimeste kõrges stressitasemes peegelduvad mitmed just maakohtadele iseloomulikud lahendamata sotsiaalsed ja majanduslikud probleemid. Nii on maal linnadest suurem vaeste osakaal ja töötute arv. Kindlasti mõjub füüsilisele ja vaimsele tervisele ka maatöö eripära. On ju maatöö enamasti füüsiliselt raske ja nii korraldatud, et inimesel pole mahtigi teravisevaevuste puhul arsti poole pöörduda. Tööd tahavad tegemist, põld harimist ja loomad söötmist ka siis, kui tervis nõuaks puhkust.

Haridus

Haridustaseme kasv vähendab stressi tekkimist kõikides sotsiaalsetes gruppides: nii meeste ja naiste, eestlaste ja mitte-eestlaste, maa- ja linnainimeste kui ka nooremate ja vanemate puhul. Nii on kesk- või madalama haridusega vastajatest tugevas stressis iga kolmas-neljas (29%), kõrghariduse puhul on vastav näitaja aga tunduvalt väiksem – 16%. Kiired muutused nõuavad konkureerimiseks, uues olukorras hakkamasamiseks laia silmaringi, keelte- ja arvuti kasutamise oskust, ettevõtlikkust, teadmisi firma asutamisest jms. Kõik need omadused üheskoos tagavad parema majandusliku kindlustatuse ja eluga rahulolu, mis omakorda madaldab stressitaset.

Stress ja eluga toimetulek

Mitmes uurimuses on ilmnenu eri eluvaldkondadega rahulolunäitajate kumuleerumise seaduspära, mille kohaselt rahulolu ühe elusfääriga toob kaasa rahulolu ka teistega (12; 14). Näiteks terviseiga rahul olemisega seostub rahuloluga kutsetöö, perekonnaelu, sõprade ja majandusliku olukorraga. Seosed on siin vastastikused. Nii on A. Naruski andmetel Eesti üleminekuaastate "võitjatel" parem tervis kui "kaotajatel" (esimestest hindab 55%, teistest 25% oma tervist *heaks* või *väga heaks*). Ka hoolitsevad "võitjad" paremini oma tervise eest: 36% neist tegeleb vähemalt korra nädalas liikumisega, "kaotajatest" ainult 17% (2).

Rahulolu erinevate eluvaldkondadega on otseselt seotud ka stressitasemega. Ükskõik, millist elusfääri vaadata, näeme, et kui inimene on sellega rahul, on ka tema vaimne heaolu keskmisest kõrgem. Eriti märgatavalt seondub vaimne pinge halva terviseiga – nii on oma terviseiga rahul olijatest tugevas stressis vaid 11%, rahulolematutest aga tervelt 55%. Materiaalne olukord mõjustab inimese eluolu kõige erinevamaid külgi, ka vaimse pinge taset. Nendest, keda materiaalsed võimalused piiravad ainult suuremate kulutuste tegemisel, on tugevas stressis vaid 14%; seevastu inimestest, kellel ei jätku raha isegi igapäevatooiduks, juba 44%.

Lõpetuseks

Üleminekumajandusega ühiskonna kiire muutumine on pakkunud inimestele palju eneseteostusvõimalusi. Samas toonud kaasa ka uusi sot-

siaalseid probleeme – tööpuuduse, vaesema elanikkonna tervise halvemise jmt. Kui eluga ei saada hakkama, ei suudeta saavutada seatud eesmäärke ega nähta teid olukorra parandamiseks. Tulemuseks on sageli psühholoogilise heaolu langus, stressinähud ja ühiskonnast võõrandumine (10; 14). **Sotsiaalse tõrjutuse ja stressi riskigruppideks on töötud, naised, vanemad inimesed ja mitte-eestlased.**

Kuidas vabaneda stressist? Kirjeldatud uurimuses leidis kinnitust nn elukontrolli kontseptsioon (1) – kriisilukorrast aitavad üle saada positiivne enesehinnang, tegutsemisaktiivsus ja -julgeus, eneseusk ning oma väärtuste tunnetamine. Need omadused on vajalikud üldse elus hakkamasaamiseks, ent muutuvad eriti tähtsaks ühiskonna kiirete muutuste ajajärgul.

Samas ei saa me Eesti elanikkonna kõrget stressitaset põhjendada ainult inimeste vähese kohanemisvõime või suhteliselt madala enesehinnanguga. Võrreldes teiste Baltimaade ja enamiku Ida-Euroopa riikide elanikega iseloomustab just eestimaalasi kõrgem sotsiaalne optimism – usk tehtud ümberkorralduste õigsusse ja oma olukorra peatsesse paranemisse. Et jagu saada ühiskonna plaanimajanduselt turumajandusele suundumisega kaasnevatest negatiivsetest sotsiaalsetest probleemidest, on vaja senisest suuremat tähelepanu pöörata tervishoiu- ja sotsiaalpoliitikale.

Kirjandus

1. Cohen, S., Syme, L. (ed.). 1985. Social Support and Health. Academic Press Inc. Orlando.
2. Eesti inimarengu aruanne 1996. 1996. Tallinn: UNDP. (Saadaval Internetis.)
3. Eesti, Läti ja Leedu demograafiakogumik. 1996. Tallinn, ESA.
4. Einasto, M. 1996. Health. – Grøgaard, J.B. (ed.). Estonia in the Grip of Change. The Norbalt Living Conditions Project. Oslo: Fafo, pp. 49–68.
5. Elo, A.-L., Leppänen, A., Lindström, K., Ropponen, T. 1992. OSQ: Occupational Stress Questionnaire. Users' instructions. Helsinki, Finnish Institute of Occupational Health (Reviews 19).
6. Elutingimused Eestis 1994. aasta lõpul. 1995. Vihik 3: "Leibkondade majanduslik olukord" ja Vihik 4: "Tervis ja turvatunne". Riigi Statistikaamet, ESMAI, Tallinn, Hansar.
7. Kandolin, I. 1996. Gender, Work and Stress in Finland and Estonia. – Women and Transition: The Case of Estonia. Idatutkimus. The Finnish Review of East European Studies. 3.–4. issue, 3. vol., pp. 101–119.
8. Kasmel, A., Lipand, A., Kasmel, K., Traat, U., Markina, A., Uutela, A., Helakorpi, S., Puskas, P. 1997. Eesti täiskasvanud elanikkonna tervisekäitumise uuring, kevad 1996. Health Behaviour among Estonian Adult Population, Spring 1996. Helsinki: National Public Health Institute.
9. Kauppinen, K. 1996. Women's Coping Strategies in Social Change: Positive Life Control and Well-being. – Women and Transition: The Case of Estonia. Idatutkimus. The Finnish Review of East European Studies, 3.–4. issue, 3. vol., pp. 40–55.
10. Kutsar, D. 1994. Sotsiaalsest stressist ja psühholoogilisest toimetulekust Eestis. – Akadeemia, nr 12, lk 2541–2566.
11. Narusk, A. (toim). 1994. Murrangulised 80-ndad ja 90-ndad aastad Eestis: Töö, kodu ja vaba aeg. Toim A.Narusk. Tallinn-Helsingi, TAK/STAKES.
12. Narusk, A. 1992. Transmission of Drinking Habits Within the Family. – Contemporary Drug Problems. Winter 1991, pp. 645–671.
13. Narusk, A., Kandolin, I. 1997. Social well-being and gender: post-Soviet Estonia and the welfare state Finland. – Scandinavian Journal of Social Welfare, N 6, pp. 127–136.
14. Palosuo, H., Zhuravleva, I., Uutela, A., Lakomova, N., Shilova, L. 1995. Perceived Health, Health-Related Habits and Attitudes in Helsinki and Moscow: A Comparative Study of Adult Populations in 1991. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja, A 10/1995. Helsinki: National Public Health Institute.
15. Vasaradzė, I. 1996. Health. – Aasland, A. (ed.) Latvia: The Impact of the Transformation. The NORBALT Living Conditions Project. Oslo: Fafo, pp. 71–94.

Tehnikaõpe Saksamaa üldhariduses

JAAK UMBORG, TPÜ dotsent

Mitmed uurijad-pedagoogid, kes on püüdnud hankida teavet tehnikaõpetusest Saksamaa üldhariduskoolis, on sattunud segadusse vastuolulistest faktidest. Üldteada on saksa tehnika kõrge tase ning hästi väljaarendatud tehniliste õppeasutuste võrk. Loodus- ja tehnikaõppe (*science & technology*) alastel rahvusvahelistel konverentsidel on Saksamaa esindajad pidanud kõrgetasemelisi ettekandeid ning juhatanud sektsioonide tööd. Viimase paarikümne aasta jooksul on Saksamaal välja antud mitmeid didaktilisi materjale tehnikaõpetuse (*Technikunterricht*) kohta koolis.

Teiselt poolt, tutvudes kirjanduse kaudu Saksa liidumaade koolide õppekavade või tunniplaanidega, võib sealt näiteks leida tööõpetuse (*Arbeitslehre*), kuid mitte tehnikaõpetust (*Technikunterricht*, *Technik*). Vestlustes Eestis viibinud Saksamaa õpetajatega on selgunud, et paljud neist ainet *Technikunterricht* ega *Technology* ei tunne.

Mul oli 1997. a suvesemestril võimalus töötada DAAD-i uurimisstipendiumi toetusel Saarlandi Ülikoolis Saarbrückenis ning uurida tehnikaõpetuse olukorda Saksamaal.

Tehnikaõpetus algkoolis

Saksamaa üldhariduskooli esimeseks astmeks on 4-klassiline algkool (*Grundschule*). (Koolikohustus algab reeglina 6. eluaastast.) Algkoolis õpetatakse tehnikat loodusõpetuses (*Sachunterricht*), mille sisu vastab maailmas laiemalt tuntud õppeainele *science*. Ülemaalisi õppeprogramme ei ole, igal liidumaal on haridusministeeriumi kinnitatud oma programm. Saarlandi liidumaa koolides sisaldab see kolme laiemat teemavaldkonda (13): **oma keha tundmaõppimine** (tervislik toitumine, oma mõtete ja tunnete väljendamine); **sotsiaalsed suhted** (suhted klassis ja koolis, ühisüritused, traditsioonid, teiste rahvaste kultuur); **looduslik ja tehiskeskkond** (aeg ja ruum; taimed ja loomad; materjalid, tööriistad, aparaadid; laps kui liikleja).

Toodud teemasid käsitletakse algkoolis 1.–4. klassini. Igas klassis kinnistatakse vana materjali ning saadakse uusi teadmisi ja oskusi juba kõrgemal teadlikkuse tasemel. Tehnikateadmisi õpetatakse looduslikku ja tehiskeskkonda käsitledes. Saarlandi õppeprogramm näeb ette järgmistele teadmiste ja oskuste kujundamist.

1. klass. Materjalide tundmine (paber, papp, puu jne); töötamine mitmesuguste tööriistadega (teritamine, kleepimine, õmblemine, voltimine, augustamine, kaapimine).

2. klass. Esemete valmistamine erinevast materjalist (puu, paber, vill, savi); tööriistade kasutamine erinevate tehnoloogiliste töötluste juures (liimimine, naelutamine, krüvimine, lihvimine).

3. klass. Materjalide valmistamine toorainest (vill toorvillast, paber liiva- või vanapaberist, ehituskivid savist või betoonist); moodul(Lego)-mänguasjade konstrueerimine (tõukeratas, käru, veduk); jalgratta ehituse tundmaõppimine, jalgratta hooldus ja kasutamine.

4. klass. Materjalide ja tööriistade tööstusliku valmistamise tundmaõppimine (paber, plastik, kustutuskumm jms); konstrueerimine, kus on kasutatud mingit kindlat tehnilist printsiipi (karussell – liikumise suuna muutmine, vesiratas – liikumise ülekanne, õhupalliga vagun – reaktiivjõud); ettevalmistus jalgrattaloo eksamiks, eksami sooritamine.

Algkoolis käsitletakse tehnikaõpetust loodusõpetuse (*Sachunterricht*) tundides.

1.– 3. klassini on loodusõpetust kolm, 4. klassis neli tundi nädalas. Aineprogrammis ja muudes kohustavates ettekirjutistes pole aga mingeid viiteid, kuidas tunde jaotada üksikute teemade lõikes. See jääb kooli või õpetaja otsustada.

Programmis toodud tehnika aluste teemade valikut võib pidada õnnestunuks. Suhteliselt vähese tundide arvuga on võimalik õpetada küllalt palju olulisi teadmisi ja oskusi, kujundada ja arendada tehnilist mõtlemist. Tähelepanuväärne on seegi, et õpetamisel on pearõhk asetatud tehnilisele ideele, mitte ainult konkreetse töö sooritamisele (käte osavusele). Tehnilise põhimõtte rõhutamine ülesande püstitamisel juhhib õpilase tähelepanu õpitava konstruktsiooni töötamise ideele, füüsikalisele alusele. Selline ülesanne arendab õpilase ruumilist ettekujutust. Mitmesuguste huvitavate mänguasjade (ehitusklotside, Lego-detailide jne) kasutamine tunnis tõstab õpitegevuse motivatsiooni, mis on õppeprotsessi viljakuse seisukohalt oluline.

Algkoolis arendatakse käe osavust, silmamõõtu, disaini ka kunstioõpetuse tundides, kus lisaks joonistamisele ja maalimisele tehakse mitmesugust käsitööd, mida Eestis õpetatakse tööõpetuse tundides. Et Saarlendis nagu Saksamaal üldse kasutatakse palju jalgratast, on sel ka tehnikaõpetuses oluline osa. Jalgratta ehitust, hooldust ja sõidutehnikat õpetatakse 3. ja 4. klassis. Hästi saab tugineda varemõpitule – liikumise muundamis- ja ülekandesüsteemile, see tagab järjepidevuse uue materjali omandamisel.

Kahjuks ei ole programmis ette nähtud elektri käsitlemist, mis annaks võimaluse täielikumalt õpetada jalgratast (selle valgustussüsteemi). Mõne teise liidumaa algkoolides käsitletakse ka elektrit.

Saarbrücken koolides võib klassiruumides ja õppekabinettides näha palju kaasaegset olmetehnikat. Lapsi õpetatakse juba varakult käsitleda mitmesuguseid tehnilisi seadmeid: tolmuimejat, magnetofoni, pleierit, mikrolaineahju jne. Mõnes algkoolis õpetatakse ka arvutit. Tehnilisi vahendeid õpetatakse ka teistes tundides (muusika- ja kunstioõpetuses, matemaatikas jm) ning ka tunniväliselt.

Looduse ja tehnika õpetamine algkoolis ühe aine raames on põhjendatud, sest õpilase tunnetuslikud võimalused varases koolieas on piiratud ning tehnika õppimine suuremas mahus eraldi aina oleks paljudele raske. Kui loodust ja tehnikat õpetab ühe aina sama õpetaja, võimaldab see realiseerida loodusõpetuse ja tehnika vahel optimaalseid seoseid.

Saarlandi algkoolides, nagu teisteski liidumaades, sisaldab käsitletav õppeaine ka **kodulooalast materjali**. Koduloo ühendamine loodus- ja tehnikaõpetusega aitab õpilastel paremini tundma õppida oma kodukanti ning kergemini omandada uut materjali. See on koduläheduse printsiibi rakendamine, mida Eestis propageeris juba Johannes Käis. Saksakeelses erialakirjanduses esineb mõnikord ka termini *Sachunterricht* asemel *Heimat- und Sachkunde* (kodulugu ja loodusõpetus). Viimatimainitud nimetust kannab õppeaine näiteks Baieris. Baieri koolide loodusõpetuse aineprogrammid on oma sisu poolest sarnased Saarlendi programmidele, kuid tehnikateemade ring on laiem.

Tehnikaõpetus 5.–10. klassis

Neljaklassilise algkooli lõpetamisel on õpilasel võimalik valida nelja koolitüübi vahel: põhikool (*Hauptschule*), reaalkool (*Realschule*), gümnaasium (*Gymnasium*) või üldkool (*Gesamtschule*). Põhikool on 9-klassiline, teistes koolides on 10-klassiline alamaste (*Sekundarbereich I*), millele järgneb kõrgem aste (*Sekundarbereich II*). Järgnevalt käsitleme tehnikaõpetust loetletud koolitüüpide alamastmes (5.–10. klassis).

Saksamaal toimub tehnikaõpetus üldhariduskoolis tööõpetuse (*Arbeitslehre*) raames. Oma sisult ja didaktilistelt eesmärkidelt vastab see

Õpetamisel on pearõhk tehnilisel ideel.

Õpetatakse jalgratta ehitust, hooldust, sõidutehnikat.

5.–10. klassini
õpetatakse
tehnikaopetust
tööõpetuse
(Arbeitslehre)
raames.

laiemalt nimetuse *technology* all tuntud õppeainele (3). See, et *technology* kannab Saksamaal tööõpetuse nimetust, tekitab Eesti lugejas segadust, kui ta püüab saksakeelse kirjanduse kaudu teada saada, kas sealsetes koolides on ka *technology* tüüpi õppeaine.

Arbeitslehre erineb oma sisu ja didaktiliste eesmärkide poolest traditsioonilisest tööõpetusest, mis on Eesti koolides ning varem oli ka Saksamaal. Aine uus konseptsioon töötati välja põhikooli reformimise käigus ning lülitati 1969. a ainult põhikoolide õppekavva. Saksamaa põhikool on orienteeritud sellele, et õpilane asub edasi õppima kutsekooli. Gümnaasiumi ülemastmesse otse minna ei saa, sest põhikool on 9-klassiline, gümnaasiumi saab astuda pärast 10. klassi lõpetamist.

Põhikooli reformiti ajal, millal N Liidus ja Saksa DV-s juurutati üldhariduskoolis õpilaste kutsealasele ettevalmistamisele orienteeritud polütehnilist õpetust. See ajendas lääneriike ka oma üldhariduse sisu reformima (1;2). 1969. a SLV haridusministeeriumi konverentsil otsustati, et **iga põhikooli õpilane peab saama algteadmisi töö-, majandus- ja kutseõppest**. Töötati välja näidisprogrammid. Hakati publitseerima tehnikaõpetuse didaktilisi materjale. 1978. a loodi õpetajate ja uurijate kutseühing "Gesellschaft für Arbeit-Technik-Wirtschaft im Unterricht" (GATWU), mis korraldab erialaseid konverentse ja üritusi, et tõsta õpetajate kvalifikatsiooni ja arendada eriala didaktikat.

Tööõpetuses
antakse
algteadmisi
töö-, majandus-
ja kutseõppe
alal.

1984. a sügisel toimusid kaks olulist sündmust, mis on mõjutanud õppeaine edasist arengut, selle lähenemist *technology* sisu ja didaktiliste eesmärkidele. Septembris esitasid Nordrhein-Westfaleni liidumaa organisatsioonid ja ühingud memorandumi "Tehnikaõpetus kõikidesse koolidesse", milles juhiti tähelepanu vajadusele viia tehnikaõpetus üldhariduskooli. Novembris toimus haridusministeeriumi konverents, kus osalesid kõikide liidumaade esindajad. Võeti vastu otsus, et 1969. a jõustunud uus kontseptsioon põhikoolidele laieneb kõigile 10-klassilise alamastme koolidele. See otsus tõi kaasa uue tõusu õppeaine arendamisel. Kõigis liidumaades koostati uusi õppeprogramme, õpikuid ja muid didaktilisi vahendeid. Asuti ette valmistama õpetajaid, kes oleksid kompetentsed töö-, tehnika-, kutse- ja majandusõpetuses.

Liidumaade
tööõpetuse sisu
on erinev.

Eri liidumaade koolide tunniplaanis ning didaktilistes materjalides kasutatakse tööõpetuse ja tema valdkondade märkimisel erinevaid nimetusi. Analüüsides liidumaade koolide tunniplaanide, tegi H. Ziefuss (8) järelduse, et tööõpetusel on liidumaades erinev staatus: 1) kui üks valdkond teiste **kõrval** (nt Baieris); 2) eriala teiste antud valdkonna erialade **asemel** (nt Hessenis); 3) valdkond, mis moodustatakse antud valdkonna **erialade kaudu** (nt Nordrhein-Westfalenis).

Tööõpetuse õpetajate koolitusest

Tööõpetuse õpetajaid koolitatakse ülikoolides, kus nad saavad erialase ning pedagoogilise ettevalmistuse. Ettevalmistus on küllalt keeruline ja kulukas, kõik liidumaad ei koolitagi spetsiaalselt selle eriala õpetajaid. H. Spitzley märgib, et väga raske on ette valmistada sellist õpetajat, kes on kompetentne kõigis neljas valdkonnas (tehnikas, majanduses, kodunduses ja kutseõpetuses). Parimal juhul jääb iga eriala õpetamiseks ülikoolis ainult 60 tundi semestris kolmel aastal. Selle aja jooksul pole võimalik erialasid põhjalikult omandada. Uuriija väidab, et liidumaade kontseptsioonide erinevusest tingitult õpetatakse tööõpetuse valdkondi erinevas mahus ja erineval tasemel (ka erinevates klassides). Sellest tulenevalt peaks liidumaades olema erinev ka õpetajate koolitus (7).

Tööõpetuse
õpetajate
ettevalmistamine
on keeruline
ja kulukas.

Tehnikaõpetus Saarlandi koolides

rakendus tööle alates 1997/98. õppeaastast. Nüüd ei ole Saarlandis enam põhikooli, *Sekundarbereich I* all on kolm koolitüüpi: **laiendatud reaali-**

kool (*Erweiterte Realschule*) – uus koolitüüp, mida on ainult Saarlandis, **üldkool** ja **gümnaasium** (4).

Põhikool kaotati Saarlandis ära, kuna selle populaarsus aastatega vähenes ning seal õppis väike osa õpilaste koguarvust. Uuendatud reaalkoolis on võimalik õppida ka senise põhikooli liinis ning saada pärast 9. klassi lõpetamist põhikooli tunnistus. Tehnikaõpetust antakse kõigi nimetatud koolide õpilastele 5. ja 6. klassis kaks tundi nädalas. Neile, kes valivad reaalkoolis pärast 6. klassi põhikooli lõpetamise, on tehnikaõpetus (*Arbeitslehre*) 7.–9. klassini kohustusliku ainenäli neli tundi nädalas. Reaalharu õpilased peavad valima 7. klassis tehnikaõpetuse raames kohustuslike valikainete seast tehnika, majanduse või sotsiaaltöö. Valitud eriala õpetatakse 7. ja 8. klassis neli tundi nädalas. 9. ja 10. klassis valib õpilane kooli pakutud ainete hulgast kitsama eriala, nt informaatika/majanduse, tekstiitötluse/bürotehnika, loodusõpetuse/ökoloogia. Seda õpetatakse kaks tundi nädalas. Et anda ettekujutust tehnikaõpetuse sisust ja tasemest, toome lühiülevaate põhikooli aineprogrammist (9).

Tehnikaõpetuse tundide arv ja sisu sõltuvad valitud koolitüübist.

7. klass

Kodumajandus: toidu valmistamine, toiduainete omadused.

Õmblustööd: õmblusmasina ehitus ja kasutamine, tekstiilmaterjalid ja nende töötlemine; toodete hinna planeerimine; rätikute, linade valmistamine. Tutvumine tekstiilitootmise ettevõttega.

Puidu eriala: materjaliõpetus, puidu töötlemise vahendid, lihtsamate puitesemete valmistamine; majanduslike aspektide tutvustamine.

Keraamika: materjaliõpetus ja voolimimistööd.

Elektrotehnika: kodumasinad, ohutustehnika; laualambi ehitus; joetekolvi ehitus ja kasutamine; erinevate soojendusriistade demontaaž ja kokkupanek; optilise morseaparaadi kokkupanek (1 patarei, 2 hõõglampi).

Üldtehnika: veevärgisüsteemi sõlmede tutvustamine (ventiilid, kraanid, WC loputuskast; nende demontaaž ja kokkupanek). Tulekustuti ehitus ja kasutamine. Lennukimudelid.

8. ja 9. klass

Kodumajandus: toitide valmistamine; hügeeninõuded toidu valmistamisel.

Tekstiil: rõivaste hooldus (puhastus, triikimine, vajalikud vahendid); mood; aksessuaarid (ehted, kellad, vööd jms).

Puiduala: pildiraamide, riidenagide, raamaturiulite jms meisterdamine. Paberi valmistamise ja trükitööde tehnoloogia.

Metallitööd: metallide töötlemise tehnoloogia (viilimine, treimine, freesimine, lihvimine)

Keraamika: plaatimine, betoondetailide valmistamine.

Elektrotehnika: pikendusjuhtmete valmistamine; uksekellade ning elamute automaatlukusüsteemi skeemide koostamine. Jalgratta dünamo uurimine. Elektrimootori ehitus; elektrienergia jaotusvõrgud. Alarmseadeldiste kokkupanek.

Majandus: kutsevaliku alused; raha; puhkuse ja ostude planeerimine.

Toodu annab ettekujutuse, millisel tasemel ja mida õpetatakse Saarlandis neile õpilastele, kes plaanivad põhikooli lõpetamist. Põhikool on rohkem orienteeritud kutsekoolile ja seepärast on siin ülekaalus mitmesugused praktilised tööd, kus arendatakse käe osavust ning erinevaid töövõtteid. Üldkoolis, reaalkoolis ning gümnaasiumis on tehnikaõpetus orienteeritud moodsama tehnika õpetamisele ning kaasaja globaalprobleemide selgitamisele.

Seoses läbiviidud haridussüsteemi reformiga on Saarlandis ka välja töötatud uued *Arbeitslehre* tööprogrammid erinevatele koolitüüpidele, mida hakatakse kasutama alates 1997/98. õppeaastast.

Lisaks tehnikaõpetuses antavale käsitletakse tehnilisi probleeme ja nende lahendusi ka füüsikatundides. Näiteks on füüsikaõpikus, mida kasutatakse reaalkoolis ning gümnaasiumis, järgmised tehnikateemad: kolmeefaasiline vooluvõrk, maanduse tööpõhimõte; mikroskoop, teleskoop, projektorid, eksponomeeter, värvusfotograafia; hüdro- ja suruõhuseadmed (manomeeter, suruõhuvasar, pressid, pumbad); käigukast, vesiratas, turbiinid; sisepõlemismootorid, Wankel-mootor, diiselmootor; päikesepatarei; trafo; ostsillograaf; pooljuhid, diod, transistor; elektronlüliti, loogikalülitused, integraalskeemid (5).

Edasised arengusuunad

Õpetajalt oodatakse kompetentsust ja integratsiooni- võimet.

Tehnikaõpetuses, mis hõlmab paljusid erialasid, esineb mitmeid lahendamist nõudvaid probleeme. Siit tulenevad ka raskused õppeaine struktureerimisel ning kompetentse õpetaja koolitamisel. Nende lahendamiseks on välja töötatud kaks tehnikahariduse edasist arengumudelit.

1. Kahe aine kontseptsioon. Selle mudeli järgi pakub kool õpilastele kaht erinevat õppeainet: *Arbeitslehre* (kodundus) ja *Arbeitslehre* (tehnikaõpetus).

Ühe, integreeritud õppeaine raamides õpetatakse tulevastele õpetajatele kutse-, majandus- ja sotsiaalteadusi, et nad võiksid õpetada ka kutsesuunitluse ja majandusega seotud aspekte oma erialal.

2. Kolme aine kontseptsioon. Erineb esimesest mudelist selle poolest, et lisandub veel üks pakutav õppeaine: *Arbeitslehre* (majandus). Selle aine õpetajatele õpetatakse süvendatult majandust. Jällegi võimalused õpetajate omavaheliseks koostööks.

Toodud mudelid põhinevad juhisel: nii palju kompetentsust kui õpetamiseks vajalik, nii palju integratsiooni kui võimalik (6).

Järeldused. Saksamaa üldhariduskoolides toimub analoogiline loodus- ja tehnikaõpe nagu teistes riikides *science-technology* tüüpi õpetamine. Kuid Saksamaal lisandub loodusõppele veel tugev kodulooline aspekt ning tehnikaõpetusele kutse- ja majandusõpetuse valdkond. Tehnikaõpetuse struktureerimine ning sisu on eri liidumaades erinev.

Koolifüüsikas tuuakse palju näiteid tehnikavallast.

Saksamaa koolifüüsika on seotud teiste valdkondadega, eelkõige tehnikaga. Õppeprogrammid ja õpikud sisaldavad palju tehnikateemasid, nii ajaloolist kui ka uusimat materjali. Tehnika õpetamisel pööratakse tähelepanu tehnika tutvustamisele, tehnilisele ideele või millegi valmistamise tehnoloogiale. Mitmesuguseid etnograafilisi tarbeesemeid ja kunstiteoseid valmistatakse kunstõpetuse tundides.

Nõrgim lüli Saksamaa tehnikaõpetuses on aine õpetajate kui mitme valdkonna spetsialistide ettevalmistamine.

Kirjandus

1. B ö n k o s t, K. J. 1995. Skizzen zur historischen Entwicklung der Arbeitserziehung und Arbeitslehre. Universität Bremen.
2. D e d e r i n g, H. 1994. Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. Oldenbourg Verlag, München.
3. D e V r i e s, M. 1997. Science and Technology Teacher training: what kind of training for what type of teaching? *European Journal of Education*, Vol.32, No 1.
4. Die Erweiterte Realschule. 1997. Ministerium für Bildung des Saarlandes, Saarbrücken.
5. Einführung in die Physik/F. Bergman. 1994. Verlag Diesterweg, Frankfurt am Main.
6. Lernfeld Arbeitslehre in der Revision. Hrsg.: W.Wulfers. 1992. AOL, Hamburg.
7. S p i t z l e y, H. 1992. Das magische Dreieck oder Entwicklungsperspektiven arbeitsorientierter, technischer und ökonomischer Bildung in Deutschland. In: Lernfeld Arbeitslehre in der Revision. AOL, Hamburg.
8. Z i e f u ß, H. 1992. Arbeitslehre. Eine Bildungsidee im Wandels. Lehrpläne zur Arbeitslehre in den westlichen Bundesländern. Seelze – Velber.
9. Vorläufiger Lehrplan für die Klassenstufe 7–9. Hauptschule. Arbeitslehre. 1980. Saarbrücken
10. Vorläufiger Lehrplan Sachunterricht. Grundschule. 1988. Saarbrücken.

Haridus ja uued organisatsiooni mudelid

KAAREL HAAV, Tallinna Tehnikaülikool, Ettevõtluse Instituut

Organisatsiooniteooria on viimastel aastakümnetel tormiliselt arenenud. Eesti suletud akadeemilisse konnatiiki pole aga uued voolud veel pääsenud. Eesti juhtimistekstide koostajad jagavad äriimeestele ja tudengitele tehnilist nõu, kuidas saavutada oma eesmärgid teiste inimeste kaudu. Hariduse administraatorid ei pea isegi neid nippe valdama. Inger Kraav (20) ei leidnud Eestis üheksakümne aastat ühtegi uurimust hariduse juhtimise ja poliitika vallas.

Organisatsioon pole ainult administratiiv-tehniline, vaid ka poliitiline ja kultuuriline süsteem. Organisatsioon ja selle struktuur on vahend huvigruppide võitluses mõjuvõimu ja kontrolli pärast. See võitlus hõlmab ka ideoloogiat, teadvust, teadust ja kultuuri. Selles kontekstis tähendab organisatsioon ka sümboteid, müüte ja tekste.

Eri lähenemisviiside ja tasemete läbipõimumine on kaotanud müüri kasumit taotlevate ja mittetaotlevate organisatsioonide vahel. Samuti on kadunud piirid materiaalsete ja vaimsete väärtuste tootmise vahel. Uute teadmiste loomise, levitamise ja rakendamise osa suureneb. Kõik see võimaldab ka hariduses rakendada uusi organisatsiooniteooriaid ja mudeleid ning kujundada süsteem, mis toetab haridust, mitte aga selle administreerijaid. Süsteemi saab reformida hariduspoliitika.

Käesoleva artikli üks eesmärk on näidata ainujuhtimise ja hierarhia sobimatust ja küündimatust hariduses. Arvustatakse selle aluseks olevat vana paradigmat, mis põhineb osapoolte ebavõrdsusel ja selle süvendamisel. Kuigi vana mudel on andnud teatud tingimustes (lihtne mass-tootmine) tulemusi, ei tee ta seda kõikjal ja igavesti. Pealegi mõõdab see mudel efektiivsust vaid osaliselt, ühekülgset ja ajutiselt. Efektiivsus saavutatakse ühe osalise seisukohalt, kõigi teiste arvel. Kui hierarhia majanduses suurendas ebavõrdsust, kuid tõstis efektiivsust, siis hariduses on see ebaõiglane ja viljatu.

Teiseks, arendatakse uut mudelit, mis toetab hariduse humanistlikku eesmärki. See mudel lähtub haridusväärtuste põhilistest kandjatest ja loojatest – õpetajatest ja õpilastest. Uute inimväärtuste loomisele allutatakse administratiivsed struktuurid ja materiaalsed ressursid. Alternatiivne mudel – **partnerlus** – ühendab õigluse ja tulemuslikkuse.

Selliseid mudeleid rakendatakse ärimaailmas. Miks ei võiks seda teha hariduses, kus keegi (paraku ainult sõnades) teiste arvelt omakasu ei taotle? Lähem kriitiline analüüs näitab, et Eesti hariduse valitsemises ei maksa haridus midagi ja sõnad on tegudega vaid näiliselt seotud. Administraatorite ja ametnike osa hariduse valitsemises suureneb, kuid kontroll nende üle puudub. See klikk on loonud hariduses süsteemi, mis teenib seisuslikku omakasu, kuid toimib haridusele vastu (23). Seda võimaldab ja õigustab muut poliitilise võimu ja materiaalsete ressursside igavesest domineerimisest inimressursside ja -väärtuste üle.

Autor on tänulik Euroopa Liidu PHARE programmile ja Kesk-Euroopa Ülikoolile, kelle uurimistoetused võimaldasid tal töötada Inglismaa, Soome, Taani, Ameerika Ühendriikide jt maade ülikoolides ning nende raamatukogudes. Ilma selleta poleks autor saanud organisatsiooniteooriat arendada ega hariduse juhtimissüsteeme analüüsida. Autor tänab ka Eesti Teadusfondi mõningase toetuse eest käesoleva uurimuse alperioodil.

Haridussüsteemi ja selle ametnike eesmärgid

Tuleb eristada hariduse kaht peamist eesmärki. Need sihid võivad olla omavahel kooskõlas või vastuolus. Vastuolu lahendamiseks allutatakse üks eesmärk teisele. Üks on õpilaskeskne ja taotleb tema arendamist.

Haridusse ei sobi ainujuhtimine ega hierarhia.

Hariduse eesmärgid võivad olla õpilas- või ühiskonnakesksed.

See on humanistlik ja siin on õpilane eesmärk, õpetamine on õpilase arengu teenistuses (5). Teine on ühiskonnakeskne ja taotleb õpilase allutamist mingitele sotsiaalsetele normidele ja struktuuridele: haridussüsteem taastoodab ühiskonna sotsiaalset struktuuri (9). Siin on õpilane pigem vahend mingi välise eesmärgi või jõu jaoks.

Tänapäevane koolisüsteem pärineb 18. sajandi Preisimaalt. Kool pidi õpetama Preisi korda ja tal olid samasugused struktuur ning funktsioonid nagu sõjaväelistel ja tööstusorganisatsioonidel (19, lk 11).

Kohustuslikus hariduses on kool järelevalveasutus, kes teeb lastele selgeks, kus on nende koht ja kuidas seal vaikselt istuda (18). Haridussüsteem peab tootma tööandjatele kuulekat oskustööjõudu (2). Valitsevat eliiti on sajandeid tootnud elitaarharidus (ülikoolid). Vaba kodanik, valitsev oligarhia ja orjalik inimressurss on erinevad asjad. Isandate ja orjade, peremeeste ja teenijate maal pole kohta vabale inimesele.

Vastuolu on kasulik ühele huvigrupile – valitsevatele ametnikele ehk hariduse vahetalitajatele. Formaalselt peaks haridusametnike eesmärkide ja väärtuste hierarhia olema selline: **õpilaste arendamine, õpilaste allutamine kontrollile, omakasu**. Kui ametnike tegevus on kontrolli all, on võimalik allutada nende omakasu ühiskasule ja suunata sellega nende tegevus hariduse arendamisele. Paraku valitseb haridust administratiivne süsteem, mis eeldab, et ametnikud on ausad ja ülesandele pühendunud. Et seda eeldust keegi ei kontrolli, saavad ametnikud kuulutada selle oletuse reaalsuseks.

Arimaailmas sellist oletust ei usuta ja seal valitseb teistsugune eeldus. Selleks on mudel omakasupüüdlikust inimesest, kes püüab maksimeerida oma kasulikkuse funktsiooni: rohkem saada ja vähem anda. Kuigi ka hariduses leidub idealistlikke ametnikke, on siiski põhjust pidada enamikku realistideks ja seega omakasupüüdlikeks. Elu säilib ju ainult tänu enesesäilitusinstinktile. Juhtimise põhiülesanne on seostada egoistlikud ja üldised huvid. Kui ametnike tegevust ei kontrollita, ei takista neid miski kasutada organisatsiooni oma huvides. See soov tuleneb otseselt majanduslikult mõtleva inimese põhieesmärgist suurendada oma kasusaamise (*utility*) funktsiooni. Niisiis on kontrollimatu ametniku normaalne väärtuste ja eesmärkide hierarhia selline: **omakasu, kontroll, õpilaste arendamine**.

Selles mudelis on hariduse üldine eesmärk allutatud ametniku omakasule. Haridus on viigileht, mis annab ühele huvigrupile võimaluse maksimeerida omakasu teiste arvel. Mida suurem on ametnike kontroll haridusressursside üle ja mida väiksem on ühiskonna kontroll ametnike üle, seda rohkem vahendeid kulub ametnike (kasvavale) saamahimule ja seda vähem jääb tegelikele töötajatele.

Formaalselt on haridusministeerium Riigikogu kontrolli all, kuid enamik saadikutest ei tunne kuigi hästi kinnist haridussüsteemi ega selle valitsemist. Haridussüsteem on väga keeruline ja selle valitsemine varjatud. Haridusoligarhia elukutselised silmakirjatsejad mängivad rahvast isoleeritud ja lihtsameelsed rahvaasemikud kergesti üle. See toimub oligarhia huve esindavate saadikute ja agressiivse *lobby* kaasabil.

Haridusele eraldatud ressursside kasutamisel ei tarvitse olla mingit seost hariduse eesmärkidega, veel enam, see seos võib olla pöördeline. Ennastohverdavale õpetajale makstakse vähe, haridust lüpev ametnik makstakse üle. Kuna eesmärgid on keerulised ja tulemused määramatud, ei pea haridusadministraatorid vastutama praktiliselt millegi eest, ka mitte ressursside ilmse raiskamise ja haridusvaenuliku tegevuse eest.

Hariduseesmärkide vastuolu vältimine ja nende kooskõla humanismi nimel on teatud tingimuste korral teoreetiliselt võimalik. Kui seda aga teoreetiliselt pole tehtud, on nende eesmärkide kooskõla praktikas sama tõenäoline nagu imed. See pole välistatud ja kusagil kindlasti esineb. Alati on olnud häid õpilasi, õpetajaid ja koole. Teoreetiliselt (mitte praktiliselt) on välistatud haridussõbralike ametnike olemasolu haridusvae-

nulikus süsteemis. Selline ametnik on kas halb alluv (töötab oma tööandjale ja tema süsteemile vastu) või silmakirjateener. Kui haridusvabandus süsteem pole täiuslik, on ausal haridusametnikul praktikas siiski sansse. Aus poliitik ebaausas süsteemis on tühi mõiste.

Õpilaste arengu ja administratiivse süsteemi erinevad loogikad

Haridussüsteemi tegelike eesmärkide pingerida võib välja lugeda sellest, kuidas üks või teine eesmärk on tagatud vajalike organisatsiooniliste struktuuride ja ressursidega. Meil on erinevus õpilaste arengu ja administratiivse süsteemi loogikate vahel segi aetud ja vastuollu viidud. Administratiivset süsteemi valitsetakse ainujuhtimise põhimõttel, kuid õpilased kasvavad igauks isemoodi. Kui palju ka direktorid ja ministrid ei käsiks, õpilased ei muutu sellest paremaks ega targemaks. Võimukandja peaks otsima uusi meetodeid, kuid talle tundub, et tal on võimu ikka veel vähe. Seejuures rakendatakse administratiivset süsteemi hariduses pooljuhtimise põhimõttel.

Õige oleks viia võim ja vastutus omavahel vastavusse. Hariduses on kogu võim administraatoritel, kes kontrollivad ka materiaalsete ressurside jaotamist. Kogu vastutus hariduse kvaliteedi eest on veeretatud aga õpetajatele, kel pole mingit kontrolli kooli materiaalsete ressurside üle. Haridusminister kontrollib kuuendikku riigieelarvest, ta peab vastutama ka selle hiidsumma kasutamise eest.

1997. a riigieksamid näitasid, et enamik keskkoolilõpetajatest pole kaheistkümneme aastaga suurt midagi õppinud. Järelikult pole haridussüsteem efektiivne. Seaduse järgi vastutab selle eest minister, tegelikult aga eitab too igasugust vastutust. Kehtiva administratiivse süsteemi loogikat järgides noomis Lihula linnapea kohaliku gümnaasiumi direktorit õpilaste madala edukuse pärast. See on tegelikult piisav põhjus direktori vallandamiseks, arvestades viimase võimu koolis. Administratiivse loogika järjekindel rakendamine tekitab aga protesti isegi haridusametnike hulgas: direktor ei vastutavat õppeedukuse eest (Postimees, 10. ja 11. detsember 1997).

Õpilaste arengu loogikast lähtudes on selge, et direktor ja minister kui kõrvalseisjad ei saa kuidagi otseselt vastutada ühegi õpilase arengu eest. Kuid nad vastutavad täielikult õppimiseks ja arenguks vajaliku keskkonna eest. Koolile eraldatud materiaalsed ressursid ja kooli administratsioon peavad tagama õppetööks võimalikult soodsa keskkonna, seega olema õpilaste arengu teenistuses. Selles süsteemis ei saa keegi olla ainuvastutav. Seega võim, vastutus ja õigused tuleb viia kooskõlla ja jagada osapoolte vahel. Formaalsed struktuurid ja ressursid peavad olema hariduse kvaliteedi ja õpilaste arengu teenistuses. Selle eest on täisvastutus riigi seadusandjatel ja valitsejatel.

Niisiis, praktikas pole õpilaskeskus meie haridussüsteemis tagatud vajalike materiaalsete, organisatsiooniliste, seaduslike, sotsiaalsete ega ideoloogiliste ressursidega. Õpilaste õppeedukuse eest vastutab iga õpetaja oma aines eraldi. Õpilaste arendamise eest ei vastuta tervikuna keegi. Administratiivses liinis vastutab haridusministeerium, kes koostab õppekava ja kontrollib selle täitmist oma ametnike (direktorite ja inspektorite) ning riigieksamite kaudu. Tegelikult aga ministeerium eitab isegi oma kaasvastutust, nagu on näha suhtumises 1997. a. riigieksamite tulemustesse. Õpetajatele pole antud vastutamiseks vajalikke õigusi ega vahendeid. Nad ei oska ega julge seda isegi mitte nõuda. Õpetajaid on drillitud vaid pedagoogiliselt ja nad ei oska organisatsiooniliselt ega institutsiooniliselt mõeldagi. Seda ei tee isegi nende ametiühingud ega streigikomiteed.

Võimukeskus on aga igas suhtes lausa pillavalt varustatud. Selles plaanis on koolmeistri osa taandatud järelevaatajaks, milleks pole vaja erilist kvalifikatsiooni ja mille eest pole vaja ka palju maksta. Niisiis on praktikas tegemist sihtide kooskõlaga: haridus on allutatud võimule ja

Võim, vastutus ja õigused olgu kooskõlas.

Õpetaja on taandatud järelevaatajaks.

võimu allutamine õpilaskesksele haridusele on välistatud. Loomulikult pole see strateegiline valik sõnaselgelt kirja pandud. Praktikas ei toimu kõik seaduste järgi ja see annab võimaluse ka inimnäolistele koolidele.

Kui majanduses ja ühiskonnas valitsevad korporatsioonid ja korrupsioon, siis ei saa ka kool olla teistsugune. Kui majanduse areng sunnib juhtimist demokratiseerima ja ühiskond muutub võrdsemaks, siis sunnib see ka koole tunnistama võrdsust ja inimlikkust.

Haridussüsteemi efektiivsusest – õpilaste võimalikult maksimaalsest arendamisest olemasolevate materiaalse ja vaimsete võimaluste piires – saab rääkida vaid esimese eesmärgi puhul. Kui kooli siiski järelevalveasutusena käsitleda, siis selgub, et see on vanglast palju säästlikum. Kurjategija ülalpidamine on riigile üle kümne korra kallim kui õpilase koolitamine.

Kui räägime õigest sihtide seadmisest ja nende parimast saavutamisest, siis siin on eeskujuks majandussüsteem. On ju paljudes keeltes sõnad majanduslik ja säästlik sünonüümid. Ainult Vene nõukogude impeeriumis oli selle huku eel püstitatud loosung: ökonomika peab olema ökonomne.

Turg ja kolm organisatsiooni mudelit

Inimesed, kes ei mõista majandust, peavad majanduslikke mudeleid hariduses kohatuks. Kuid majandus tähendab eelkõige eesmärgi kõige säästlikumat ja efektiivsemat saavutamist. Selle efektiivsuse tagab **organisatsioon** ja seda mõõdab **turg**. Kui hariduse eesmärgiks on inimeste arendamine ja seda tahetakse teha säästlikult ja tulemuslikult, siis on majanduslikud eeskujud mitte ainult sobivad, vaid ka hädavajalikud. Siiski jääb ainuüksi majanduslikust aspektist väheks, sest inimlike väärtuste loomise tehnoloogia erineb materiaalse hüvede tootmisest.

Turg on kõige demokraatlikum partnerite panuse mõõtmise ja nende vahekorra reguleerimise mehhanism. Turul on kaks võrdset partnerit: tootja ehk müüja ja tarbija ehk ostja. Regulatsioon toimub hinna vahendusel, nõudmise ja pakkumise vahekorra alusel. Üksiktootjate vahekorra iseloomustab omavaheline konkurents tarbija pärast, mis viib tarbija vajaduse paremale rahuldamisele ja majanduslikule ning sotsiaalsele progressile.

Teiseks põhimehhanismiks majanduses on **organisatsioon**. Organiseeritud tootmine on efektiivsem kui üksiktootmine. On olemas kolm põhimõtteliselt erinevat organisatsiooni mudelit: **hierarhia** – osapoolte ebavõrdsus; **demokraatia** – kõik liikmed on õiguslikult võrdsed, sõltumata nende panusest; **partnerlus**, mis ühendab strateegilise võrdsuse ja taktikalise ebavõrdsuse.

Hierarhia tüüpiliseks näiteks on äriettevõtte. Investor asutab firma kasumi saamiseks ja palkab selleks ka tööjõu. Hierarhia võimaldab investoril saavutada oma eesmärgi teiste inimeste kaudu ja organisatsiooni väliskeskkonna arvel (21). Hierarhia seostab erinevate osapoolte (investorite, juhtkonna ja tööliste või tööandjate ja töövõtjate) omakaspüüdlid huvid ja allutab need efektiivsuse taotlusele. Hierarhia töötab kõige efektiivsemalt kapitali- ja töömahukas masstootmises. Niisiis on hierarhia kaks funktsiooni: ta võimaldab tõsta efektiivsust, kuid ka suurendada ebavõrdsust ja ebaõiglust. Eriti ebaõiglane on hierarhia kaasaegsetes organisatsioonides, kus inimressurs on kasumi tootmise seisukohalt materiaalsest tähtsam, kuid on samal ajal juriidiliselt viimasele allutatud (4; 7, lk 94–102; 15).

Riiklikus hariduses on ebaõiglasel omandus- ja töösuhted vaimse orjastamise, vaimu võimule allutamise mehhanismiks. Kooli administraatori võrdsustamine ettevõtjaga pole millegagi õigustatud. Administraator ei riski oma varaga, kooli käsutusse antud vara kuulub kõigile, seega õpetajatele rohkem kui ühele administraatorile. Koolis on vaimne ressurss materiaalsest palju tähtsam, seega peavad esimese omanikud

Hariduses saab kasutada majanduslikke mudeleid.

kontrollima ka teise säästliku kasutamise eest vastutajaid. Õpetada saab ka ilma materiaalsete ressursideta, tühipaljas maine vara ei õpeta iseenesest kedagi, rääkimata selle vara valvurist ja selle pealt vaheltkassu võtjast. Iga õpetaja vastutab õpetuse kvaliteedi eest vaid oma valdkonnas. Õpilaste üldise taseme ja arengu eest ei vastuta ebaõiglaste omandi- ja töösuhete korral keegi. Isegi laste tervis on nende endi mure. Administraatoril on vaid sümboolne vastutus, kuid reaalne võim nii koolile eraldatud materiaalsete ressursside kasutamise kui ka kooli peamise vara – ja seega ka kooli tegelike omanike – õpetajate üle. Selline kool seadustab vaimse ja sotsiaalse diskrimineerimise. Sotsiaalse diskrimineerimise seadustamise juriidilist mehhanismi hariduses võib avada graafilisel kujul järgmiste võrratustena (märgist > vasakul olev objekt on tähtsam kui paremal olev): kooli administraator > kool kui sümbol > õpetajad kui omanikud.

Administraatori vastutus on sümboolne, tegelik võim aga suur.

Demokraatia tüüpiliseks näiteks on ühistu, kus kõik liikmed on võrdsed ja juhtkond annab neile aru (26). Väikesed ühised ei ole vähemefektiivsed kui ebademokraatlikud firmad. Suurtes ühistutes on raske tagada nii võrdsust, õiglust kui ka efektiivsust (24, lk 1–32). Demokraatlike organisatsioonide liikmete võrdsust strateegilistes ja ebavõrdsust taktikalistes küsimustes iseloomustab järgmine võrratuste rida: liikmed kui omanikud > formaalne struktuur > liikmed kui töötajad.

Demokraatlikes organisatsioonides on organisatsioon ja selle struktuur (hierarhia) liikmete strateegiliste eesmärkide teenistuses. Põhimõtteliselt ei võimalda see struktuur trikki, mille abil mõned liikmed diskrimineerivad teisi (praktikas siiski võimaldab).

Partnerluse puhul on tegemist võrdsete osapooltega. Partnerlus on efektiivsem kaasaegses kõrgtehnoloogilises ja teadmismahukas tootmises, kus inimressurs on tähtsam kui materiaalne. Partnerluses juhtkond ei maksimiseeri ühe osapoole (investorite) eesmärke, vaid kooskõlastab ja optimeerib kõigi omi (1; 3, lk 20–47; 4; 15, lk 26–28.).

Organisatsioonide puhul on oluline nende avatus või suletus (8). Suletud organisatsioon võib saada kasu väliskeskkonna (laiema ühiskonna ja looduskeskkonna) arvel. Kui organisatsioonil on turul monopoolne positsioon, siis kannatab ka tarbija. Avatud organisatsioonis on partneriteks ka tarbijate, ühiskonna ja looduskeskkonna huvide esindajad (4; 7, lk 94–102; 22; 28). Selline avatud organisatsioon kujutab endast üldise efektiivsuse tõusu mehhanismi, kus ükski partner ei saa kasu teise arvel (1).

Meeskond. Kiiresti muutuvale keskkonnale suudab adekvaatselt reageerida vaid loominguiline meeskond (10). Loomingulise meeskonna struktuur on paindlik, formaalselt on kõik võrdsed. Võim, ressursid ja autoriteet kaasnevad võimekuse ja panusega. Seega administratiivne struktuur on funktsionaalne. Võim on vaimu teenistuses. Siiski on loominguilise meeskonna puhul tegemist liikmete võrdsusega taktikalistes küsimustes, grupitöö korralduses. Loov grupp pole võrdne juhtide ja omanike grupiga, kel on monopol firma strateegilistes küsimustes.

Partnerluse vormid

Seni on käsitletud demokraatiat ja autokraatiat vastanditena. Demokraatias otsustavad kõik, määravaks saab enamuse seisukoht. Siin võib enamus teha liiga vähemusele, rääkimata üksikisikust, kel on eriarvamus. Sellise diskrimineerimise vältimiseks on organisatsioonilisi võimalusi (veto, konsensus), kuid need on aeganõudvad ja efektiivsust vähendavad. Autokraatias otsustab üks, oligarhias – vähemus. Selline otsustamise viis on kiire, kuid see võimaldab ühel isikul või väikesel grupil oma võimu kuritarvitada ja enamusele liiga teha.

Niisiis on demokraatia õiglasem, kuid aeglasem ja seetõttu sageli vähemefektiivne kui autokraatia. Selle vastuolu vähendamiseks seostatakse neid erinevate juhtimistasemetega: rahvaesindajad võtavad koos vastu strateegilisi otsuseid ja administraatorid organiseerivad nende

operatiivset elluviimist, andes seejuures esimestele regulaarselt aru. Sama põhimõtet rakendatakse ka demokraatlikes organisatsioonides, kuid selle edukust piirab tegevuse mahu ja keerukuse kasv. Sellises olukorras aitab demokraatia ebaefektiivsust ja autokraatia ebaõiglust ühendada ja lepitada **partnerlus**. Partnerid on võrdsed ja otsustavad konsensuse alusel. Kuna põhipartnerite arv on väike, siis ei tarvitse kokkuleppele jõudmine võtta eriti palju aega. Partnerlus võib olla osaline või täielik ja võrdne või ebavõrdne.

Osaline ja ebavõrdne partnerlus: kasu teiste arvel. Levinud on osaline partnerlus, see on koostöö samal positsioonil olevate isikute (nt ärimehed, administraatorid jne) vahel. See on levinud äritaktika, ära ja oma äripartneritega olemasolevat kooki, vaid küpsetage koos uus, millest kõik saaksid suurema tüki. See on ärieetika küsimus: ära püüa oma äripartneril (konkurendil) nahka üle kõrvade tõmmata. Eetiline äriidee seisneb selles, et tuleb teha omasugustega koostööd ja nülvida neid, kes ei kuulu meie hulka (näiteks töötajad, riik, keskkond, tarbijad).

Üsna levinud on omanike ja juhtkonna partnerlus, kuid see võib olla kasutaotlus kolmanda partneri (töötajate) arvel. Klassikalises firmas on omanikud, juhtkond ja töölised eraldatud. Omanikud palkavad juhtkonna enda käepikenduseks ja kuldavad nad üle. Kesk- ja Põhja-Euroopas on levinud nn osalusdemokraatia, töötajate kaasamine juhtimisse (*Mitbestimmung* Saksamaal). See on ebavõrdne partnerlus ehk kontrollitav demokraatia: töölised võivad otsustada vaid taktikalisi küsimusi, kuna strateegilistes asjades võivad nad vaid nõu anda. Selle kohta on tabav väljend: otsutamine võileivaküsimustes (*bread-and-butter-matters*). Otsustame koos, kes meist täna kohvi keedab. Viimasel juhul üks partner sisuliselt manipuleerib teisega.

Väga levinud on **korporatiivne partnerlus**, mis on võimalik turumonopoli korral. See võimaldab tarbijate arvel kasu saada organisatsiooni või asutuse kõigil töötajatel. See on tüüpiline nn. avalikule haldusele, sh haridusele. Riigiametnikud nõuavad aina rohkem raha, samas puudub kontroll nende teenuste kvaliteedi üle. Näiteks nn õigusministeeriumi ametnikud teevad halbu seadusi, saavad selle eest ekstra tasu ja põhitasu saavad selle eest, et ei lase asjast huvitatud grupe seaduste tegemise juurde (27). On omaette küsimus, kas ebaõiglust seadustavale ja õigustavale ametkonnale sobib hellitusnimi *õigus*. Eesti juristid on kavalad, meil polegi õigusministeeriumi, on hoopis justiitsministeerium. Seaduseseadjad väänavad kõigepealt õiguse kõveraks seadusetäheks ja siis tõestavad advokaadid ja kohtunikud selle moonutatud õigusega mida tahes. Hariduskorporatsioon on kõik ühel meelel selles, et tuleb rahvalt raha juurde küsida. Korporatsioonipartnereid – administraatoreid, ametnikke ja õpetajaid – ei huvita palju, mida nad ise selle eest vastu annavad: see võib olla ainult korporatsiooni enda kontrolli all, ametkondlik saladus. Ebavõrdne ja korporatiivne partnerlus on nagu nullsummamäng, ühe võit on teise kaotus.

Võrdne partnerlus: efektiivsuse tõusu ja sotsiaalse õigluse mehhanism. Võrdne partnerlus on nagu mitternullsummamäng, kõik võidavad, kuid mitte teise arvelt. Niisiis partnerluse puhul on probleemiks see, kas ta hõlmab kõiki osapooli või mitte. Osaline partnerlus võimaldab mängijatel saada kasu mängust välja jäetute arvel. Võrdse partnerluse korral lepivad osapooled kokku omavaheliste suhete reguleerimise mehhanismides. Need võivad olla erinevad: administratiivsed (hierarhia), majanduslikud, kollegiaalsed. Regulatsioonimehhanismid (mitmesugused struktuurid) on allutatud strateegiliselt võrdsetele partneritele. Graafiliselt võib subjektide ja struktuuri vahekorda avada järgmise võr-ratusega: partnerid > struktuurid, regulatsioonimehhanismid.

Partnerid hariduses

Käsitledes koole kui uute vaimsete ja sotsiaalsete väärtuste loomise ja

levitamise organisatsioonidena, on ka siin neli põhipartnerit nagu äri-firmades tervikuna.

Õpilased ja tudengid (elupõlise õppimise puhul kogu aktiivne elanikkond) kui tarbijad ja kaastootjad (enese arengu subjektid). **Õpetajad ja õppejõud** kui vaimsete ressursside eraldajad, põhilised teenuste osutajad ja õpilaste arengu suunajad. **Administraatorid kui vahetali-tajad** materiaalsete ja vaimsete ressursside hankimisel, otstarbekal kasutamisel ja efektiivsel tootmisel. **Materiaalsete ressursside eralda-jad** (riiklikus süsteemis on selleks kohalik ja keskvõim, tasulises hariduses ka õppurid).

Ka koolides on neli põhipartnerit.

Eestis asutati 1995. a Haridusfoorum, mis pidi põhikirja järgi saama hariduspartnerite esinduskoguks ja võimaldama neil oma tegevuse põhimõtetes kokku leppida. Kolme aasta jooksul toimus neli massiüritust, kuid edasi liiguti vähi kombel. Algul veel arutati, et kes need partnerid siis on, kuid see jäigi selgusetuks.

Kõige täielikumalt, kuid siiski poolikult, on huvigrupid määratletud Marju Lauristini sotsioloogilises kokkuvõttes 1995. a sügisel (16, lk 101–105). Lauristin eritleb ülaltoodud neljast kolm esimest osapoolt põhimõtteliselt samas tähenduses ja järjekorras, kuid jätab arvestamata materiaalsete ressursside eraldajad. Sellega jääb süsteem suletuks ja korporatiivseks. Kui administraatorid ja ametnikud armastavad pidada end kõigi huvide esindajaks, siis on märkimisväärne, et Lauristin alandab nad teistega võrdseks grupiks, kel on oma grupihuvid, mis erinevad teiste omadest. Foorum pole kunagi andnud esimesele kahele osapoolle iseseisvat ja võrdset esindust, alati on domineerinud administraatorid. Ka pole kunagi realiseeritud foorumi mõte, et hakkab toimuma reaalne dialoog (16, lk 103; 14).

Kui hariduse eesmärk on uute vaimsete ja sotsiaalsete väärtuste tootmine, siis peegeldab toodud nimekiri ka partnerite tähtsuse järjekorda. Nende gruppide organiseeritus ja eneseteadvustus on erinev. Põhimõtteliselt peavad kõik grupid olema organiseeritud ja esindatud erinevatel tasemetel, alates koolist ja lõpetades riigiga. Eesti haridusseadused annavad selleks formaalse, kuid mitte tegeliku võimaluse, rääkimata osapoolte võrdsusest.

Seadusi näiliselt järgides on võimalik neid tegelikult kasutada osapoolte allutamiseks ja nendega manipuleerimiseks. Järelikult sätestavad haridusseadused ebaõigluse ja vägivalda hariduse kallal. Eesti hariduse ametlik struktuur sätestab varakapitalistliku ebavõrdse võimuhekorra, kus omand on tähtsam kui inimene ja materiaalsel kapitalil on eesõigused inimkapitali ehk hariduse suhtes.

Kui materiaalsete ressursside eraldajaid ei määratleta, siis ei saagi tekkida küsimust nende ressursside kontrollijatest ega ressursside kasutamise efektiivsusest. Samuti kaob sellega riiklike, kohalike, ettevõtjate ja perekondade ressursside integreerimise võimalus. Keegi pole huvitatud oma ressursside eraldamisest, kui tal ei lasta nende kasutamist kontrollida. Ressursieraldajate isoleerimine teeb hariduse korporatiivseks. Nii administraatoritel kui ka õpetajatel on ühine korporatiivne huvi saada rohkem ressursse ja mitte lubada nende kasutamise säästlikkuse kontrolli.

Eestis on omand tähtsam kui inimene, materiaalsed huvid edestavad

Kui haridussüsteem koosneb ainult pakkumispooltest, st õpetajatest, administraatoritest ja ametnikest, on tegemist korporatiivse süsteemiga, kus kõik osapooled võivad jõuda kokkuleppele oma kasulikkuse funktsiooni maksimeerimises: kõik on huvitatud maksimaalsetest materiaalsetest ressurssidest ja minimaalsetest kulutustest (madal hariduse kvaliteet). Kui selles süsteemis on kõigi osapoolte esindajad, on tegemist täieliku ja avatud süsteemiga, mis välistab korporatiivsuse. Kui see süsteem on hierarhiline, võivad privilegeeritud osapooled saada kasu teiste arvel, näiteks ametnikud ja administraatorid – õpetajate arvel. Kui aga kõik neli osapoolt on võrdsed, on ühe domineerimine ja omakasu teiste

arvel välistatud. Kõik saavad suurendada omakasu ainult enda ja kogu süsteemi efektiivsuse kaudu. Seega on võrdne partnerlus efektiivsuse tõusu ja kvaliteedi paranemise mehhanism ka hariduses.

Kokkuvõte

Organisatsioonitehniliselt pole hariduse humanistliku eesmärgi efektiivne saavutamine probleemiks. Paraku on haridus seotud grupihuvidega. Eesti rahva ees on valik: kas soosida endiselt piiratud haridusoligarhia piiramatut parasiitlust või hakata ükskord toetama enda haridust ja neid, kes on selle arengust huvitatud.

Kirjandus

1. Block, P. 1993. Stewardship: Choosing Service over Self-interest. San Francisco: Berrett-Koehler.
2. Bowles, S. and Gintis, H. 1976. Schooling in Capitalist America. London: Routledge.
3. Davis, J. H., Schoorman, F. D. and Donaldson, L. 1997. Toward a Stewardship Theory of Management. – Academy of Management Review. 22 (1).
4. Deetz, S. 1995. Transforming Communication, Transforming Business. Creskill, NJ: Hampton Press.
5. Dewey, J. 1966. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York and London: The Free Press.
6. Drucker, P. E. 1988. The Coming of the New Organisation. – Harvard Business Review. January-February.
7. Drucker, P. E. 1988. The Emerging Theory of Manufacturing. – Harvard Business Review. May-June, 1988.
8. Geber, D. and Boerner, S. 1996. The Open and Closed Corporation as Conflicting Organisational Paradigms. Frankfurt am Main: Campus.
9. Giddens, A. 1993. Sociology. Cambridge: Polity.
10. Haav, K. 1996. Models of Management and Possibilities for Democracy at Estonian Schools. Westenholz, A. (ed.) Theoretical Approaches Towards Democracy in Organizations. Copenhagen, ISA, CBS.
11. Haav, K. 1996. Haridussüsteem või ametkondlik monopol. – Sõnumileht, 31. okt.
12. Haav, K. 1997. Reforming Educational Management. Balaton, K. et al. (eds.) Organisational Responses to Radical Environmental Changes. Proceedings of the EGOS 13th Colloquium. Budapest: Budapest University of Economic Sciences. CD-ROM.
13. Haav, K. 1997. Haridusfoorum kui pime elevant. – Sõnumileht, 27. okt.
14. Haav, K. 1997. Haridusfoorum kui süsteemi sümbol. – Sõnumileht, 30. nov.
15. Handy, C. 1997. The Citizen Corporation. – Harvard Business Review. Sept-Oct.
16. HF 1996. Eesti Hariduskonverentsi jätkukonverents 27.– 28. oktoober 1995. Tallinn.
17. Eesti Haridusfoorum. 1997. Eesti haridusvalikud XXI sajandi lävel. 1.– 3. november 1996. Tallinn.
18. Illich, I. 1973. Deschooling Society. Harmondsworth, Penguin.
19. Illich, I. 1981. After Deschooling, What? London, New York: Writers and Readers.
20. Kraav, I. 1996. Haridusuuringud Eestis 1990-ndatel aastatel. Eesti Haridusfoorum '96, Tallinn.
21. LeFlavie, X. 1996. Organisations as Structures of Domination. – Organisation Studies. Vol 17 (1).
22. Levine, D. I. 1995. Reinventing the Workplace. How Business and Employees Can Both Win. Washington, DC, Brookings Institution.
23. Raud, R. 1997. Haridus versus süsteem. – Postimees, 10. dets.
24. Russell, R. 1993. Organisational Theories of the Labor-Managed Firm: Arguments and Evidence. – Research in the Sociology of Organisations. Vol. 11.
25. Rõss, K. 1997. Koolivägivald on levinud. – Postimees, 18. sept.
26. Strijan, Y. 1990. Impossible Organizations. Self-Management and Organizational Reproduction. New York: Greenwood Press.
27. Vallaste, V. 1997. Justiitsministeerium on võtnud ettevõtluse kitseandamise südameasjaks. – Sõnumileht, 10. dets.
28. Zeleny, M. 1995. The Global Management Paradigm. – Human Systems Management.

Õppimine kui õpilase ja õpetaja ühistegevus

(algklasside emakeelelugemikes peituvate võimaluste analüüs)*

LEIDA TALTS, TPÜ algõpetuse õppetooli professor

Klassis toimuvad protsessid taanduvad sageli vastastikuse suhtlemise kõige erinevamatele vormidele. Laste tegutsemine on vahetult seotud õpetaja tegevusega, mis ühtlasi tähendab, et kui õpetajal on näiteks raskusi klassi juhtimisega, ei saa seda põhjendada laste "taltsutamatu loomusega" – õpetaja peaks suutma analüüsida, kas ta on täitnud kõik oma kohustused laste suhtes ja milliseid omadusi tuleks tal eneses arendada, et klassiga toime tulla.

Õpetamine on olulisel määral **moraalne tegevus**, mis kätkeb endas põhimõttelist küsimust: mida väärtustada õppeprotsessis? Kas eelistada suunda, milles rõhutatakse reglementeeritud norme ja väärtusi või pida õigemaks lähtumist iga indiviidi enda väärtustest ja mõtlemisviisist?

Õppimine avardab maailmapilti

Nooremas kooliastmes on **emakeel** see õppeaine, milles sisalduvad võimalused aitavad avardada maailmapilti ja otsida oma kohta maailmas. Need võimalused on suured ja mitmekesised ning sõltuvad iga õpetaja enese õppimiskäsitustest. Üheks veel hiljuti meie õppekirjanduses domineerinud tendentsiks oli selliste õppetekstide valik ja analüüs, kus lookese tegelastele oli võimalik anda ühemõtteline hinnang, liigitades neid headeks ja halbadeks. Must-valgete hinnangute andmisele õhutavad teksti lõppu lisatud abistavad küsimused ja vanasõnad. Näiteks: *Tee tööd töö ajal, aja juttu jutu ajal! Näe palju, kuule palju, ära palju pajata!* (4, lk 21.) Väärtushinnangute mõjutamine vanasõnade kaudu on meie algkooli emakeeleõpikutele üpris iseloomulik, nende abil püütakse lastesse sisendada eestlastele traditsioonilisi põhiväärtusi – töökust, ausust, tagasihoidlikkust, kuulekust. Õnneks on Kivi-Rooslehe õpikus jäetud hulgaliselt mänguruumi ka õpetajale ja lapsele enesele, nii et õpikupala (luuletus) võib sageli olla vaid ajendiks tegelikule teemaarendusele.

Postmodernistlik elukäsitlus seab kahtluse alla traditsioonide osa lapse kõlbelises arengus, ent samas toetatakse üsna sageli Vögotski õppimis- ja arengukontseptsioonile, mille kohaselt individuaalse arengu lätited peituvad teatud kultuurilises kontekstis. Traditsioonilised õpikäsitused kannavad endas antud rahva sotsiokultuurilist pärandit, mis samas ei tähenda, et saaksime seda pärandit muutumatuna ajast aega enesega kaasas kanda. Õnneks võimaldavad nii Kivi-Rooslehe 2. klassi emakeeleõpiku (1991) kui ka Mürsepa-Viisimaa "Meie keele" 1. ja 2. osa 2. klassile analüüsida traditsioonilisi põhiväärtusi kaasaegses kontekstis. Teisisõnu – tänapäeval püütakse hoiduda täiskasvanute ja laste maailma teravast vastandamisest, nähakse eri põlvkondade võimalusi vastastikuseks interaktsiooniks, mis eeldab, et täiskasvanud on valmis koos lastega omandama uusi kogemusi.

Traditsioonidele toetudes esindab laps nii täiskasvanute minevikku kui ka tulevikku. Eelnenud sugupõlvjed jäid tänapäeva lastega võrreldes oma arengunäitajate ja ellusuhtumisega rohkem traditsiooniliste käitumisviiside ja arusaamade piiridesse, kuid tänapäeva laps, kelle elukogemus on suurel määral modernsete infoallikate vahendatud, teab juba üsna varakult paljudest maailmaasjadest midagi, mis ei ole kooskõlas tema tegeliku elukogemusega. Traditsioonid aitavad talletada neis sisalduva positiivse kogemuse, võimaldades luua sisemist kindlustunnet. Õpetaja toel õpib laps tõmbama paralleele endiste aegade ning kaasaja inimsuhete ja käitumisnormide vahele.

Mare Mürsepp juhib 2.kl emakeeleõpiku juurde kuuluvas "Õpetaja-raamatus" (1996) tähelepanu asjaolule, et lastele on väga vaja kindlus-

Õppetekstide sisu avamine sõltub õpetaja õppimiskäsitustest.

Traditsioonide osa maailmapildi kujunemisel on endiselt oluline.

* Artikkel on valminud ETF grantide 2425 ja 2938 toetusel.

tunnet, et hea on tugevam, ja ka arusaamist, et karistus ei saa olla suvaline. Mida rohkem tuntakse vanu jutusüžeesid, seda kergem on jälgida uudisteoseid. Seepärast võiks vanu muinasjutte ja valme lugeda ning jutustada igal võimalikul juhul. Nii ongi tema õpikus kõrvuti näiteks arvutimängu õpetus ning L. Tolstoi jutuke "Talupoeg ja kurgid", kus ühendavaks lüliks on tuntud motiiv – keegi varastab, keegi püüab varast. Sellise kõrvutamise abil on lapsel kergem teha õige valik oma igapäevastes suhetes ja toimingutes.

Traditsioonilised
hinnangud
tuleks siduda
tänapäevase
elutunnetusega.

Piirdumine pelgalt üheplaaniliste, traditsiooniliste hinnangutega seaks tänapäeva lapse raskesse olukorda, sest nähtud filmid ja elusituatsioonid ei anna selleks piisavat alust. Õpetaja vahendusel on lastel võimalik aktualiseerida oma positiivsed muljed ning otsida õpikutekstides pakutud situatsioonidele paindlikke lahendusi. Näiteks jutuke "Uus klassiõde" Kivi-Rooslehe lugemikus võib saada huvitava, teksti õpetlikust sisust sootuks erineva lähenemisnurga, kui õpetaja suudab lapsed viia arusaamiseni, kui eluterve ja vajalik on üksteisest huvitumine, mida me kõik tegelikult mingil moel ootame. Õpetaja ja õpilaste koostöö peaks soodustama võimet õppida midagi positiivset teiste suhtumistest ja kogemustest. Oluline on arutlemine koos lastega, sest just nii kogeb laps õpetaja arvamusteavalduste ja suhtlemisviisi taga isiksust, kes ka temas isiksuse äratav. Tiiu Kuurme väidab oma magistritöös, et väline reeglitasutus üksi ei taga sisemise orienteerumisvõime kujunemist (5, lk 52). Õpetaja peaks aitama selgitada laste vastuolulisi ja pinnapealseid muljeid, mida nad õhtralt koguvad meediast ja keskkonnast, kuid mis samal ajal takistavad iseenda kui mõtleva, tundva ja toimiva subjekti kogemist.

Lapse enda kogemustel on mitmemõõtmeline tähendus: lapsed mitte üksnes ei omanda uusi kogemusi, vaid vastastikuste arutelude käigus saab leida küsimustele vastuseid ja tõstatada uusi probleeme.

Kesksel kohal on kasvatuslik aspekt

Lugemistekstide
analüüs võib
kujuneda
dialoogiks.

Lugemistekstide analüüs võib kujuneda jätkuvaks dialoogiks, kus keel, sõnad, mõtted ja ka arutelu vorm võivad olla pikaajalise mõjuga ning ülekantavad elu teistesse situatsioonidesse. Mõlemad kõne all olevad emakeeleõpikud pakuvad kõikide oluliste eluvaldkondade – inimestevahelised suhted, perekond, huvialad, õppimine, töö jne – võimalusi avastada endas peituvaid suundumusi ning analüüsida neid oma kogemusest lähtuvalt. Traditsiooniliste ja tänapäevaste kasvatusväärtuste analüüs sõltub eeskätt õpetaja suutlikkusest luua sild traditsioonilise ainekogu ja lapse elutunnetuse vahele. Näiteks rahvajutus "Kolm poega" (Müürsepa-Viisimaa õpik) ja K. Prügi jutukeses "Kelleks me saame, kui suured oleme" (Kivi-Rooslehe õpik) on mõlemas käsitletud elukutsete teemat, kuid erinevatel ajastutel. Sellegipoolest on võimalik minevikusündmusi näha kaasaja kontekstis ja ka vastupidi – kaasajast rääkides on võimalus kujutleda, kuidas oli samas valdkonnas lugu minevikus.

Algkooli õpikäsitustes tervikuna on õppimise ja õpetamise kasvatuslik aspekt kesksel kohal, sest sel perioodil on lapsele oluline idealiseeriv autoriteedisuhe, mis aitab lapsel avastada oma mina ning tunnetada end väärtusliku subjektina. Emakeele õppetekstid on üheks võimaluseks moraalsete perspektiivide avamiseks, sest õpetamine selles aines on integreeritud moraalsesse kasvatusse laiemalt, kätkeades endas nii õpetaja isiksuseomadusi kui ka kooli mikroliimas domineerivaid ideid ja abinõusid.

Õpetaja võib
laste maailma-
nägemisest
mõndagi õppida.

Tänapäeval aktsepteeritakse väärtuste õpetamisel avatud dialoogi ja diskussiooni, kus õpilastel on võimalus käsitleda õpetaja erinevat arvamust kui eakaaslaste omast kaalukamat. See tähendab õpetajale, et ka tema peaks olema võimeline õppima õpilaste maailmanägemisest ning suutma sellega arvestada. Emakeeleõpikuis on palju üldkehtivaid käitumisnorme ja hinnanguid sisaldavaid tekste, mille mõte ja suundumus võivad õpetajale enesestmõistetavatena tunduda, ent laste tähelepanekud ja elukogemus ei pruugi seda täiel määral kinnitada. Näiteks Kivi-Rooslehe õpiku jutukeses "Kana, part ja hiir" jäävad teised peale kana

koogist ilma, kuna ei viitsinud teri jahuks jahvatada. Muidugi on kohe varnast võtta lookese moraal *Kes ei tee tööd, see ei pea ka sööma!* ning ka lapsed nõustuvad selle seisukohaga, kuid õpetaja võimuses on aidata viia laste teadvusesse olukorra lahendamise alternatiivsed võimalused, nii et väärtalt toimunud tegelasel oleks võimalus eksimust heastada, teha teistele midagi head ja kasulikku. Ebasoovitava käitumisviisi kinnistamine takistab laste jõudmist kõrgemale moraalsele tasemele ning sallimatus ja mõistmatumus või isegi hea meel teiste inimeste hädade ja ebaõnnestumiste korral võib kujuneda enesestmõistetavaks käitumisnormiks.

Õpetaja abita on lapsel kõiges selles keeruline orienteeruda, sest ka massimeedia vahendusel saadud kogemused, mille lummuses sageli viibitakse, ei anna kindlustunnet, et hea võidab. Igal juhul saab laps õpetaja toel oma elukogemust mitmekesisemalt tundma õppida ja seda positiivses suunas rakendada. Avalik mõttevahetus on vajalik seetõttu, et selle käigus saavad kõik osalejad oma seisukohti paremini väljendada ja kaitseda. Õpetaja tegevus on siin eeskätt koostööprotsessi korraldamine, mille mõju erinevate õpilaste väärtuste, rollide ja töömeetodite määratlemisel on dünaamiline ja muutuv.

Õppetekstides sisalduvad positiivsed väärtused (suhtumine iseendasse, teistesse inimestesse jne) peaksid leidma võimaluse realiseeruda tegelikkuses, lapse igapäevases elus. Seega saab õppimine kui ühistegevus arendada laste eneseväärtustamisvõimet, aga ka vastutustunnet teiste õppimises osalejate ees ning arusaamist, et iga indiviidi tegevusel on ulatuslikud ja kauakestvad tagajärjed. On alust arvata, et koostegevus klassis annab lastele oskusi, kuidas toime tulla kõikjal, kus nad viibivad, ja kõigiga, kellega elus kokku puutuvad.

Sotsiaalseid oskusi saadakse läbi kogemuste, mida olulisel määral omandatakse väikeses kooliklassi ühiskonnas. Käsitledes õppimist kui õpetaja ja õpilase koostegevust, kerkib küsimus individuaalse ja sotsiaalse faktori vahekorra selles. Viimasaegadel on taas pöördutud Piaget' ja Vögotski seisukohtade poole, analüüsides neid kaasaegses kontekstis (2; 3). Lisaks üldtuntud seisukohtadele, mille kohaselt Piaget seab õppimises esikohale individuaalse kognitiivse protsessi, Vögotski aga sotsiokultuurilise lähenemise õppimisele, on tänased uurijad neis vaatepunktides hakanud nägema vastasseisu asemel rohkem ühisjooni. Piaget'ga seoses tunduks saanud müüti lapsest kui üksildasest teadlasest, kes konstrueerib teadmisi lahus sotsiaalsest kontekstist, on tublisti korrigeeritud. Rääkides lapse teadmiste arengust, pidas Piaget silmas ka tema arengut sotsiaalses kontekstis. Tema järgi on lapse intellektuaalne kohanemine ka kohanemine sotsiaalses keskkonnas, kusjuures intellektuaalse ja sotsiaalse kompetentsuse kujunemisel on määravaks täiskasvanu ja lapse ning laste omavahelise suhtlemise kvaliteet. Just seda põhimõtet saab arvestada emakeeleõpikute tekstide analüüsimisel, sest eesmärk ei ole pelgalt lugemistehnika omandamine, vaid oma kogemuse rikastamine ühise arutelu käigus.

Piaget näeb teatud kõlbeliste tõekspidamiste ja sotsiaalsete oskuste arendamiseks õppeprotsessis kaht teed. Esimene võimalus on **sõnakuulelikkuse moraal**, kus lapse käitumises peegelduvad täiskasvanute kehtestatud moraalnormid, s.t laps ei reguleeri oma käitumist personaalsete, sisemiste veendumuste kohaselt, vaid peamiseks tegevuse regulaatoriks on sõnakuulelikkusele orienteeritud käitumine. Teisel juhul tuleneb moraalus autonoomsest eneserefleksioonist, kus teistega suhtlemisel lähtutakse oma sisemisest äratundmisest tegutsemisviisi valikul.

Need kaks moraalse käitumise tüüpi kajastuvad ilmekalt ka algklasside emakeelelugemike tekstides. Noorema kooliastme õpilasele on oma idealiseeriv samastumine oma õpetajaga, mistõttu õpetaja seisukohad ja hinnangud on hõlpsasti lastele ülekantavad. Lihtne väärtuste ülekandmine õpetajalt õpilasele ei ole aga kuigi püsiv, sest oma kogemuse analüüsita ei suudeta erinevates situatsioonides kriitiliselt hinnata enda ega teiste käitumist. Õpetaja võib paljusid tekstides sisalduvaid elulisi

Õppetekstide analüüs stimuleerib lapsi kasutama saadud teadmisi tegelikkuses.

Täiskasvanu
antud tegevus-
ja käitumis-
juhised
ei pruugi
haakuda lapse
elukogemusega.

situatsioone käsitledes käia harjumuspäraselt sissetallatud radu, kus täiskasvanute ja laste suhteid nähakse eeskätt endast vanematele allumise ja kuulekuse seisukohalt, kus vääralt toimija rollis on tavaliselt laps. Loomulikult on igal õpetajal vaba valik neid tekste oma väärtushinnangutest lähtuvalt avada, kuid hoopis uued võimalused nii lastele kui ka õpetajale avanevad siis, kui püüame probleeme näha läbi laste kogemuse prisma. Näiteks V. Koržetsi jutuke "Suur pahandus piimaga" (Müürsepa-Viisimaa õpikus) on tüüpiline näide, kus arutelu võib väga kergesti kulgeda traditsioonilisel viisil. Laps ajas piimaklaasi ümber, kuid ei tõtanud seda ära kuivatama, järeldus – Merike on sõnakuulmatu laps, mille eest isa pidigi teda karistama. Juhtum piimaklaasiga on lugu, mille sarnaseid on kogenud iga laps. Jutustuste tegelaste käitumismotiivid on lastele paremini mõistetavad, kui neil on võimalus analüüsida, mida üks või teine tegelane võis mõelda ja tunda, mida saab välja lugeda inimeste näoildest, nende kehahoiakust, mida lapsed ise on analoogilises olukorras tundnud jne. Ehkki lapsed on paljusid asju intuiitiivselt tunnetanud, aitab inimese olemuse varjatute poolte avamine neil paremini teadvustada iseenda ja teiste käitumist. Oluline ei ole üksnes see, mida me ütleme, vaid ka see, kuidas me seda teeme.

Võimalus rääkida oma probleemidest annab lapsele kogemuse, et tal on teistega palju ühiseid rööme ja muresid. Probleemidest vaikimine ei muuda neid veel olematuks, seetõttu peaks kaasaegne õppekirjandus igati soosima **koosõppimist, empaatiavõime arendamist, enesekontrolli ja kõlbeliselt põhjendatud otsustuste tegemist.**

Piaget vastandab kuulekuse abil õppimisele mõlemapoolse respekti ja koöperatsiooni, milles ta näeb täiskasvanu võimalust avada lastele tee mõtlemisvõime, loovuse ja moraalsete tundmuste arenguks. Koostöö käigus koordineeritakse isiklikke tundeid ja mõtteid teiste tunnete ja mõtetega, õpetaja tunnustab lapse seisukohti ja innustab iga last teiste suhtes samaviisi toimima. Niisiis on koostöö motiiviks indiviidide sotsiaalne integratsioon, kus kõik tunnevad end võrdväärsete osalejatena. Ehkki lapsed ja täiskasvanud ei saa olla võrdsed igas mõttes, saame kõnelda psühholoogilisest võrdsusest, mis eeskätt tähendab seda, et me respekterime lapse õigust väljendada oma seisukohti.

Koostööreeglid

Koostööreeglite loomine algab õppimisest, kuidas neid reegleid järgida. Kui lapsed on valmis reflekteerima moraalseid väärtusi oma elupraktikas, on nad suutelised reegleid ja korraldusi mitte lihtsalt täitma, vaid neile paindlikult lähenema. Oluline on siinjuures arenguprotsess, mitte niivõrd kohesed ja kiired tulemused. Lugemistekstid sisaldavad palju vajalikke ja õpetlikke elutarkusi ning laste ja täiskasvanute erinevaid käitumisviise ja hinnanguid. Ei ole reaalne, et kõik lapsed kohe pärast õppetüki analüüsi suudaksid oma käitumises midagi muuta, kuid toetudes Vögotski sotsiokultuurilisele õppimiskäsitusele, võime väita, et ühistegevuse käigus kujunevad inimestevahelised suhted ja väärtushinnangud mõjutavad ajapikku indiviidi suhtumist tegelikkusesse.

J. Wilson (8), tõmmates paralleele ainealaste ja moraalsete mõistete õpetamisel, märgib, et ainete õpetamisel tutvustame õpilastele teaduslikku ainekäsitust ning näitame neile, kuidas mõelda ja toimida, et jõuda õigete lahendusteni nende endi valitud viisil. Ka koostegevuse õppimine, milles olulist rolli etendavad kõlbelised käitumisviisid, annab õpilastele võimaluse mõelda iseenda ja kaaslaste käitumisele. Laps peaks suutma õiget käitumisviisi valida mitte sellepärast, et kõik tema sõbrad toimivad samuti või soovivad seda mõni autoriteet või loodab ta hea käitumise eest tasu saada, vaid sellepärast, et ta usub – teised inimesed käituvad analoogilises olukorras tema suhtes samamoodi. Mitte ainult koostööreeglite sõnastamine ei ole tähtis, vaid tähtis on ka nende reeglite õpetamine, mis hõlmab kõiki meetodeid, mida tavaliselt aine õpetamisel kasutatakse.

Koostöö
soodustab
kõikide osalejate
psühholoogilist
võrdsust.

Õppeprotsessis, iseäranis emakeeles, on alust rajava tähtsusega keel, mille abil õpetamine ja õppimine üldse toimuda saab. Enamik õpetamise ja õppimise eesmärgid saavutatakse vastastikus suhtlemises rääkimise, kuulamise, lugemise, kirjutamise abil. Suurema osa koolipäevast veedab laps klassiseinte vahel ning soovib saada tagasisidet oma tegevusele ja saavutustele. Kuidas on lugu vastastikuse suhtlemisega? Nii Eestis (Hiie 1991, 1995) kui ka mujal tehtud uuringud kinnitavad üksmeelselt, et algklassitundides kulutab õpetaja kaks kolmandikku ajast rääkimisele ja suurema osa ajast räägib ta ise. Millest õpetajad lastega kõige sagedamini räägivad? Uurimustest ilmneb, et algklassiõpetaja kõne on kõige enam seotud õpilaste abistamise ja kontrollimisega. Väga vähe aega kulutatakse selliste küsimuste esitamisele, mis nõuaksid lastelt probleemi analüüsi ja oma arvamuse väljendamist. Õpetaja kõne on sageli keskendatud klassi sujuvale juhtimisele ja valmistõdede pakkumisele.

Refleksiivsel õpetajal tuleks endalt küsida, mida ta tahab oma jutuga saavutada. Milline on tema ja õpilaste aktiivne roll õppeprotsessis? Õpetaja ja laste vastastikune suhtlemine mõjutab oluliselt klassi elu sotsiaalset kvaliteeti ning on sageli koolimeeldivuse ja õpimotivatsiooni olulisemaid tegureid.

Väärtuste õpetamine õppekava kaudu on algkooliastmes tuntud põhimõte, kuid sageli jääb puudu konkreetsusest. Lapsed saavad õppetekstide vahendusel küll hulgaliselt teadmisi kõlbelisest käitumisest, kuid ei tule sageli toime nende teadmiste praktilise kasutamisega. Noorema kooliea õpilane soovib igas eluvaldkonnas olla aktiivne osaleja, kes teetub teatud isiklike kogemustele ning rikastab neid uute teadmiste ja muljete hankimisega.

Nii Kivi-Rooslehe kui ka Mürsepa-Viisimaa õpiku tekstid ja illustratsioonid võimaldavad erinevaid lähenemisviise ja tõlgendusi, kui õpetaja ise alternatiivseid lahendusi tunnustab. Kõnelgu õpikutekstid mineviku või kaasaja sündmustest ja probleemidest, alati on võimalik endis- ja nüüdisaja inimeste tegevuses ja ellusuhtumistes näha sarnaseid jooni, aga sellegipoolest tunnetada end eelkõige tänapäevases maailmas huvitavat elu elava isiksusena.

Õpetaja ja õpilaste ühistegevus emakeeletunnis peaks soodsalt mõjutama ka nende laste õpimotivatsiooni, kel raskusi lugemise ja õigekirjaga. Teadmine, et igaüks võib oma elukogemusele toetudes õppida olukordi nägema uuest vaatenurgast, aitab ületada psühholoogilist barjääri lugemistekstiga toimetulekul. Näiteks selle asemel, et arutleda teemal, miks on sagedane teleri ees istumine kahjulik, on õpetajal hoopis võimalik esile tuua mõni televisiooni tugevam külg, lasta õpilastel seda oma kogemuste varal tõestada.

Õpetaja saab ühistegevuse kaudu virgutada laste teadmishimu ja moraalseid reageeringuid, rikastades nende kogemust võimalusega mõtestada enese ja teiste käitumist lugemistekstidest saadud muljete alusel.

Kirjandus

1. Algõpetuse aktuaalseid probleeme V. 1995. Teadustööde kogumik. Tallinn, TPÜ, Haridustöötajate koolituskeskus.
2. De Vries, R. 1997. Piaget's Social Theory. – Educational Research, Vol. 26, No. 2, pp. 4–19.
3. Johnson-Steiner, V. & Mahn, H. 1996. Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. – Educational Psychologist, No. 31 (3/4), pp. 191–206.
4. Kivi, L. & Roosleht, M. 1991. Emakeel II klassile. 2., parandatud trükk. Tallinn, Valgus.
5. Kurme, T. 1995. Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem. Magistritöö. Tartu.
6. Mürsepp, M. 1996. Meie keel 2. Õpetajaraamat. Tallinn, Koolibri.
7. Mürsepp, M. & Viisimaa, P. 1996. Meie keel 1. ja 2. osa. Lugemik-õpik 2. klassile. Tallinn, Koolibri.
8. Wilson, J. 1996. First Steps in Moral Education. – Journal of Moral Education, Vol. 25, No. 1, pp. 85–91.

Õpikud pakuvad erinevaid lähenemisviise.

Inimese kõlbeline areng

MAIE TUULIK, Eesti Riigikaitse Akadeemia professor

Inimene "küps" aegamööda. Kui õun on roheline ja toores, pole tal seda maitset, mis küpsena. Samamoodi on inimesega. Kõlbeline areng viib inimese inimliku olemise kõrgeimale astmele – südame-tunnistuse vabadusele.

Arengupsühholoogias, vaatamata erinevatele koolkondadele, tunnistatakse inimese arengu kolme iseseisvat, teoreetiliselt eristuvat ala: intellektuaalne, isiksuslik(personaalne) ehk sotsiaalne ja füüsiline areng (4). Selline üksmeel on üllatavgi, kui pidada silmas, et tänapäeval eksisteerivad kõrvuti täiesti erinevad paradigmaatilised lähenemised isiksusele.

Kõrvuti
eksisteerivad
erinevad
paradigmaatilised
lähenemised

Voldemar Tomuski järgi võib isiksuse psühholoogias eristada kuus paradigmat: psühhoanalüütiline (Freud, Jung); sotsiokultuuriline (Adler, Horney, Erikson); tunnuse paradigma (Allport, Cattell); õppimise paradigma (Skinner, Dollard, Miller, Bandura); sotsiobioloogiline (Wilson, Barash) ja eksistentsiaalne-humanistlik paradigma (Kelly, Rogers, Maslow). Kõik need eksisteerivad paralleelselt, valgustades isiksuse eri külgi (12).

N. J. Salkind (8) eristab järgmisi arenguteooriate mudeleid: 1) küpsmise – *Maturational Model* (Gesell, Eckstein); 2) etoloogiline ja sotsiobioloogiline – *Other Biological Approaches: Ethology and Sociobiology* (Freedman, Wilson, Lorenz); 3) psühhoanalüütiline – *Psychoanalytic Model* (Freud, Monroe, Hall); 4) psühhosotsiaalne mudel – *Psychosocial Perspective* (Erikson); 5) käitumuslik – *Behavioral Model* (Gagne, Watson, Skinner); 6) sotsiaalse õppimise mudel – *Social Learning Views of development* (Sears, Bandura, Miller) ja 7) kognitiivne arengumudel – *Cognitive-Developmental Approach* (Piaget, Bruner, Gardner).

Kõlbeline areng tähendab sisemise väärtusmaailma väljakujunemist. Erinevatest teooriatest võib välja tuua selgelt eristuvad astmed (13, lk 92), mille puhul väärtusteks (sisemisteks hindamiskriteeriumiteks ja tegetsemine motiivideks) on

- sünnipärased ihad, tungid, tarbed ning momendiolukorra vajadused;
- eeskuju ja jäljendamise teel omaksvõetud suhtumised ja arusaamad;
- välised normid, reeglid, seadused ja kokkulepped;
- sisemiselt omaksvõetud reeglid, normid ja üldnimelikud väärtused.

Inimese
kuueastmeline
areng.

Iga inimene loob oma väärtusmaailma ja jõuab teistest erinevale tasele. Piaget' ja Kohlbergi järgi võime rääkida kuueastmelisest arengust: **esimene**, kuhu laps jõuab umbes 3-aastaselt, on orienteeritud kiitustele ja karistustele;

teine – lapse moraalsed otsustused lähtuvad kas tema enda või mõne lähedase inimese vajadustest ja huvidest; seda nimetatakse naiiv-egoistlikuks või instrumentaal-relativistlikuks astmeks;

kolmas – heaks ja õigeks peetakse seda, mis on stereotüüpne ja vastab enamiku arvamusele ning ümbritsevate ootustele; seda nimetatakse "hea poisi", "kena tüdruku" orientatsiooniks;

neljas – tunnustatakse sotsiaalset korda ja autoriteetide nõudmisi ning ühiskonnas kehtivaid norme; see on orientatsioon seadusele ja korrale ning neile kuuletumine;

viies ja kuues – hea ja õigena nähakse seda, mis põhineb inimese vabal tahtel, otsustajaks on inimese südametunnistus, sisemine moraaliseadus. (Kohlbergi pikaajaliste uuringute tulemusena võib väita, et viimastele astmetele jõuavad vaid vähesed.)

Üldistades erinevaid kõlbelise arengu teooriaid, on välja pakutud nn nelja E-d, millega tähistatakse viise, kuidas laps ühiskonna väärtusi omandab (2).

■ *Exhortation* – täiskasvanud räägivad lapsele, mis on hea ja mis paha, nõuavad lapselt nii- või teistsugust käitumist, juhendavad last elama

kindlate normide ja standardite järgi. Lapseas on inimene väga vastuvõtlik kindlatele korraldustele ja reeglitele.

■ *Example* järgi omandab laps väärtusi jäljendamise teel. Ta näeb teatud käitumist ja jäljendab seda. Mõju on seda tugevam, mida positiivsem on lapse suhtumine jäljendatavasse.

■ *Expectation* tähendab ootusi ja vastutegutsemist. Laps, keda koheldakse kui väärikat inimest, tavaliselt peab endast lugu. Teistsugusel kohtlemisel tunnutab ta ka ise enda armetust.

■ *Experience* tähendab isiklikku kogemust. Lapse praktilisel ja aktiivsel tegutsemisel on väärtuste omandamisel hindamatu tähtsus.

Inimese kõlbeline areng on tema enda jõupingutuste tulemus. Kirjanik P. D. Uspenski on öelnud: "Inimene, nii nagu meie teda tunneme, ei ole lõpetatud olend; et loodus arendab teda vaid teatud punktini ja siis jätab ta kas omaenese jõupingutuste ja vahendite abil edasi arenema või elama ja surema niisugusena, nagu ta sündis, või degenereeruma ja kaotama arenemisvõimet."

Autoriteet ja ideaalid

on kõlbelise kasvatuse abinõud, otsesed abistajad inimeseks kasvamise raskel teel. See teadmine pärineb juba antiigist "Meil tuleb valida mõni tubli mees, kes meil alati oleks silme ees, nii et me otsekui tema pilgu all elaksime ja kõike tema nähes teeksime. Selle, mu Lucilius, esitas juhise-na Epikuros. Valvuri ja pedagoogi andis ta meile ning seda põhjendatult; suur hulk väärtegusid jääks tegemata, kui neid teha kavatsevate juures oleks tunnistaja. Olgu hingel keegi, keda ta austaks, kelle autoriteedi abil ta oma sisima pühamaks muudaks. Vali see, kelle juures sulle meeldib tema elu- ja kõnelemisviis, kelle juures juba näoilme äratav usaldust. Valvaja ja eeskujuna olgu ta sul pidevalt silme ees. Usu mind, on tarvis kedagi, kelle järgi meie käitumisviis ennast kujundaks. Ainult mõõdupuu najal saab väändunud õgvendada" (9, lk 33).

Kes on autoriteetid? Need, keda austame, kelle ees tunneme aukartust. Austamine on alati väiksem suhe suuremasse, aukartus ohjeldab. Autoriteetideks võivad saada isikud, kellega vahetult suhtleme.

Ka raamatud, mille juurde ikka ja uuesti tagasi tullakse, aitavad oma tee leidmisel. "Sa kurdad seal raamatute vähesuse üle. Pole tähtis, kui palju, vaid kui head raamatud sul on. Sihikindel lugemine tuleb kasuks, sisult vahelduv lahutab ainult meelt." (9, lk 122).

Autoriteedist kui järelevalvajast võib loobuda siis, kui südametunnistus ehk kõlblus inimest juhtima hakkab. Psühholoogia arenguteooriate järgi on autoriteetid olulised seitsmenda neljateistkümnenda eluaastani, sel perioodil on autoriteetide mõju isiksuse kõlbelisele arengule ülitähtis. Järgmised aastad on ideaalide aeg. Kõlbeline areng ei ole võimalik, kui inimesel puudub pieteeditunne, kui ta peab iseennast kõige kõrgemaks ja suuremaks. Peeter Põld hoiatab ideaalide kadumise eest: "Pieteedita ei ole ühiskonda: ta on üks sügavamaid kasvatuse ja kultuuri alustest. Kus tema puudub, tekivad vastandid – jultumus, häbematus, täielik vastuvõtmatuus kõlbelistele mõjutustele. Pieteeti äratada suudab ainult see, kes seda ise tunneb." (6, lk 74)

Karl Ristikivi on andnud lihtsa vastuse küsimusele, kust võtta ideaale, kui nad on kadunud: "Inimkonna ideelised väärtused on kasvanud koos inimkonnaga aastatuhandete jooksul, pole ei lootust ega tarvidust uusi välja mõelda. Peame nad minevikust olevikku päästma ja tuleviku jaoks säilitama. Mitte põgenemine minevikku, küll aga minevikuväärtuste olevikku toomine saab olla teostatav programm" (7, lk 453).

Mis toidab kõlblust?

Et inimene vajab ellujäämiseks toitu, on igauhele ilmselge. Kui palju häid õpetusi ja teaduslikke teooriaid on välja töötatud tervislikust toitumisest, lähtudes meie keha kui organismi vajadustest! Psühholoogiateadus on väga hästi läbi töötanud meie bioloogiliste (füsioloogiliste ehk

Autoriteetid ja ideaalid on kõlbelises kasvatuses olulised.

Inimese
bioloogilised
tarbed
peavad olema
rahuldatud.

sünnipäraste) tarvete süsteemi. Peale söögi vajab inimene puhkust (und), riideid, eluaset ehk katust pea kohale jne. Need on bioloogiliseks ellujäämiseks hädavajalikud asjad. Mida rohkem on takistusi nende tarvete rahuldamisel, seda võimukamalt need meid taga sunnivad.

Füüsiline areng ei tähenda mitte ainult organismi ellujäämist ja kasvumist, vaid ka psühhomotoorika arenemist, mitmesuguste oskuste ja vilumuste kujunemist, mis tagavad elus toimetuleku. Psühhomotoorika "toit" on erinevate tehnikate õppimine. Vajakajäämised ei tulene mitte sellest, et me ei tea, kuidas peab toimima, vaid et meil ei jätku ressurse. Suured kõrvalekalded optimumist on inimesele kahjulikud.

Inimene vajab "toitu", et intellektuaalselt, mõistuslikult kasvada. Mõistuslikuks tegevuseks vajalik "aparatuur" on inimesel sünnipäraselt olemas, omapärase peitestruktuurina ehk "puhaste mõistusevormidena" vajavad need elluäratamist ja töölerakendamist. Läbi aegade on see olnud kooli ülesanne. Kuidas kool oma ülesannet on mõistnud ja tegutseb, on iseküsimus – kaasaega iseloomustab näiteks ka siin alustõdede kummutamise soov. Intellekt ehk mõistus edeneb vaid tunnetuslikult, kui õpime tundma maailma, inimesi ja Jumalat (Francis Baconilt pärit liigitus). Kaasajale, kui võidutseb lausmaterialism, on Jumalaga seonduv ilmselt võõras ja tundmatu, liiati kui seda intellektiga seostada. Ometi on religioon ja teoloogia niisama vanad kui inimkond. Tõed, milleni jõuti keskajal, on tänapäeval jäänud kitsa spetsialistide ringi teada ja kiriku kuulutada. Ometi on igaihe mõistuses vajadus neid tõesid tunnetada.

Kolmas arengusfäär inimeses – kõlbline enesetunnetus (südametunnetus) – vajab samuti toitu, kuid seda, mida talle pakkuda, ei oska teadus öelda. Alati on kõlbluse toiduks peetud religiooni ja kunsti. "Religioon (*re-legio*) on inimese taasühendamine reaalsusega, kutsutagu seda reaalsust siis Jumalaks, Allahiks, Sat-Chit-Anandaks või Nirvaanaks," kirjutab Schumacher (9, lk 79).

Õigusseadused
tuginevad
Jumala
kümnele käsule.

Jumala kümnele käsule toetudes on kõikides riikides kehtestatud õigusseadused. Tänapäeva iseloomustab nõue heita religioon kui moraliseeriv, ajast ja arust dogmatism kõrvale. Sellega heidetakse kõrvale "võib-olla ainus jõud, mis suudaks meid äratada ja tõsta tõeliselt inimlikule tasandile – eneseteadvustamise, enesetundmise tasandile" (9, lk 94). Religiooni kõrval on kõlbluse toiduks peetud kunsti. Artur Alliksaar ütleb: "Kunst nagu religioongi on inimhinge tähtsaimaks kasvatusvahendiks. Temas kätkeb meie igipürgimuste ürgmotiiv: vajadus ta järele on kindlalt suletud meie kromosoomide fülogeneetilisse ahelasse" (1, lk 145).

Inimeseks saamise tee on raske ja vaevaline, korduvate tagasilangustega madalamale tasemele. Valik ei lõpe, see jätkub üha, iga hetk, viimse hingetõmbeni. Ikka on värav avatud – põgenemise, loobumise, enese reetmise värav. "Valik on vaba. Paljud inimesed hakkavad valima, kuni ääretu ja ajatu ununeb, inimesed usuvad tõeks ainult piiratu ja ajaliku ning piirduvad sellega" (14, lk 136).

Kirjandus

1. Alliksaar, A. 1990. Sõna on mu nõrkus. – Akadeemia, nr 1.
2. Encyclopedia of Education. 1988. London-New York-Sidney.
3. Lewis, C. 1992. Lihtsalt kristlus. Tallinn.
4. Papalia, D. E. & Olds, S. W. 1989. Human Development. New York.
5. Paul, T. 1993. Kas Jumal on surnud? – Sirp, 12.04.
6. Pöld, P. 1993. Üldine kasvatusõpetus. Tartu.
7. Ristikivi, K. 1996. Viimne vabadus. Tartu.
8. Salkind, N. J. 1981. Theories of Human Development. New York-Toronto-Singapur.
9. Schumacher, E. 1995. Hämmeldunu teejuht. Tallinn.
10. Seneca, L. A. 1996. Moraalikirjad Luciliusele. Tallinn.
11. Singer, I. 1995. Saatan Gorais. Patukahetseja. Tallinn.
12. Tomusk, V. 1993. Õpistiilid. Tallinn.
13. Tuulik, M. 1995. Valikuvabadus elada inimesena. Tallinn.
14. Waltari, M. 1996. Johannes Anjolos. Tallinn.

Endel Tulving ja mälu-uuringud

PEEP LEPPIK, pedagoogikakandidaat, ÜPUI liige

Eelmise aasta 27. mail möödus 70 aastat ühe maailmas enam tuntud eesti teadlase Endel Tulvingu sünnist (sünnikoht Petseri). Kohtasin Tulvingu nime esmakordselt üle kümne aasta tagasi saksa psühholoogi J. Hoffmanni väga huvitavas raamatus mälust (1). Peaaegu kohe pärast seda leidsin Tulvingut tsiteerimas B. M. Velitškovski Moskva Ülikoolist oma kognitiivse psühholoogia raamatus (5). Kes võis siis arvata, et paari aasta pärast (1988) kuulen ise kuulsalt psühholoogi loengut siinsamas Tartus! Õelduga tahan rõhutada, kui suletud ühiskonnas me elasime – oma kuulsast kaasmaalasestki saime teateid kaudselt. Teadvustagu see artikkel pisutki suure uurija tegevust.

Endel Tulvingule jagunud akadeemiliste tunnustuste nimekiri on aukartustäratavalt pikk. Ta on Tartu ülikooli audoktor (1989), Toronto ülikooli emeriitprofessor (1992) ja teadlase-uurijana jätkab oma tööd praegugi. Jüri Allik Tartu Ülikoolist, kellele võlgneme tänu Tulvingu viie ülihuvitava artikli ja ühe intervjuu tõlkimise eest eesti keelde, on välja uurinud, et 1990. aastal tsiteerisid maailma teadlased Endel Tulvingut 446 korda, mida tõlkija peab lausa uskumatuks (3).

Mälu

on üks alustaladest, millele tugineb arukas elu. Kokku on neid alustaladid kolm, lisaks mälu **taju** ja **mõtlemine**, kirjutab Tulving. Mälu uurimisele ongi Tulving psühholoogina pühendunud.

Mälu, mil on nii suur tähtsus meie igapäevaelus, võib mängida üllatavaid vingerpasse. Ühes katses paluti 20 USA kodanikul joonistada ühepennine münt. Ehkki kõik olid niisugust münti tuhandeid kordi käes hoidnud, tuli ülesandega arvestatavalt toime vaid üks inimene, seegi (nagu hiljem selgus) kirglik numismaatik. Veel enam – sama katse teises seerias ei tundnud üle poole 36 USA üliõpilasest ära õiget ühepennist münti teiste omataoliste hulgast (kuigi nad olid enne väitnud, et tunnevad seda münti). Nii on lood meie mälu.

Teatavasti peetakse **kordamist** koolis info salvestamisel kõige olulisemaks. Uuringud on näidanud, et nn **mehaanilise kordamise** kasutegur on väga väike. Kordamine on efektiivsem sel juhul, kui kahe kordamise vahel on viivis (Meltoni efekt). Küll on meeldejätmisel väga oluline materjali **organiseeritus**. Seejuures võib tegemist olla materjali põhimõtteliselt kahesuguse organiseerimisega.

■ **Objektiivne organisatsioon**. Selle näiteks võib olla lähtumine kõrgematest süstemaatilistest rühmadest – perekond, sugukond, selts, klass ja hõimkond.

■ **Subjektiivne organisatsioon**, mille loob õppija ise (või õpetaja). Näiteks on soovitatav arvude jada 642135987 jätta meelde osade kaupa: 642, 135 ja 987. Viimasel ajal loevad paljud diktorid Eesti meedias (eriti reklaamis) telefoninumbreid ette üksikute numbrite kaupa (näiteks 6, 4, 0, 1, 6, 5, 1), mis räägib halvast psühholoogia tundmisest. Palju otstarbekam oleks neid lugeda mõtteliste (eriti kolmekohaliste) arvude jadana – 640 ja 1651 või 640, 16 ja 51. Nii jääksid need kuulajatele palju paremini meelde ja reklaam (teade) täidaks oma ülesande.

Kodeerimine on tegevus, mille abil materjal jäetakse meelde või luuakse **mälujälg**. Eri infot võib kodeerida väga erinevalt, kuid ka sama infot võib kodeerida mitmel viisil. Ühes Tulvingu ja I. F. Craiki katses tuli üliõpilastel meelde jätta sõnu: sõna väljanägemise (kuju), kõla ja

Maailmas tuntakse Endel Tulvingut silmapaistva teadlasena.

Info salvestamisel on oluline materjali organiseeritus.

tähenduse (semantilise külje) järgi. Katses selgus, et tähenduse järgi jäid sõnad umbes kaks korda paremini meelde kui kuju järgi. Seega on vaja osata leida kõige otstarbekam kodeerimise viis.

Tähtsad on materjali mõtestatus, arusaadavus ja kujundlikkus.

Materjali mõtestatus ja arusaadavus on igasugusel kodeerimisel esmatähtis tingimus. Õpetaja, kes ei suuda või ei oska kõigile oma õpilastele uut materjali mõistetavaks teha, töötab kindlasti poolikult, sest arusaamatut materjali omandavad kõik (ka nn hea mälu õpilased) püsimalu tasandil halvasti (2).

Materjali kujundlikkus (või selle näitlikustamine) tõstab alati meeldejätmise tulemuslikkust. Väga tuntud on J. D. Bransfordi ja M. K. Johnsoni katse kahe rühma üliõpilastega, kus ühtedele loeti ette keerulise (segase) sisuga tekst ja teistele näidati eelnevalt 30 sekundit situatsiooni kujutatavat joonist. Tulemus – teisele rühmale oli kirjeldus üle kahe korra arusaadavam ja nad suutsid teksti sisu kaks korda enam meelde jätta.

Omandamisprotsessis väärtustab Tulving ka **õppimist ennast** – õpides mingeid fakte õpime ka seda, kuidas õppimisel paremini toimida. Selle nn **protseduurilise teadmise** abil võime õppimisel olla üha edukamad. Eesti koolis peaksid õpetajad ka seda osa õppimisest enam teadvustama.

Kodeerimise spetsiifilisuse printsiip

väärrib Tulvingu uuringutest eraldi väljatoomist. Ta on kirjutanud, et kodeerimise viis (P.L. esiletõste), mida salvestatakse meie mälu, ja salvestatud info (P.L.) määravad, mis on eduka meenutamise **ajendiks**. Tulving toob teravmeelse näite: kui inimesele anda lugemiseks eraldi sedelid sõnadega *särk*, *laut*, *tall* jne ning küsida pisut hiljem, millise kodulooma nimi oli nimekirjas, satub vastaja segadusse. Ilmselt hääldas ta sõna *tall* palataliseeritult, kuna see järgnes sõnale *laut*, mis kindlasti kodeeriti ehitisena. Kui sõnale *tall* oleks eelnenu sõna *vasikas* (ajendsõna!), oleks *tall* kodeeritud mälu koduloomana. Seega on väga tähtis suhe mälujälje ja meenutamise ajendi vahel. Kahjuks ei tegelda Eestis õpetajate ettevalmistamisel üldse vahendatava teksti organiseerimise probleemidega (kodeerimisest rääkimata). Aga õpetajatöö eeldaks neid algteadmisi.

Mälu saab arendada.

Nüüd võiks esitada küsimuse: "Kas mälu saab arendada?" Võib väita, et mälu seostuvaid sünnipäraseid omadusi inimene muuta ei saa, kuid teatud paranemist on võimalik saavutada. Tulving seob selle eelkõige õppima õppimisega ja rõhutab kaht momenti.

1. **Info töötlemise spetsiifilisus**. Kuidas olemasoleva materjaliga töötada, kuidas siduda seda varemõpitu, mõtestada? Selles osas on koolis palju praaki. Näiteks hakkab noorema või keskastme laps vastamisel nutma ja väidab, et luges kodus teksti kümme (!) korda läbi, kuid midagi ei jäänud meelde. On õpetajaid (nad ei ole vist üldse psühholoogiat õppinud), kes seepeale ütlevad: "No loe veel üks kord!" See on ju traagiline!

2. **Ülesande spetsiifilisus** sunnib meid arvestama, et ühe ülesande täitmise edukus ei kindlusta veel teise, isegi sarnase ülesande täitmise edukust. Kuid "spetsialiseerumine" teatud alale võib tuua kaasa info töötlemise hea taseme ja oskused antud alal (spetsiifilisuse). Näiliselt kajastub see meie mälu "paranemises".

Episoodiline ja semantiline mälu

oli Endel Tulvingu loengu teemaks 1988. aasta 31. mail Tartu Ülikooli raamatukogu saalis. See on ka üks Talvingu lemmikteemasid. Episoodilises mälu säilivad sündmused, semantilised faktid nende kohta, ütles teadlane kokkuvõtlikult. Ta rõhutab inimese mälu kolmeastmelisust: on episoodiline, semantiline ja protseduurimälu

Protseduuriline mälu on kõige varasem. Siiä kuuluvad lihtsad õppimise vormid (näiteks jalgrattaga sõitmine). Ta on kõige püsivam ja vähem kahjustatav.

Semantiline (mõisteline) **mälu** kasvab välja protseduurilisest mälust, kuid võimaldab säilitada infot, mis saadud antud organismist endast kaugemalt (näiteks teadmine – R. Reagan oli USA president). Ta võimaldab kaudselt maailma tunnetada – säilitab infot, mis pole puhtisiksuslikult tähtis.

Inimese
mälu on
kolmeastmeline.

Episoodiline mälu on tekkelt kõige hilisem, kasvab välja semantilisest mälust. Seal säilivad teadmised on puhtindividuaalsed, seotud enesetunnetusega. Ta on kõige kergemini kahjustatav ega saa eksisteerida semantilise mälu. Episoodilise mälu n-ö õrnust on näidanud amneesiahaigete (mälu kaotusega haigete) uurimine. Amneesiahaige mäletab küll fakti, kuid “ei mäleta”, et sai selle 10 minutit tagasi ajakirjast, TV-st või kompuutri abil.

Episoodiline mälu kindlustab inimesel **autoneootilise** (eneseteadvusliku) teadvuse, mis võimaldab tal rännata läbi aja ja ruumi oma tunnete ja mõtetega. Tark õpetaja püüab koolis õpitavat (semantilises mälus salvestatavat) siduda kindlasti õppija ja ta vajadustega momendil või tulevikus.

Praiming (priming)

on maailma psühholoogide poolt alles hiljuti selles tähenduses kasutusele võetud mõiste, seepärast puudub tal eestikeelne vaste. Praiming ei ole protseduurilise, semantilise ega episoodilise mälu vorm, tema ülesandeks peetakse esemete **äratundmisele kaasaaitamist**. Põhiline erinevus teistest mäluvormidest on **teadvustamatus**. Selle asjaolu tõttu ongi ta hiljuti avastatud. Praimingu olemus seisneb inimese varem kogetu ja nähtu mõjus samalaadsete nähtuste ja esemete äratundmise edukusele kunagi hiljem. On huvitav, et amneesiahaigetel, kel puudub episoodiline mälu, esineb täiesti selgesti praimingu efekt.

On tähenduslik, et ka uudse praimingu uurimisel on Endel Tulving edukalt kaasa löönud.

Unustamine

on meeldejätmise kõrval inimese elus teiseks tähtsamaks mäluiga seotud probleemiks Tulving rõhutab kolme erineva astme koosmõju: 1) info salvestamine, 2) säilitamine ja 3) salvestatud info kättesaamine mälust. Unustamisel on mitmeid liike ja põhjusi. Tulving eristab neid järgmiselt. 1) **Mälujälgedest sõltuv unustamine**, mis on tingitud uuest infost meeldejätmise ja reprodutseerimise (taastamise) vahel.

Unustamisel on
palju põhjusi.

2) **Ajendatud unustamine** on tingitud ajendite kodeerimisviisi muutusest, sest meenutamine sõltub ju alati meenutamise ajenditest. Võime end väljendada ka teisiti, mingil põhjusel katkes (purunes) assotsiatsioon (liit, ühendus) salvestatava ja ajendi vahel.

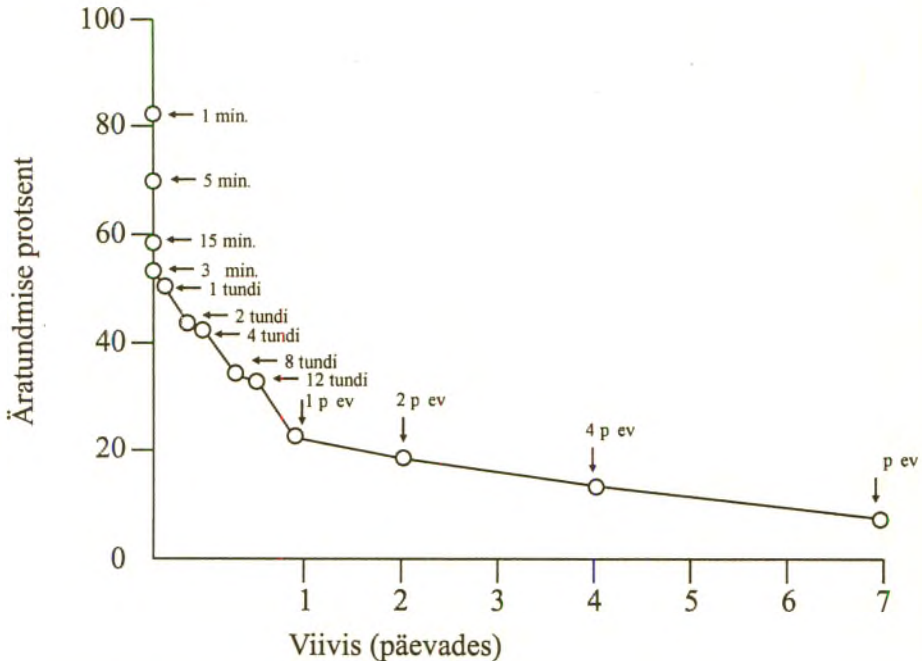
Hetkeline (väga kiire) **unustamine** leiab aset nägemise puhul nn ikoonilise mälu (ca pool sekundit) ja kuulmise puhul kõlamälu (ca 2 sekundit) astmel. Neid mälu astmeid nimetatakse **ultralühiajaliseks mäluks** ja nende tegevus on automaatse iseloomuga.

Üldtuntud on tõsiasi, et unustamise kiirus on eriti suur õppimise algul. Joonisel on toodud K. E. Strongi katse täpsemad tulemused.

Esimese paari tunni jooksul (mitmed tuntud psühholoogid võrdsustavad selle nn lühimälu perioodiga) ununeb umbes pool kuulnud infot. 2. ja 4. päeva vahel ununeb vaid 4% kuuldust (vt joonist) Kui uuriti inimesele oluliste sündmuste unustamist, selgus, et siis oli unustamine isegi pika aja jooksul väga väike. C. F. Cannell küsitles selleks inimesi nende haiglas viibimise kohta viimase aasta jooksul.

Unustamisega on seotud ka **mäluvead**, mis võivad tekkida juba salvestamisel. Ühes katses näidati üliõpilastele filmilõiku autoõnnetusest. Pärast selle vaatamist küsiti osa tudengite käest, kui suur võis olla auto kiirus künist möödumisel (tegelikult polnud filmis mingit küüni). Nädala

pärast vastas 17% neist, kellele oli küsimus esitatatud, et nad nägid töö-
poolest filmis küüni.



Jo o n i s. Kahekümnest sõnast koosneva nimekirja unustamine (Streng, 1913).

Unustamist püsimalust selgitatakse tänapäeval põhiliselt interferent-
siteooriaga.

1. **Proaktiivne interferents** ilmneb ulatuslikult varem omandatud materjali segavas mõjus hiljem omandatavale (überõppimine on esma-
õppimisest alati raskem!).

2. **Retroaktiivne interferentsi** puhul mõjutab hilisem õppimine (eriti
siis, kui see on pikaajaline) varem õpitud materjali kättesaamist.

Argielus tuleks aga rohkem ära kasutada mälu **assotsiatiivset** ise-
loomu – meie mälus säilib tihti midagi millegagi seoses. Kuid rõhuta-
gem, inimesed on selles osas väga erinevad.

Lõpetuseks

Eestis
täiendatakse
end vähe.

On suur vastuolu psühholoogiauuringute ja nende elus (eriti koolis) ra-
kendamise vahel. Meie noores Eesti riigis töötatakse ikka väga vähe
oma professionaalsuse täiustamise kallal.

1990. aasta augustis kirjutas Endel Tulving Torontost oma hooga
käekirjaga: "Töötan keskmiselt 9–10 tundi päevas, 7 päeva nädalas, 52
nädalat aastas. Puhkust pole võtnud aastaid. Mu töö on mulle kõige mõ-
nusamaks puhkuseks, mida oskan ette kujutada. Ainukene vaheldus tööle
on tennisemäng, mille peale kulutan küllalt aega, et ennast füüsiliselt
hästi tunda. Vaatamat pikkadele töötundidele jäävad mul paljud asjad
tegemata, mida ma oma arvates peaksin tegema..."

Siin on meil suurelt uurijalt õppida ka midagi teadusevälist.

Kirjandus

1. Hoffmann, J. 1982. Das aktive Gedächtnis. Berlin, 253 S.
2. Leppik, P. 1997. Õpetamine on huvitav. Tallinn, REK, 148 lk.
3. Tulving, E. 1994. Mälu. Tallinn, 224 lk.
4. Tulving, E. 1990. Kiri 7. augustist autorile.
5. В е л и ч к о в с к и й, В. М. 1982. Современная когнитивная психология. МГУ, 336 с.

Lähetus oskustööle Tallinna Lasnamäe Mehaanikakoolist

Keskastme kutseõppeasutus – Kutsekeskkool nr 21 – asutati 1971. aastal oskustööliste ettevalmistamiseks tehasele "Dvigatel". Praeguse nime – Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool – sai kool 1. novembril 1991. aastal. Kooli tänane sisu ja tase on välja kujunenud ajapikku. Seda on alates 10. märtsist 1986 direktorina korraldanud **Vladimir Belõi**.

Oskustööliste sepiroda

Koolis on 26 aasta jooksul erialase ettevalmistuse omandanud 22 lendu, s.o 4212 oskustöölist: 1752 metallide masinlõiketöötajat; 1275 lukkseppa; 506 keevitajat; 410 katelseppa; 203 elektrikut; 36 arvjuhtimisega töötlemismasina seadistajat ja 20 tiserit.

Tulevikus, viie ja kümne aasta pärast vajatakse mitmekülgseid, paindlikke, algatusvõimelisi ja eeskätt antud tööks sooduvaid kutsekeskharidusega oskustöölisi. Järelikult muutuvad kõik Lasnamäe Mehaanikakoolis põhikooli järel nelja õppeaasta jooksul eriala omandanud noored järjest nõutavamaks nii oma oskuste kui ka üldise haridustaseme pärast. Täna on neid, kes kooli lõpetanutele tööd annavad, üle poolesaja. Seda kogu Eestis, mitte ainult Tallinnas.

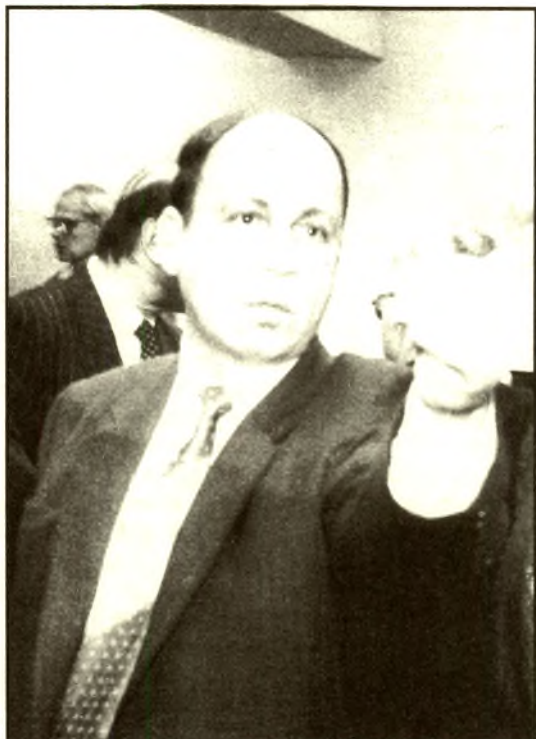
Täna on võimalused

Käesoleval ajal õpib koolis 727 õpilast. Võimalik on saada erialased teadmised ja oskused metallide masinlõiketöötajate, lukkseppa, autoala lukkseppa-elektriku, elektriku ja keevitaja kutsealal, ühitatud on kutse- ja keskharidus.

Täiendusõppes on võimalik omandada eurotasandi õppekavade alusel keevitaja, automehaaniku, elektrik-elektroonikamehaaniku või kinnisvarahooldaja kvalifikatsioon.

Kooli mainekusest kõneleb asjaolu, et õppida soovijaid on palju enam, kui võimalik vastu võtta. Kui 1993. aastal oli õpilaskohale konkurss 1,2, siis 1997. a oli see juba 1,42. Raskusi ei ole õpilastele praktikabaaside leidmise ega lõpetanutele töökoha saamisega.

Käesoleval õppeaastal on rajatud elektritöö- koda koos elektro-pneumo-automaatika jaoskonnaga, autode remondi-hooldeosakond ning töökoda majavalduse (kinnisvara) remondi- ja hooldamistöodeks. Kõik töökojad on nüüdisaegselt sisustatud. Viimasaastatel on palju tähelepanu osutatud seadmestiku täiustamisele ja kaasajastamisele. On ostetud enam kui viie miljoni krooni eest firmade KEMPPI ja ESAB keevitamisaparate. Autotöökotta on muretsenud firmade BOSCH ja HOFMANN seadmestiku. Kavas on veel osta masinaseade TÖÖTLEMISKESKUS arvjuhtimissüsteemiga FANUK.



Vladimir Belõile on omistatud Eesti kodakondsus teenete eest hariduse edendamisel.

See kõik võimaldab korraldada noortööliste kõrgemal tasemel õpetamist ja nende kiiret kohanemist töökohtadel ettevõtetes.

Õppe- ja tootmistegevus

Algul andsid tellimusi ainult baasettevõtted. Kõigi erialade õpilaste ühise tööna valmistatud toodang lähetati tellijale enamasti otse, ladusid kasutamata, sest seda vajati kiiresti.

Praeguseks on koolis õpitööks välja töötatud 20 liiki toodangut, mida turustatakse Tallinna ja vabariigi kaubandusvõrgu kaudu. Toodetud on puidutöötlemismasinaid (-pinke), kruus-tange, majapidamiskärusid, garaažiukse hingi, metalluksi, -võresid jm. Tellimusi võetakse nii ettevõtetelt kui ka eraisikutelt.

Tootmistegevuse maht kooli töökodades ületas 1997. aastal 120 000 krooni. Müügist saadud raha on kasutatud õppevahendite soetamiseks, õpetajate ja meistrite täiendusõppe korraldamiseks ja õppetegevuse täiustamiseks.

Kõige tähtsam on, et toodetu on ühtlasi erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme näitaja ning koolile tõhus reklaam. Vajalikud erialased oskused ja vilumused omandatakse kooli õppe-tootmistöökodades kogunud kutseõpetajate või õppemeistrite juhendamisel.

Teadmisi üldõppeainetes, eriti matemaatikas, füüsikas ja keemias, ka loodusõpetuses, seostatakse võimaluste piires omandatava erialaga, ainealaseid teadmisi aga omandatud üldteadmistega. Eesmärgiks on seatud õpetamisel tase, mis annab õiguse saada Lääne-Euroopa standarditele vastav kutsetunnistus.

Kõik sõltub töötajaskonnast

Kaasaegne ühiskond vajab haritud, väärkujutlusteta, kaasaegsesse maailma sobivat noort oskustöölisi. Nisuguse ühiskonnaliikme ettevalmistamisel on eriline koht õpetajaskonnal.

Õppetegevuse korraldamisel on direktoril juba pikka aega toimekad abilised – osakonnajuhatajad: **Natalja Rešetko** (õppetöö), **Margarita Gorbatjuk** (kasvatustöö) ja **Nikolai Ivaštšenko** (tootmine). Koolitöö kogemust on õpetajatel keskmiselt 15 aastat. Seega võime öelda, et õpilastel aitab teadmisi omandada 27 suurte kogemustega õpetajat. Õpetaja ülesanne on olla nõuandja-abistaja, õpetada õppima, kujundada õpilasest isiksust, aidata õpilastel tegusalt lülituda ellu ja töösse.

Õpetajaskonna kutsealase ettevalmistatuse taseme tõstmiseks kasutatakse kõiki võimalusi: psühholoogia ja pedagoogika kursused on läbinud kõik erialaainete õpetajad, põhiliselt endised insener-tehnilised töötajad; kutseõpetajad ja meistrid ei jäta vahele ühtki võimalust saada täienduskoolitust teistes maades (Soomes, Rootsis, Saksamaal) või oma koolis.

Haridusministeeriumi algatusel korraldati 1997. aastal Lasnamäe Mehaanikakoolis üld-

ja kutsekeskkoolide õppeosakonna juhatajate ühine töökogemusi, uusi õppekavasid ja hariduse tänapäevaülesandeid tutvustav seminar. Uusi ideid saadakse teiste kutsekoolide kogemustega tutvudes. Tänapäevaste koolide suur iseseisvus nõuab õpetajatelt suurt kutsealast asjatundlikkust. Seetõttu tegelevad koolis õpetajate enesetäiendamiseks alaliselt veel kuus meetodikaühendust ja õppenõukogu.

Paremad õpetajad

Materjalide ja seadmetiku-töövahendite õpetaja lukksepa erialal, eriala meetodikasektsiooni juhataja **Jelizaveta Skripnikova**.

Informaatikaõpetaja **Vladimir Petlenkov**.

Raske, kuid tähtsa õppeaine – tehnilise mõõtmise ja lubatud hälbimise – õpetaja **Vladimir Belõi**, kes on sisustanud ja automaatikaga varustanud vajaliku õppekabineti.

Vene keele ja kirjanduse õpetaja, meetodik **Valentina Novikova**.

Kodanikuõpetuse õpetaja, osav arutluste korraldaja **Natalja Sedjakina**.

Bioloogiaõpetaja, uurimuste korraldaja **Niina Komarova**.

Eesti keele õpetajad, meetodikud ja mängulise õppeviisi rakendajad **Kiira Käbi** ja **Mariina Järve**.

Kool aitab eesti ühiskonda sisse elada

Põhiülesanne – muukeelse noorsoo abistamine Eesti ühiskonda sisseelamisel – on keerukas, ent huvitav. Kooli juhtkond mõistab, et vaid haritud, vaimselt mitmekülgne inimene saab liitu-



Osakonnajuhatajad Natalja Rešetko (paremal) ja Margarita Gorbatjuk tulid uudistama, mis kooli müügipunktis uudist. Müüja Galina Bulat on selle kooli staažikas töötaja.



TLMK Täiend- ja Ümberõppekeskuses saab autolukksepaaks ja elektrikuks õppida. Teoreetilise ja praktilise õppe vahekord on 1:2. Fotol mootori elektrisüsteemi kontrollimine autode remondi-hooldeosakonnas.

da, sisse elada ja kasvada ükskõik millisesse vaimsesse keskkonda ning jääda seejuures omanäoliseks isiksuseks. Kogu kasvatustöö on suunatud õpilaste huvi äratamisele Eestis toimuvasse. Venelaste põhjendatud ja loomulik sissekasvamise eesti ühiskonda kulgeb nende oma vaimuelu ja hariduse sügava omandamise kaudu. Rahvatarkus ütleb: "Ilm muutub tunni- ja inimesed põlvkonnaga." Koolis tuleb aga teutseda kiirkorras, vaid nelja aastaga.

Me elame ühiskonnas, kus isiksuse osa üha suureneb, kus igaüks võib loota eelkõige iseendale. Igaüks otsustab ja ka vastutab ise oma tegevuse eest. Õpetaja ülesanne on aidata õpilasel kujundada oma mina.

Meie kool on paljurahvuseline, siin õpib noori 13 rahvusest – venelasi (81%), eestlasi (3,6%), ukrainlasi (5%), valgevenelasi (3%) jt. Eesti keele omandamisel on tõsiseid raskusi, kuna põhikoolist tulevad õpilased halva keele- oskusega. Neil on väga raske õppida eesti keelt keskkooli õppeprogrammi järgi.

Igal aastal jätkab 1–2% lõpetanutest õpinguid kõrgkoolis. Üheksa on naasnud kooli õpetajana. Praegu töötab neist koolis kolm: **Nikolai Ivaštšenko** on tootmisosakonna juhataja, **Viktor Ivarinen** ja **Igor Ganin** kutseõpetajad.

Kutsevõistlused on lakmus

Kutsevõistlused toovad lakmuspaberina esile kõik tootmisõpetuse tugevad ja nõrgad küljed.

Aastate jooksul on TLMK õpilased esinenud edukalt. Nii näiteks saavutasid juba I üleliidulistel õpilaste-freesijate kutsevõistlusel 1976.

aastal 2. koha Lasnamäe Mehaanikakooli ja Tartu Tööstuskooli õpilane. 1984. aastal viidi koolis läbi üleliiduline tööriistalukkseppade kutsevõistlus. Korduvalt võitsid õpilased kutsevõistlustel tehases ettevalmistuse saanud ja juba aasta erialal töötanud noortöölisi. Auhinnalisi kohti on võidetud Eesti kutsekoolide vahelistel kutsevõistlustel.

Kutsevõistlustel ilmnevad kõige eredamalt õpilaste omandatud teadmised, oskused ja vilumused, valmisolek iseseisvaks, kõrvalise abita töötamiseks.

Koolis on tavaks saanud elukutsete nädal, mille põhiürituseks on õpilaste kutsevõistlused. Nende alusel koostatakse koolivõistkonnad vabariiklikel kutsevõistlustel osalemiseks. Võitjaid autasustatakse kõige muu kõrval ka kõrgendatud ettevalmistatuse astmete omistamisega kooli lõpetamisel.

Üleminek astmelisele õppekorraldusele

Lasnamäe Mehaanikakooli areng oli jõudnud juba sellisele tasandile, et 1. septembril 1993 osutus võimalikuks ja vajalikuks üle minna täiesti uuele, enam õpilaste vajadusi ja võimeid arvestavale astmelisele õppekorraldusele. Algatus tuli kooli direktorilt ja õppeosakonna juhatajalt.

Koostöös EHA vanemmetoodikuga valmis põhikutsealade koondõppekava. See oli ühtlasi esimene sellelaadne dokument, põhimõtteliselt täiesti uus õppekava uute mõistete, uue ajajao- tuse ja uuendatud sisuga. Üleminekuga ennetati poolteise õppeaasta võrra Saksamaad, kus



Täiskasvanute täiend- ja ümberõppe keskuse juhataja August Metsma.

toimus teadusuuringutele tuginev uute, koondelukutsete juurutamine ja üleminek uute õppekavade alusel astmelisele õppele lõpptähtajaga 31. dets 1994. Ennetati ka Taanit ja Soomet.

Lasnamäe Mehaanikakool töötab nüüd juba viiendat õppeaastat astmelise õpetuse alusel. On välja töötatud sobivad õppekavad ja rakendatud astmelisele õpetamisele vastav sisemine korraldus. Kogu õppeaeg ja õppematerjal jaotub terviklikeks õpiastmeteks. Õpiastme kestuseks on õppeaasta, mis jagunes esialgu kaheks semestriks, järgmisest õppeaastast aga õpiotstarbekusest lähtudes kolmeks trimestriks kõigis õpiastmetes.

Esimeses õpiastmes läbivad kõik õpilased üld- ehk alusõppe, omandavad üldteadmised ja -oskused ning esialgsed vilumused kas lukksepatöö (1 trimester), metallide masinõiketöötlemise (1 trimester) ja keevitamise (0,5 trimestrit) ning elektritööde (0,5 trimestrit) valdkonnas. Selline õppekorraldus võimaldab õpilastel juba esimese õpiastme jooksul tutvuda töödega kõigil kutsealadel, omandada algsed töövõtted ja vilumused. Nii ongi see õpetamisviis osutunud väga sobivaks nii õpilastele kui ka õpetajatele.

Õpilased on asetatud vaba valiku tingimustesse, saavad vabalt näidata oma võimekust, omandada oskusi ja ilmutada oma sobivust. Olles aasta õppinud, valivad õpilased teadlikult oma edasise tegevuse valdkonna, teades juba elukutse iseärasusi. Seda täheldavad kõik va-

nemad ja hooldajad ning hindavad sellist õppekorraldust väga kasulikuks ja vajalikuks.

Vanemate kursuste õpilased kohanevad ettevõttes kergemini töötajaskonnaga. Huviga omandatakse siduselukutseid, kasutades selleks nii ettevõtete võimalusi kui ka vastavaid kursusi, mida korraldatakse koolis täiskasvanute õppekeskuses.

Astmeline õppekorraldus võimaldab omandada erialased teadmised, oskused ja vilumused vastavalt läbitud õpiastme(te)le abi-, liht- või diplomeeritud oskustöölise tsasandil. Esimene lend astmelise õpetuse läbinuid kinnitas valitud tee õigsust.

Esimese õpiastme (kursuse) järgne koolisisene konkurss võimaldab õigesti hinnata iga õpilast ning anda põhjendatud soovitused õpingute jätkamiseks järgmistes õpiastmetes.

Lasnamäe Mehaanikakoolis ei ole õpitegevus kahestatud kooli ja ettevõtte vahel. See võimaldab sujuvalt korraldada õppetegevust vastavalt pidevalt muutuvatele vajadustele.

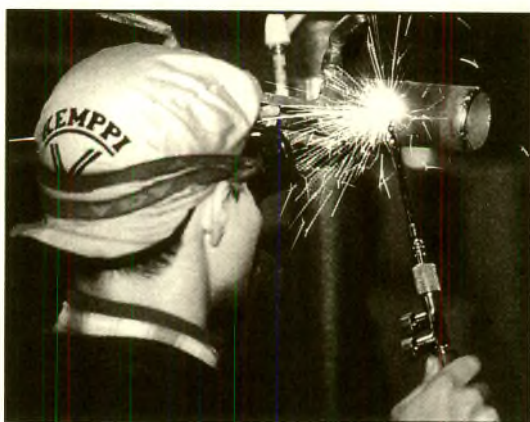
Täiskasvanukoolitus

Täiskasvanute kutseharidusliku õpetamise korraldamisega Eestis alustati Eesti ja Rootsi vahelise koostööprojekti alusel 1994. aastal. 1995. aastal asutati Lasnamäe Mehaanikakoolis osakond täiskasvanute õpetamiseks.

Täiskasvanukoolituse koostööprojekti lõpu-seminar toimus 12. dets 1997. Siis avati kooli uuendatud, uue sisekujunduse ja sisustusega ning täiesti ümber ehitatud ja täiustatud õppetootmistöökojad. Sisuliselt tähendas see täiskasvanute õpetamise osakonna ametlikku avamist ja rahvusvahelist tunnustamist. Kuuekümne viie osalenud külalise hulgas olid Eesti-Rootsi ühisprojekti tippjuhid ja ministeeriumide esindajad. Rootsist saadi seadmeid, õppevahendeid, rootsikeelset õppekirjandust ja õppekavad, mis Eesti vajadustele kohandati.

Ka kogu täiskasvanute õpe jaguneb terviklikeks õpiastmeteks erialade ja alaastmeteks teemade alusel. See võimaldab vastavalt vajadusele ja soovidele õpetada nii üksiku kui ka mitme õpiastme kaupa erinevaid erialasid ning kiiresti järgida ettevõtete ja firmade muutuvaid vajadusi.

JAAAN MALLA



Küsimisoskus kui õpioskus

HEILI EICHE, Sonda Põhikooli direktor, ÜPUI liige

Us õppekava nõuab, et õpilane läheks pelgast informatsiooni tajujast ja vastuvõtjast üle teadmiste hankijaks. Üks olulisi teadmiste hankimise viise on küsimuste püstitamine ja nende lahendamine. Laste jälgimine kinnitab, et õpihulmistel lastel on alati palju küsida.

Iga õpetaja taotleb oma tööd tehes, et õpilased õpiksid mõtlema. 1985. a. Austraalia Laverton kooli katsed näitasid, et ka mõtlemise arendamisel on peamiseks eduvõtteks küsimuste esitamine (4). Sellest algab õpilaste mõttetöö. Küsimused tagavad, et vastusena saadav informatsioon seostatakse varasemate teadmistega ja hiljem seda kasutatakse. Õppimine, mille käigus ei teki küsimusi, ei ole produktiivne.

Olles ühelt poolt mõtlemise vorm, mis rajab silda mitteteadmisele teadmisele, on küsimus samal ajal üks aktiivseid suhtlemisvorme. Küsides taotleb inimene teda huvitavat informatsiooni maksimaalse energiaga. Arved Leinbock on nimetanud küsimust käsuks, mida normaalsete suhete säilitamise huvides on võimatu mitte täita (3).

Niisiis võib küsimist ja küsimustele vastuste leidmist käsitada kui olulist õppimisoskust. Senises eestikeelses pedagoogilises kirjanduses on küsimisoskust väga vähe käsitletud. Innustatuna Soome pedagoogi Sauli Takala probleemi mitmetahulisust näitavast kirjutisest (5) seadsin endale eesmärgiks jälgida küsimisoskust tänases koolitöös lähemalt.

Küsimuste liigitamine

Küsimusi võib liigitada väga mitmesugusel alusel.

1. Enamikus töödes on küsimused jagatud **konvergentseteks** ja **divergentseteks** (1).

Konvergentseteks ehk faktiküsimusteks nimetatakse küsimusi, mis nõuavad millegi meenutamist kas täpselt, õpitud kujul või oma sõnadega. Divergentseteks ehk kõrgema taseme küsimused eeldavad teadaoleva informatsiooniga manipuleerimist, teatud andmetest loogiliste järelduste tuletamist, teadmiste rakendamist jne.

2. Loogikas eristatakse **üld-** ja **eriküsimusi** (3).

Üldküsimuses on küsitavaks kogu küsimus tervikuna, mistõttu see sisaldab ka võimaliku vastuse. Näiteks: *Kas sa tuled koju?* Vastus saab olla *jah* või *ei*.

Eriküsimuses on küsitavaks vaid üks osa küsimusest ja sellele ei ole mingit vastusevarianti antud. Näiteks: *Millal sa koju tuled?* Küsimus käib siin vaid lause teatud osa kohta

ning on väljendatud sõnadega *millal, miks, kes, mis, kus* jne.

Sisuline erinevus: üldküsimuse vastus on seotud tõestamise, eriküsimuse vastus otsinguga. Mõlemat liiki küsimusi kasutatakse ka arvutiga suhtlemisel.

3. Johannes Käis on õppetunnis kasutatavad küsimused õpilase isetegevuse arendamise seisukohalt liigitanud **väheväärtuslikeks** ja **väärtuslikeks**.

Väheväärtuslikud on tema arvates **suunavad** ehk **arendavad õppeküsimused**. Need on teatava loogilise ehitusega kunstlikud õpetaja küsimused, mida tegelikus elus ei kasutata. Vastused neile leitakse kas otsestest vaatlustest või sellest, mis õpilased on varem tähele pannud, lugenud, kuulnud. Näiteks: *Missugune on hobuse pea? Mida antakse hobusele toiduks?* Siia kuuluvad ka küsimused, millele saab vastata lugemispala sõnadega, nii et küsimustele vastamine kujuneb pala ümberjutustuseks.

Väheväärtuslikud on ka **lihtsa loogilise järelduseni viivad küsimused**, mille puhul õpilane peab nagu leiutama vastuse. Näiteks: *Mis juhtus Peeduga tuletikkudega mängimisel? Mis võib sinugagi juhtuda, kui hakkad tuletikkudega mängima?*

Õpilase mõttetööd häirivad **kaksik- ja mitmekordsed küsimused**. Näiteks *Kus, kuidas ja milleks valmistatakse tsementi?* Iga üksikküsimus tingib erineva mõtteprotsessi.

Kõige halvem on J. Käisi arvates **kas-küsimus**. Niisugustes küsimustes sisaldub ka vastus, õpilasele jääb vaid jaatada või eitada küsimuse mõtet.

Retooriline küsimus on õppetöös tähtsusetu, sest selle eesmärgiks on vaid kuulajate tähelepanu ja huvi äratada, vastus jääb kas üldse andmata või annab selle kõneleja ise.

Kõige väärtuslikumad ja tähtsamad on õpetegevuses **probleemküsimused**. Loomulikeks peab J. Käis ka mitmesuguseid **ergutus-küsimusi**. Näiteks: *Kas siin ei ole viga?*

Leidlikkus- ehk **fantaasiaküsimused** on kohased eriti algklassides. Kui küsimus on hästi sõnastatud, nii et ergutab fantaasia- ja mõttetegevust ning jätab selleks küllaldaselt avarust, väljendavad lapsed sageli otse imetlusväärset leidlikkust ja teravmeelsust.

Vajalik küsimuse vorm õppetöös on **kontrollküsimus**. See tundub õpilaselegi loomulikuna, sest ta mõistab, et peab seda, mida õpetaja temalt küsib, teadma (2).

4. Küsimusele vastamisel rakendatud **mõttetegevuse** alusel liigitab P. Kreitzberg küsimused teadmist, mõistmist, rakendamist, analüüsi,

sünteesi või hindamist (oma arvamust) nõudvateks küsimusteks (1)

Alati ei ole kerge otsustada, millist mõtetegevust küsimus vastajalt nõuab. Kõik oleneb õpilase eeltasemest. Ühele ja samale küsimusele võivad õpilased vastata eri tasemel.

5. Inge Unt, uurides 1970. aastatel õpilaste küsimuste esitamise oskust teksti põhjal, liigitas küsimused tinglikult kolme suurde rühma:

millele leidub sõnasõnaline vastus tekstis;
 mis käivad küll õppetüki kohta, ent nõuavad selles sisalduva informatsiooni rakendamist uutes tingimustes või eeldavad pisut laiemaid teadmisi;

mis nõuavad vastamiseks produktiivset mõtlemist, fantaasiat, oletusi (6).

6. Küsimusi võib liigitada ka neis peituva "aktseendi" järgi: **provokatsiooniline, retooriline, suunav ehk abistav, kaudne, otsene, pedantne, õrn; ristküsimus** jne (3).

Õpilaste huvi küsimuste vastu

Selgitamaks õpilaste huvi küsimuste esitamise ja neile vastamise vastu ning oskust teksti põhjal küsimusi esitada, korraldasin katse kahe kooli 3. ja 4. klassi õpilastega. Kokku osales 80 õpilast: 35 Sonda Põhikoolist (maakool) ja 45 Rakvere Reaalgümnaasiumist (linnakool).

Huvi küsimuste esitamise ja neile vastamise vastu mõtsin hindamislehtede abil, kus iga õpilane pidi 100-millimeetrilisel hindamiskaalal märkima ristikesega oma suhtumise õppetunni kolmeteistkümnesse erinevasse tegevusse. Esitatud oli mitmesuguseid tegevusi, et laste tähelepanu ei kontsentreeruks ainult küsimustega seotule. Hindamislehel mõtsin aga ainult küsimust puudutavaid tegevusi. Neid oli kokku viis:

- saad esitada õpetajale küsimusi mitmesuguste asjade kohta,
- saad esitada küsimusi õpitu kohta teistele õpilastele,
- teised õpilased esitavad küsimusi sulle,
- saad vastata õpetaja küsimustele,
- saad koostada küsimusi teksti kohta.

Mõõtmistulemustest selgus, et õpilased on väga huvitatud küsimustega seotud tegevustest (keskmine hinnang 60,9). Eriti meeldib küsimuste esitamine õpetajale ($\bar{x}=69,5$). See on loomulik võimalus oma uudishimu rahuldada – küsida sellelt, kes kõike teab. Meeldib ka teistele õpilastele küsimusi esitada ($\bar{x}=67,6$).

Kõige vähem meeldib kaasõpilaste küsimustele vastamine ($\bar{x}=36,0$). Usutavasti on põhjus selles, et õpilased ei oska küsimusi õigesti koostada (kuigi tegevus meeldib), mistõttu neile on raske vastata. Õpetaja küsimustele vastamisega võrreldes on hinnang kaaslaste omadele vastamisele 1,7 korda madalam.

Linna- ja maaõpilaste hinnanguid võrreldes võib öelda, et maaõpilased hindavad küsimist ja küsimustele vastamist natuke kõrgemalt kui linnaõpilased. Sonda koolis eelistatakse õpetajale küsimuste esitamist ($\bar{x}=75,7$), Rakveres aga õpetaja küsimustele vastamist ($\bar{x}=68,6$).

Mõlema kooli õpilased andsid kõige madalama hinnangu teiste õpilaste küsimustele vastamisele (Sonda – $\bar{x}=29,7$ ja Rakvere – $\bar{x}=42,2$). Üldse on Rakvere õpilaste hinnangud kõikidele tegevustele ühtlasemad ($42,2 < \bar{x} < 68,0$) kui Sonda õpilaste omad ($29,7 < \bar{x} < 75,7$).

Tabel 1

ÕPILASTE HINNANGUTE JÄRJESTUS			
Tegevus	\bar{x}		
	Sonda	Rakvere	Kokku
Küsimuste esitamine õpetajale	75,7	63,3	69,5
Küsimuste koostamine	71,9	66,2	69,1
Küsimuste esitamine teistele	73,8	61,4	67,6
Vastamine õpetaja küsimustele	56,3	68,0	62,2
Kaasõpilaste küsimustele vastamine	29,7	42,2	36,0

Õpilaste küsimisoskus

Laste küsimisoskuse üle otsustamiseks lasksin 3. ja 4. kl õpilastel koostada loetud teksti kohta küsimusi. Teksti valisin ajakirjast "Täheke".

Udu.

Mulle ei meeldi udu. Udu on külm. Ja ta oskab ainult ühte mängu mängida – peitust. Ta peidab kõik ära, majad ja kivid ja puud. Terve metsa peidab ära. Oli mets ja enam ei ole. Uduga ei taha keegi mängida. Tema tahab kogu aeg ise peita. Kui ta peitusmängust tüdib, tõuseb üles ja muutub pilveks. Aga mõnikord langeb maha ja saab kastetilkadeks. Siis on udu kõige ilusam.

Sonda Põhikooli 3. ja 4. klassis korraldasin katse ise, Rakvere Reaalgümnaasiumi 3. ja 4. klassis tegi seda kooli algklasside õppejuhataja. Katse korraldaja jagas kõigile õpilastele tekstid. Käskluse järel alustasid kõik korraga lugemist. Aega tekstiga tutvumiseks oli 3. klassis kaks, 4. klassis poolteist minutit. Aega oli antud arvestusega, et kõik õpilased jõuaksid tekstiga põhjalikult tutvuda.

Käskluse peale pöörasid õpilased tekstilehe ümber ja koostasid mälu järgi teksti kohta küsimusi. Aega oli 3. klassis seitse, 4. kuus minutit. Seejärel avasid õpilased teksti ja koostasid veel eelnevaile lisaks küsimusi vastavalt kuue ja viie minuti jooksul. Mälu ja teksti järgi koostatud küsimused eraldati vahejoonega. Aega oli igaks tegevuseks antud piisavalt, et kõik õpilased saaksid näidata, kui palju ja mida nad oskavad.

Katse näitas, et olulisi erinevusi maa- ja linnaõpilaste küsimuste moodustamise oskuses ei ole. Sonda õpilased koostasid ühe õpilase kohta keskmiselt 9,6 (mälu järgi 4,9, teksti abil 4,7) ja Rakvere õpilased 10,7 küsimust (vastavalt 6,4 ja 4,3). Suur erinevus mälu järgi koostatud küsimuste hulgas on põhjustatud 3. klasside tulemustest: 3. kl maaõpilased moodustasid mälu järgi peaaegu 2 ja teksti abil 0,6 küsimust vähem kui linnaõpilased; 4.

klasside lõpptulemused olid lähedasemad (vt tabel 2).

Tabel 2

MOODUSTATUD KÜSIMUSTE HULK (keskmiselt ühe õpilase kohta)			
klass	mälu järgi	teksti põhjal	kokku
3. (maa)	4,6	3,9	8,5
(linn)	6,5	4,5	11,0
4. (maa)	5,8	4,7	10,5
(linn)	6,3	4,1	10,4

Sondas kasutasid lapsed 16 ja Rakveres 19 erinevat küsisõna. Enamkasutatud küsisõnad olid mõlemal katserühmal *miks, kas, kes, mis* ja *kuidas*. Mõlemas katserühmas olid esikohal sisukad küsimused, mis nõudsid teksti tundmisele lisaks laiemaid teadmisi (Sonda $\bar{x}=4,0$; Rakvere $\bar{x}=3,8$).

Tabel 3

KÜSIMUSTE LAAD (hulk ühe õpilase kohta)		
kool	maal	linnas
ainult teksti kohta	2,3	2,8
tekst + laiemad teadmised	4,0	3,8
produktiivset mõtlemist nõudvad	2,8	1,6
tekstivälised	0,5	2,5

Katse põhjal võib väita, et õpilased said küsimuste moodustamisega hästi hakkama: 80 õpilasest ainult üks ei olnud suuteline koostama ühtegi küsimust. Keskmiselt moodustas iga õpilane 11-lauselise teksti kohta 10 küsimust. Maksimaalne oli 13 küsimust.

Olgu võrdluseks meenutatud I. Undi 1970. aastate uurimust, mis näitas, et 3. klassi lapsed olid suutelised esitama etteantud õppeteksti kohta keskmiselt vähem kui ühe küsimuse (6, lk 49). Nende kahe uurimuse puhul on küll tegemist tekstide suuresti erineva raskusastmega: I. Undi uurimuses oli kasutatud erinevate õppeainete õppetekste, praeguses töös looduse teemalist muinasjutulist teksti.

Küsimus õppetunnis

Varasemas pedagoogilises kirjanduses on korduvalt osutatud, et tunnis domineerivad õpetaja kõne ja õpetaja küsimused. Juba 1936. a kirjutas J. Käis, et koolis valitseb ebanormaalne olukord – enamasti küsib see, kes teab, ja vastama peab see, kes asja ei tunne (2). 30 aastat hiljem väidab Peeter Kreitzberg, et vaid ühe, maksimaalselt viis protsenti klassis kõlavatest küsimustest esitavad õpilased (1).

Jälgimaks õpetaja ja õpilaste küsimuste vahetorda praeguses koolitöös, külastasin Sonda Põhikooli 3. ja 4. klassis 12 emakeele ja 12 loodusõpetuse tundi. Nähtud tundides esitasid õpilased 20,5% kõlanud küsimustest. Enamik nende küsimusi oli seotud tunni organisatoorse küljega ($\bar{x}=54,0$), järgnesid õpetaja öeldud korдав küsimused (27,3%). Väga tühine hulk (16,1%) oli ainealaseid küsimusi.

Probleem on tõsine. Õpilased soovivad oma mõtteid ja arvamust avaldada, vaielda. Õpetaja töö on arukalt õppetundi juhtida. Aga õpetaja on enda kätte haaranud hoopis küsimuste esitaja rolli. Lastel ei ole kuigivõrd võimalik tunnis küsimusi esitada ega ole nad praegu õppeprotsessi nii lülitatudki, et tekiks loomulik vajadus seda teha.

Uuritud õpilaskontingent ja vaadeldud tundide arv on liiga väike, et nende põhjal kindlaid järeldusi teha. Asjaolu, et õpilased said küsimuste esitamisega edukalt hakkama, ei tohiks ka õpetajate seas rahulolu põhjustada. Üks asi on teadaoleva kohta küsimusi sõnastada, teine asi osata ja sõnastada küsida, s.t esitada teadmiste omandamise teenistuses olevaid küsimusi – küsida just nimelt seda, mida ei tea või millest ei saa aru. Selles osas on õpetajatel, nagu ka vaadeldud õppetunnid näitasid, ees lai tööpõld.

Teistele ja iseendale küsimuste esitamise oskust saaks tõsta, kui iga õpetaja

- tund sisaldaks loomingulisust, jätaks ruumi õpilaste mõtetele ja tunnetele;
- tunnis leiduks uurimuslikke elemente, mis muudaksid õppetegevuse otsinguliseks;
- seal oleks probleemituatsioone, mis ergutaks teadasaamist ja lahendamist vajavate küsimuste tekkimist.

Õpetaja peab looma õpilastele mugava ja loomuliku võimaluse vajalikul hetkel vajalikku küsida. Veel enam, õpilasi tuleks ergutada küsimusi esitama, eriti selle kohta, mis jäi arusaamatuks või mida tahaks veel teada. Muidugi eeldab õpilase küsimus õpetajalt ka adekvaatset vastust.

Kirjandus

1. Kreitzberg, P. 1986. Küsimuste osa õpetamisel. – Nõukogude Kool, nr 3, lk 31–35.
2. Käis, Joh. 1992. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, Koolibri.
3. Leinbock, A. 1988. Küsimisoskus – õpioskus. – Nõukogu Kool, nr 4, lk 32–34.
4. Mik, J. 1993. Mõtlemise arendamine (Austraalia kogemus). – Haridus, nr 7/8, lk 19–22.
5. Takala, S. 1990. Uskaltaisinko kysy? (Linnäkylä, P, ja Takala, S. toim.) Lukutaidon uudet ulattuvuudet. Jyväskylä, s. 147–152.
6. Unt, I. 1974. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tallinn, Valgus.

Mõtteid tuleb osata kirja panna

MAIA MADISSO, TÜ eesti filoloogia dotsent

Riiklikud eksamikirjandid 1997. aasta kevadel andsid üpris hea pildi meie abiturientide väljendusoskusest. Seda oli igasugust: nii väga head kui ka kirjeldamatult kehva. Viimase puhul pole mõtet ahastama hakata, pigem püüdkem vaadata, kuidas, mida ja miks tehakse.

Sõnastusvigade kõige traditsioonilisem jaotuskeem on meil ammu teada. Eksitakse sõnade valikul, ühildamisel, vormivalikult, lause-te seostamisel jne.

Kõige häirivamad on aga laused, mille puhul on väga raske aru saada, mida üldse on tahtud ütelda. Tavaliselt sisaldab sedasorti tekst kõige erinevamaid vigu.

Alljärgnevates riigikirjanditest välja kirjutatud lausetes/lõikudes eksitakse kõikvõimalike tekstikoostamisreeglite vastu. Õpetajal on siin raske ja keeruline ülesanne koos õpilastega iga lauset eraldi analüüsisid saavutada, et sellist teksti tulevastest õpilastöodes vähem oleks.

Mida on tahtud ütelda?

■ *Leidke mõte ja sõnastage see õigesti.*

1. Kuid kas ei ole peaaegu igas artiklis ajakirjaniku pitsere suhtumisest antud loosse?
2. Kas nemad on kaotanud lootuse oma elu ees?
3. Inimene on täis saladusi, mis teevadki temast saladuse.
4. Kui ei muutuks midagi, ei oleks mitte midagi, mis saaks muutuda.
5. Tihti tundub, et muutused jäävad meile jalgu, tundub, et oleme muutuste kiirteel.
6. Remarque'i teosed on nii sarnased, et neid võib käsitleda peaaegu läbi ühe ta romaani.
7. Juba varajases lapsepõlves avaldub lapse areng tema edasijõudmistes. Millal ta astub oma esimesi samme ja ütleb oma esimesi sõnu.
8. Oma arvamus on üks teguritest elu ees.
9. Kui elu läheb allamäge, peab sellel olema mingi seletus. Näiteks nagu kodutud ja vaesed inimesed.
10. Mäletan, et sündides käisin ühes lasteaias.
11. Põlve haaras aga enda valdusse võimuahnus, allutada kõik kõiges, mõttetu sõda, täis süütud ohvrid – need kõik olid kaotanud tähenduse.
12. Kui midagi tehakse käitumisharjumiste vastu, siis see kajastub ka ajakirjanduses ja avaldub rahva käitumises.
13. Elu olemasolu tunnistab inimkond juba kaua.
14. Elutahkude hulk muutub tohutust enamaks, kui mõtte ja nimega olla saab.
15. Sageli, kui unistust tulevikku suhtes on saanud reaalsuseks, tundus ainult mõte sellest roolisem.

■ *Kuidas oleks õigesti?*

1. Televisioonist me küll näeme pilti ja arvame, et see kõik ongi nii, siis me eksime, sest ka televisioonist tulevat pilti on võimalik muuta.

2. Ajakirjanduse tähtis positsioon väljendub eelkõige uudiste väljastamisega.

3. Demilitariseerimist ei tule. Kogu nende tegevuste juures on osade inimeste huvid ja nende endi eneseteostus.

4. Need on küsimused, millele on palju oletusi.

5. Elame selle nimel, et tulevik töötaks meile saavutatavaid eesmärke.

6. Inimene – väga lihtne, kuid samas ka raske.

7. Inimkond ja tema elanikud peavad kokku puutuma mitmete probleemidega.

8. Tänapäev oli ka kunagi kaugel tulevik, mis meelitas just oma pealispinnalisuse tõttu, et ei tajunud maad oma jalge all.

9. Arvan, et tahet aitavad saavutada väga selgepiirilised unistused tulevikust.

10. Ta mõtleb, et töö käimine on väga lihtne kui midagi tõsist.

11. Tulevik ei näi mitte parem, vaid seda loodetakse ja unistatakse.

12. Arvuteid on igasuguseid, tänu arengule nelja aasta jooksul, mida pidevalt juurde soetati.

13. Nad on suundunud uutele vaadetele.

14. Kuna kuritegevusel ei olegi vist piire, siis saab neid võrrelda raamatu ja tänapäeva kuritegevudega.

15. See on argus, kui ei juleta otsa vaadata reaalsusele, näha väljapääsu homses selle asemel, et otsida seda täna.

■ *Kui saate aru, mida on tahtud ütelda, sõnastage see arusaadavalt.*

1. Ehk näis elu tol ajal tõesti kuidagi muretum kui nüüd, aga ma ei osanud mõelda, et ka siis võib olla asju, millega ei olda rahul, mis omakorda seab uued eesmärgid homsele ja nii aina edasi kuni lõpuni välja.

2. Au on uhkus, mida inimene kannab enda nime ümber terve elu. See on kui auku kukkumine, millesse kukud ja välja ei saa.

3. Elu on küll kui lihtsalt olemise stiil.

4. Kui ei suudeta hoida ühte kiirust teistega, siis tuleb valida kõrvaltee. Sama kehtib ka muutuste kohta kiirteel.

5. Kunagi ei leidu maailmas paika, kus ei käi sõda, mida kindlasti kõik rahuarmastavad inimesed kogu südamest ei soovi.

6. On vaja töötajate töö ning vaba aja vahekord.

7. Väikeriigi ülesehitust peaks andma rohkem koondada majanduse arenguks kui suurriigi oma.

8. Nüüd on aeg ise tulnud Eestimaad kutsuma. Ka seda ma ei tea kas hirmutatakse ja lastakse pärast seda, kui nähakse, et ei suudeta meie vabadusiha lüüa.

9. Aeg oli juba enne inimest, kus viimane tekkis aega bioloogilise ja keemilise funktsiooni soosivas kooskõlas.

10. Kuid tean inimesi, kellele jaoks see 60 aastat ei loe midagi, kui, siis ainult natukene ja

negatiivseid tulemusi ei saavutata mitte kunagi.

11. Kollane ajakirjandus kujutas endast vale ja mitte tõese ajakirjandusega.

12. Tavaliselt sõltubki sellest, kas tark inimene on hea või kurja iseloomuga tark inimene.

13. Gümnaasiumissegi võeti mind pigem tänu säravale avaldusele kuid headele hinnetele. Minu vähesest iseloomust ei olnud järel enam "grammigi", rääkimata energiast või tahtest. Minu õppetöö tähtaegu pikendati pidevalt.

14. Ei ole võimalik, ka ajakirjandusel panna elama inimesi, vastu "Piiblis" väljaõeldud ja meie kogu ühiskonna aluseks olevast käskudest.

15. Järgnevalt proovingi lahata neid häid ja halbu probleeme, Euroopa liidu printsiibis. Geograafiliselt kujutab endale ette igatüksi.

■ *Kui leiate mõtte, korrigeerige selle väljendamis vahendid.*

1. Peamiseks põhjuseks tasub tema sotsiaalseid karantiisid ja majanduslik vaesus.

2. Informatsiooni laienemisel on tähtis osa ühiskonnal, mida mille liikmed oma töö ja tegevusega rikastavad ning põlvest põlve edasi kannavad.

3. Ajakirjanduse mõju ei ole väga suur võrreldes teiste vahenditega, kuid mõjutamise moodus on see, mis on mõjul ühiskonnale tähtis.

4. Kõik ümbritsev mõjutab elavaid ja selle, meie ümber oleva elu, juures on rakendatud meie seas olevaid isikuid.

5. Tihti leidub ajalehes ka positiivset kuid see on allasurutud ja kirjutatud väiksemalt.

6. A. H. Tammsaare toob meieni teoste-sarjas Tõde ja õigus sündmused ajast, mil töö õppimise kõrval esikohal seisis, kuid ka siis leidis arukamaid inimesi, kes endile kõrgemaid sihte seadsid, püüdsid üle saada aukartusest elu ja teiste inimeste ees.

7. Kokkuvõtteks arvan, et ajakirjanduse asi on mõjutada ühiskonda ühe või teise asja suhtes, sest suurte rahutustega, see ei õnnestu rahvale kasulikult.

8. Siinkohal tekib aga küsimus, kas ühiskond tervikuna on üldsuse suhtes mõjutatav.

9. Üldiselt on äriinimeste suhtumine tulevikku positiivne, püüdes endas välja kujundada objektiivset suhtumist.

10. Eelnevalt püüdsin vaadelda tuleviku seost teiste inimestega.

11. Inimesest peab leiduma ka usaldus.

12. Aukartus elu ees. Kartus au ees, mis on antud võimaluse elada näol.

13. Kui ei oleks aega, ei oleks inimest.

14. Meie ühtne püüe on jõuda Euroopa riikide tasemeni ja seda selle näol, et muuta end sõbralikuks rahvaks.

15. Aeg ja inimene olid suured vihavaenlased.

■ *Kuidas on kooskõlas autori kavatsused ja nende väljendamise vahendid? Parandage.*

1. Tulevikule järgneb olevik, olevikule minevik.

2. Inimene on enda looja, Jumala, kujund, millega ta kujundab maailma.

3. Ta ei vandunud alla oma tegutsemishimule.

4. Ent areng toimub igal juhul ega sellepärast muutus peatu.

5. Väga palju muudab inimese iseloomu ka tema välimus.

6. Inimese ja aja suhete vaatlemiseks on M. Traat kasutanud tööarmastuse muutumist.

7. Pidev muutumine peab toimuma ja edu saadab neid, kellel toimub progress.

8. Läbi kunsti saavad inimesed teada kaugest minevikust. Eriti võib seda kohata arhidektuuridelt ja maalidelt.

9. Juuste mahalõikamine võrdub hõimu poolset ignoreerimisest.

10. Andres ei valetanud kunagi, kuid kohtus ta taipas, et seal on varandus ligemal kui vaesus.

11. Demokraatlikus ühiskonnas ei panda autodafeed kohe põlema, kui inimene mõtleb riigist erinevalt.

12. Sõnus sisalduv tarkuseanne – pruugib vaid avada see ning tõeks muutud otsemaid.

13. Mida loeb üks hulk epiteete mehe kohta, kelle hinge arusaam on tohutu, isegi laiades maataapides võetuna.

14. Mass toob alles välja inimese tõelise palge.

15. Mis oleks saanud aga siis, kui meie revolutsioon ei oleks olnud nii "Laulev"?

■ *Kõik on liiga keeruline. Püüdke korrigeerida.*

1. Täiendava kiirusega tuleb juurde uusi masinaid.

2. Önn ei ole meie kätes. Mida sa ikka teha saad kui pea ei jaga ja tahtmist õppida ka ei ole. Aga siiski on neil osavad käed ja nad on väga abivalmis inimesed.

3. Hiljuti leiutati auto, mis on võimeline sõitma energiaga. Aga tema peale kulub palju energiat.

4. Kui ei ole maailma, siis ei oleks elu, puudusid inimesed, kes tegeleksid kunstiga.,

5. Kunst avardab minule maailma tundmatuseni.

6. Ka Rippaiad, milles peegeldus selle loonud inimese loodusarmastus samas headuse ja tundedega kui suurest, võimukast inimesest.

7. Samas üritatakse tasa teha ka sotsialismist tingitud negatiivsed mälestused.

8. Samuti leian, et kui lapsele üritatakse mängulisi meetmeid kasutades edasi anda vajalikke teadmisi, siis astudes esimesse klassi loodab ta samuti samal viisil targaks saada.

9. Kuhu aga võiks paigutada idealismi? Kas see polegi just muutuste lõppfaas, mille käigus valmib täiuslikkus?

10. Kriitika on üks suuremaid iseloomujooni ajakirjanduses.

Kõik on segi. Mida teha?

■ *Parandage sõnastusvead.*

1. Juba ajast ja arust peale on kultuur ja sport väljendunud ühiskonna osana.

2. Ajalehed teavitavad informatsiooni ehk kajastavad globaalseid sündmusi.

3. Kuid praegust sõjatehnika valmistamist ei saa küll ainult enda kaitsmiseks või jahipidamiseks vajaminevateks riistadeks lugeda.

4. Selliste tegevustega on kaasnenud mitmeid ühiskonna poolt tekkivaid meeltemuudatusi.

5. Küüditamised ja lahingud, millest paljudel

inimestel jäi elamata oma elu, millega nad oleks võib-olla suurepäraselt hakama saanud. Need kõik probleemid on puudutanud ka eestlasi, kes on vaata et isegi olnud selle peaaegu selle keskpunktis.

6. Meie olek võõra võimu all andis kindlasti eestlastele selle suure tahte olla vaba ja sõltumatu.

7. Keskpärasest inimest mõjutada on, aga kõige lihtsam ja seeläbi ka ühiskonda.

8. Ammustest aegadest on inimkond endas kandnud mõrtsukaid.

9. Hoolimata seadustest, laste eludest tehakse aborte.

10. See valmistab inimesi tundma vägagi eba-kindlalt.

11. Varem oleks väga imestatud, kus sa selle imemasina said.

12. Ajakirjandus tuleb muuta huvitavaks, et kutsumaks seda ostma.

13. Kindel selles, kas jutt on tõsi või kuulujutt, oleneb väga palju.

14. Ajakirjandus on teinud aastatega suure mõjutuse ühiskonnas.

15. Alates inimlapse sünnist ta muutub kasvades.

■ *Parandage kõikvõimalikud vead.*

1. Selline ajakirjandus haru on halvustatav eelkõige oma sõnalabasusega ja sekkumine inimeste eraelusse.

2. Inimese eesmärk peab olema ühiskondlikult tähtis. Inimest, kelle ideaaliks on näiteks omada "sportautot", mina pean neid aga tühjadeks keigariteks ja aukartlikeks.

3. Tuues oma näidet lähtun ma, et viimasel ajal asetleidnud ja väga vastakaid arvamusi saanud teema on Euroopa Liiduga ühinemine.

4. Me hoolime ja armastame oma lähedasi inimesi.

5. Murphy on alati osanud sõnastada neid mõtteid, mis tegelikult igal inimesel ainult mõttes ja alateadvuses peidus on.

6. Kuidas muidu seletada hämmastavat ning sellist täpsust.

7. Sellepärast tulebki leida see õige, mida sa tunned, et oled võimeline seda läbi viima.

8. Hoolimata tänapäeva raskest elust, kus probleeme ja muresid on küllaldaselt, olulist rolli ei mängi tutvus ega pörandaalune, on ikka nii, et tahad midagi.

9. Selliste unistuste ja sihtide nägemises tulevikus olen ma täiesti nõus, et need näivad vahel roosamatena kui reaalsus.

10. Kui mõelda, milline olukord on Eestis ja mujal, tööpuudused, rahutused erinevas maailma paigus.

11. Lähtudes teema pealkirjast, tekitab küsimus, mis moodsa ajakirjandus ikkagi ühiskonda mõjutab?

12. Kunst on mulle vajalik ükskõik milline, siis saan ma elada ja areneda.

13. Muutuste kiirtee, milline imelisel sobilik sõna, selle keeristormiliselt kiire eluviisi kohta, mis on omaseks saanud kõikidele, kes on kaasajases ühiskonnas millegiga tegelevad.

14. Mõnel pool on kindlasti seda, kus on seisak

või hoopiski tagasimine. Kuid vähemalt need kohad, kus areng on toimunud, on ta ka meile hästi näha olnud.

15. Need kes aga lõpetavad, on kindlamad võimalused edasi õppima minna, kas eriala või kõrgharidust.

■ *Kõik on segi, püüdko parandada.*

1. Kaasaegses ühiskonnas võime tõesti pidada endit, et oleme muutustega kiirteel, kuna kõik muutub nii kiirelt.

2. Selleks, kas peab olema ise väga tugev isiksus või otsima teistelt, kes seda on.

3. Käsitledes liitumist Euroopaga ja vaadelda seda suurema vaatega, siis on teada, et mõjutab liitumine haridust.

4. Ma ei õigusta ühtegi vägivaldselt lõpetatud surma ja arvan, et kes ise ühe elu kustutab toimib vääralt.

5. Nimelt, oli see kelder nii suur, et Katku saak pidi ära kaduma sinna.

6. Negatiivsel probleemil on positiivne aspekt.

7. Eestisse on tulnud ka palju välismaa firmasi, kes on enda alla hõlmanud suurema osa turust, näiteks bensiini jaamad, mis on kasulik riigile – toob raha sisse aga Eesti oma firmad ei saa ennast arendada.

8. Mina arvan, et kodanikel ja samas ka ajakirjanikel, kes avaldavad oma pahupoolest ajakirjanduses, ei tohiks trükki lasta.

9. Sündmused on näidanud ja õpetanud, et inimene ja ajakirjandus on nagu suur rusikas, kes on võimeline hukutama valitsusi ja mõjutada ühiskondi. Et aga mitte riigivõim üle ajakirjandusele ei läheks, tuleks korrigeerida vastavaid seadusi.

10. Selle lehe välja laskmisega võiks minu arvates ühiskonna tervise protsent mõne võrra tõusta.

11. Eesti ajakirjanduse ainulaatus tundub mulle sellepärast selline, et kõik, mis meil ilmuvad on palju lugejaskonnaga.

12. Riik peab haridus hakkama väärtustama ja noorsugu, muidu ei ole varsti noortepäralt enam tulevik vaid vanade ja haigete vanurite, kes ei suuda endaga toime tulla.

13. Veneajal olid palgad kõrged ja vahetada lubati paarsada krooni, on tuhandete kõrval see ju minimaalne, see kindlasti tekkis enamusel rahul olematused, sellest pidime ju üle saama. Nüüd kui turvalisest rääkida, ei tohiks kui neutraalne riik vajada kaitset. Pidevalt on käimas istungid, et arutleda Balti riikide astumisest NATO-sse, öelda ei saa, et see mingeid tulemusi on andnud. Kes ei tahaks sellist kohta, sellel ju avaneb võim Läänemerele. Need eeltoodud näited, read, on ju veel õhus, kuid peab ju lootma paremuse poole. Lõpetuseks võiks öelda: Eesti riik peab jääma iseseisvaks, et me pole kaardil vaid must plekk. Kuid hoopis midagi enam kui väike neutraalne riik kes asetseb kaardi lõuna poolses asukohas.

Kirjandus

1. M a d i s s o, M. 1997. Sõnastusharjutusi eksami- kirjandiks valmistujale. Käsikiri kirjastusele Koolibri.

Kooliõpilaste arusaamad toitumisest

VILJA VENDELIN, TÜ MRI loodusteaduste didaktika lektoraadi magistrant

Läbi aegade on püütud leida toitu, mis kataks kõik organismi vajadused ja sobiks tarbimiseks kogu inimkonnale. Peab aga nõustuma toitumisteadlaste väitega, et ei ole olemas universaalset, kõigile ühtmoodi sobivat tervislikku toitu. Sama toit mõjub igale inimesele erinevalt. Teadlaste arvates ongi kõige suurem kunst üldises elamise kunstis õige toidu valik. Väga oluline on arvestada iga organismi individuaalsust. Normaalne kehakaal ja hea enesetunne on märgid, mis näitavad, et oma toitumisharjumuste pärast pole vaja muretseda. Tervisehäirete ilmnemisel peaks inimene kohe pöörama tähelepanu oma toitumisele. Toit olgu puhas, riknemata ja mitmekülgne. Oluline on koguda korrektset ja kontrollitud infot toitumise kohta võimalikult erinevatest allikatest ning osata selle info väärtust kriitiliselt hinnata (1).

Kasvavale organismile on toitumine eriti oluline. Seepärast uuriti kooliõpilasi. Koostati 31 küsimusest koosnev ankeet. Selle eelanneeteerimisel 1996. a märtsis ja aprillis vastas küsimustele 172 Tartu kooliõpilast (64% tüdrukud ja 36% poisid). Prooviankeet näitas, et nooremate õpilaste ankeeteerimine on liialt aeganõudev ning annab ebatäpseid ja lünklikke tulemusi. Põhiküsitlus viidi läbi mais ja septembris 1997. aastal. Põhiankeete jagati välja 451, neist 443 (98%) olid kõlbulikum edasiseks analüüsiks. Ankeedile vastasid Tartu koolide 9.–11. kl õpilased – 290 tütarlast (65%) ja 153 poeglast (35%).

Ankeediga püüti uurida kooliõpilaste toitumisharjumusi ning argiteadmisi ratsionaalsest toitumisest. Mõned küsimustest olid õpilaste soovidest, mitte reaalsest võimalusest. Õpilastel tuli sõltuvalt küsimusest valida kas sobivaim või ebasobivaim variant ja täita üksikuid vabavastuseid, mille abil selgitati õpilaste arvamusi ja eelistusi toitumisega seotud küsimustes. Lisaks õpilaste ankeeteerimisele koguti vaatluse ja intervjuu abil taustandmeid koolisööklastest ja kohvikutest.

Kuidas ja mida süüakse?

Uuritavatest 53% arvestavad aeg-ajalt, kuidas ja mida nad söövad. 26% õpilastele on enamasti tähtis, kuidas ja mida süüa, 14% ei pööra toidu tervislikkusele üldse tähelepanu. Seevastu 7% õpilastest arvab, et neile on alati tähtis, kuidas ja mida süüa. Kõige suurem osa õpilasi (41%) toitub nii, nagu juhtub. 25% eelistab aeg-ajalt menüüd uuendada, 31% toitub iga päev suhteliselt sarnaselt. Osa (24%) neist järgib oma, osa (7%) vanemate harjumusi. 51% peredes hoolit-

seb ema, et toit oleks laual; toiduained ostetakse enamasti poest (41%), aga 10% teeb sisseostud turult. 21% õpilastest märkis selle küsimuse puhul kaks vastusevarianti, neist 13% võimaluse, et ema ostab toitu nii poest kui ka turult. Ainult 15% vastanutest ostis ise oma toidukraami ning vaid 9% kasutas sageli toiduks oma aia saadusi.

Kust hangitakse toitumisteavet?

Teavet tervislikust toitumisest hangiti kõige sagedamini oma perekonnalt (eelkõige emalt), seejärel sõpradelt, koolitundidest, televisiooni-saadetest ja ajalehtedest. Vähem ajakirjadest, raadiosaadetest ja raamatutest. Koolitundidest said õpilased informatsiooni tervisliku toitumise kohta eelkõige terviseõpetuse, bioloogia ja keemia tundidest. Mainiti ka tütarlaste tööõpetust, kodanikuõpetust ja algklasside loodusõpetust. Televisioonikanalitest vaadati kõige enam ETV-d ja saadet "Tervis 2000" (seda saadet nimetas 39 õpilast). Veel vaadatakse sageli söögisaateid (nt Kala kanalist, Sämmi köök, Maa-ilmaköök, Kõögikunst, Kõogitoimkond, Vaata kööki, Head isu). Märgiti veel tervisesaateid, sh südamesaateid, vähesed mainisid reklaame.

Ajalehtedest loeti kõige rohkem "Postimeest" (33 vastanut), "Postimees Extrat" (20), "Postimehe Kasu" (11). Kirjutajana mainiti ainult Aime Sūgist. Enamloetavad ajakirjad on "Kodukiri" (28), "Stiil" (25), "Pere ja Kodu" (9), "Eesti Naine" (6), enamkuulatatavad raadiojaamad Raadio Tartu ja Raadio 2, nimetati ka Eesti Raadiot ja Kuku-raadiot. Nimetatud raamatud: kokaraamatud, raamatud dieedist, "Taimed iluraviks", "Peeglike, peeglike", "100 minutit ilu heaks", "Tervise teejuht" ja 9. kl bioloogiaõpik. Autoritest märgiti Atko Viru, Vello Salupere ja Aime Sūgise nime.

Mis on tervislik, mis mitte?

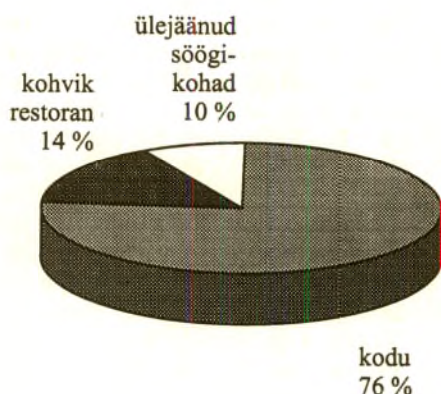
Õpilastele anti ülesanne valida 36 nimetuse hulgast nende arvates tervislikud ja ebatervislikud toiduained ja joogid. Õpilaste arvates on tervislikumad toiduained puuviljad (nii arvas 98% küsitletutest), marjad (97%), juurviljad (95%), naturaalsed mahlad (94%), aedviljad (94%), toorsalatid (94%), piim ja piimatooted (91%), taimetee (88%), jogurtid (88%), mineeraalvesi (87%), supid (86%), müsli (84%), pudrud (83%), liha ja lihatooted (77%), jogurtitort (65%), kissell (64%), moosid ja kompotid (63%) ning atsidofiilpiim (58%). Kõige ebatervislikumad kartulikrõpsud (87%), popcorn (87%), hamburger (86%), cola-joogid (84%), sefiritor (84%), friikartulid (84%), kohv (81%), limonaad

(80%), soolapähklid (79%), soolakala (74%), ketšup (70%), majonees (69%), õlu ja vein (64%), šokolaad (63%), konservid (60%), jäätis (55%) ja suitsutatud tooted (47%). Kakao puhul jagunesid arvamused peaaegu võrdselt: 207 vastanut olid seda meelt, et on tervislik, 205 arvas, et on ebatervislik toiduaine.

Kus ja mida süüakse?

Üks ülesanne oli valida eine etteantud kohvikumenüüst. Õpilaste valikuvõimalus oli piiratud rahasummaga (15–20 krooni). Menüüs oli 24 eri nimetust: 5 jooki, 2 varianti kartulikrõpse, soolapähklid, närimiskumm, 3 praadi, puljong, hamburger ja hot-dog, pirukas, pontšik, kaht moodi võileivad, saiakesed, 3 erinevat salatit ja šokolaad.

Menüü koostamisel kasutati Tartu Tamme Gümnaasiumi abiturienti Annemari Pälli abiga kogutud andmeid Tartu koolide kohvikutest. Kõige eelistatumaks kombinatsiooniks (11 juhul) valiti Põltsamaa mahl (maksumusega 3.90), keedukartul šnitsliga (7.50) ja juurviljasalat (3.00). Järgnesid suur praad viineri ja friikartulitega (10.50), keedukartulid šnitsliga (7.50), väike praad šnitsli ja friikartulitega (7.50), krabisalat (4.20); vorstivõileib (2.00); närimiskumm Dirol (4.90), mahl (3.90), Coca, Fanta või Sprite (2.00), mahlajook (2.80) ja hamburger (6.50).

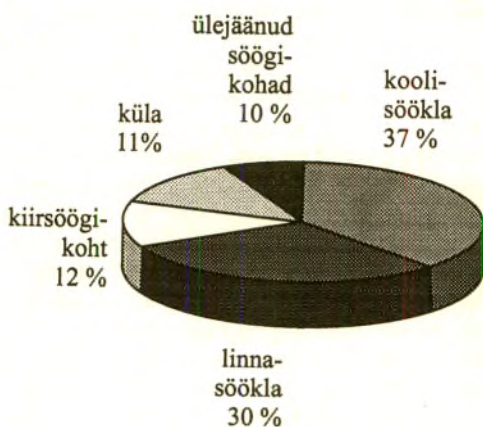


Joonis 1. Õpilaste meelissöögikohad.

Ankeedist selgus, et söömiseks eelistati erinevatest kohtadest (kodu, kiirtoitlustuskoht, kooli- või linnasöökla, restoran, kohvik, külas söömine) 76% juhtudel oma kodu. Seal on õpilaste väitel rahulik ja mugav süüa, kuna saab end vabalt tunda. Õhkkond ning miljöo on kodus harjumuspärased. Pole vaja tähelepanu pöörata lauakommetele ning on võimalik valida meelepärane toit. Kodus saab süüa "mida tahad, kuidas tahad, millal tahad ja kui palju tahad". Kodus saab ise toidu valmistada headest ja värsketest toiduainetest täpselt oma maitse järgi. Söömise kõrval võib näiteks ajalehte või raamatut lugeda, soovi korral tele-

rit vaadata. 14% õpilastest soovisid süüa eelkõige restoranis või kohvikus, kus saab toidu valida mitmekesisest menüüst. Sageli pakutakse maitsetl midagi täiesti uut ja eksotilist. Kohvik ja restoran on söömiseks hubased kohad, sest seal on väga elegantne ja hügieeniline.

Ülejäänud söögikohad (kiirtoitlustus, kooli- või linnasöökla, külas) olid meeldivad ainult 10% õpilaste arvates.



Joonis 2. Ebameeldivad söögikohad.

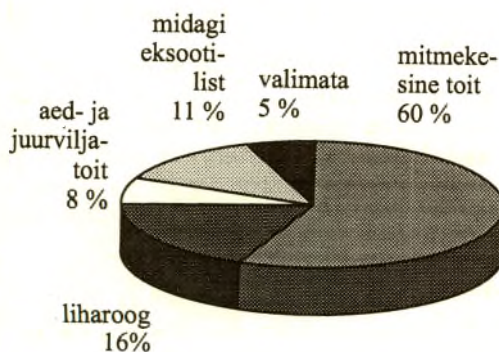
Kõige ebameeldivamad söögikohad olid ülekaalukalt sööklad. 37% õpilastest arvas, et koolisööklas on ebameeldiv süüa ning 30% arvas sama linnasööklate kohta. Oli ka õpilasi, kellele ei sobinud söömine ei kooli- ega linnasööklas. 70% õpilastest püüab vältida sööklates söömist.

Koolisööklate toidud õpilastele ei meeldi, sest need pole kuigi head, on maitsetud, rasvased ja külmad. Kartulid on sageli sinised, supi sees võivad ulpida juuksekarvad. Menüü on ühekülgne, toiduportsjonid väga väikesed. Et toitu kätte saada, peab pikas järjekorras seisma, nii kaob söögiisu ning pakutav toit on selleks ajaks, kui õpilased sööma asuvad, juba üsna jahtunud.

Koolis on ka söömise aeg piiratud, sest söögivahetunnid on lühikesed (15–20 min), seetõttu peab toitu kiiresti kugistama ja puudub võimalus seda nautida. Kerge eine korral söid õpilased 49% juhtudest 5–10 minutit, 31% eelistas süüa kergelt einet 10–15 minutit. Põhitoitu söödi 42% juhtudel 15–20 minutit, ainult 10–15 minutit soovis põhitoitu süüa 19% õpilastest. S. Teesalu (1, lk 65) soovitude kohaselt peaksid inimesed kergelt einet sööma 10–15, põhitoitu 20–25 minutit. Vastused näitavad, et tegelikult süüakse kiirustades ja lohakalt. Sööklas valitsev õhkkond ja interjööor ei kutsu õpilasi sööma. Sageli koolisöökla haiseb, kõik on väga lagunenu ja ebahügieeniline.

Linnasööklatele heideti kõige rohkem ette, et sealne toit ei maitse. Toiduvalik on kesine ning toit lohakalt valmistatud, sageli liiga soolane, pole alati värsked (võib näiteks olla juba

mitmendat korda üles soojendatud) jne. Tavaliselt on linnasööklate interjäär üsna mannetu, kõik on ebahügieeniline ja räpane.



Joonis 3. Roogade eelistused.

12% õpilastest püüab vältida kiirtoitlustuskohti. Õpilased rõhutasid, et toidud pole seal eriti tervislikud ega kvaliteetsed, tavaliselt on rasvased, s.t liiga kaloririkkad ja ühekülgsed (friikartulid ja hamburgerid). Menüüs puuduvad toidud, mis mahuksid sildi „tervislik toit” alla. Palutav on kallis ja pole samas midagi väärt. Ka külas ei meeldinud õpilastel süüa (nii vastas 11% valimist). Põhjuseks vajadus olla piinliku täpsuseni viisakas, järgida lauakombeid, kontrollida iga oma liigutust. Kui toit ka ei maitse, peab selle ikka ära sööma, sest pakutavat ei ole viisakas tagasi lükata.

Ülekaalukalt eelistasid õpilased (60% vastanutest) valida võimalikult mitmekesist toitu, mis koosneks erinevatest toiduainetest. Rohkem oli liharoa eelistajaid (16%) kui aedviljadest ja juurviljadest koosneva toidu soovijaid (8%). Kogunisti 11% eelistas söögiks midagi eksootilist — võrtsikat ja teravamaitselist.

Õpilastele anti võimalus valida lõunasöögiks ainult kaks rooga kuuest (puder, salat, supp, praad, magustoit, midagi muud). Kõige enam eelistati salatit ja praadi (34%). Järgnesid praad ja magustoit (29%), siis salat ja magustoit (12%), supp ja salat (7%).

Praadidest meeldis õpilastele kõige enam linnuliha (kanakoivad, grill-, prae- või ahjukana, kalkun). Kana võiks õpilaste arvates serveerida kartuli ja kastmega või riisiga, lisandiks sobib aedvili või toorsalat. Lemmikpraadidest nimetati veel sealihapraadi, šnitslit, veiseliha, kalarooga. Poistele oli oluline, et praad oleks kindlasti lihaga ja piisavalt suur. Tütarlapsed soovisid, et liha oleks kindlasti taine, mitte rasvane.

Salatitest eelistati puu- ja juurviljadest koosnevaid. Oluliseks peeti, et hea salat oleks värsketest aedviljadest, köögiviljadest ja juurviljadest (s.t toorsalatid). Oluliseks peeti, et lisan-

ditena kasutataks häid maitseaineid ning salat oleks mõnusalt mahlane.

Magustoitudest eelistati jäätist (kompotiga või ilma, puuviljaga, maasikakeedisega, moosiga, jäätisekokteilina, jäätisetordina). Veel olid nimetatud šokolaad ja šokolaadikreem, puuviljamagustoit, kissell, manna- ja koogid, küpsised, saiakesed, jogurt, kohupiim, kohupiimakreem ja puding. Suppidest meeldisid kõige enam borš, seljanka, aedviljasupp, putrudest manna-, kartuli- ja riisipuder.

Ebameeldivamateks toidukombinatsioonideks osutusid supp ja puder (21%), puder ja mingi muu roog (19%), mitu erinevat suppi (6%), mitu putru (4%), magustoit ja miski muu roog (4%). Meeleldi ei sööda manna-, kaerahelbe-, hirsi- ega tatraputru; piima-, kapsa-, herne-, aedvilja- ega juurviljasuppi (enamasti piimaga), rasvast suppi (mida sagedasti pekisupiks nimetati), borši, oasuppi. Kurdeti, et supp ei tekita täiskõhu tunnet, on „vesine lurr” ning enamasti halvasti valmistatud.

Magustoitudest ei soovita süüa leivakreemi, -suppi, -pudingit, -putru ega kisselli, kui selles ulbivad ebameeldivad klimbid. Ei meeldi läädged koogid, kreemitordid ja teised kondiitritooted. Ebameeldivate roogade loetellu jäid veel saiakesed, ühepajatoit, köögiviljahautis, keedetud porgandid ja kapsad ning kaalikad, hamburgerid, hot-dogid, pitsad, friikartulid ja praekartulid, kalatoidud (näiteks silgud, heeringad, keedetud kala, kalapulgad, marineeritud kala), nn delikatessid — teod, austrid, maksast valmistatud road, seened, sibula ja küüslauguga toidud (kaste, klops, salat, pirukas) ja kapsatoidud (rullid, hapu-, lill- ja mulgikapsad).

Praadide puhul rõhutati, et hästi rasvane sealihaga praad jääb söömata.

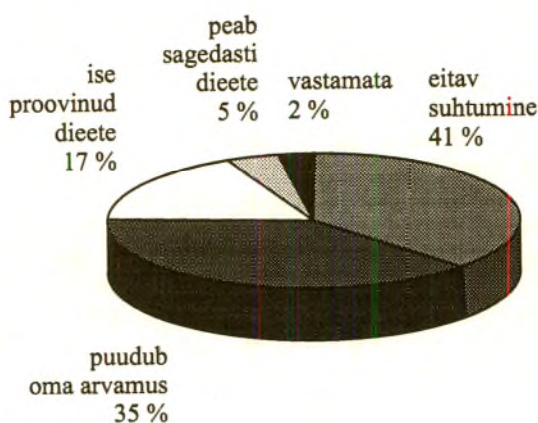
Kuidas suhtuda dieeti?

Taimetoitlastesse suhtus 30% õpilasi neutraalselt, sest nad ei osanud taimetoitlusest midagi arvata. 26% pidas taimetoitlasi veidriks, sest iga inimene peab nende arvates ka liha sööma. 31% soovis toetas taimetoitlust, 2% viimastest pidas ennast taimetoitlaseks.

Dieeti mõisteti enamasti kui enese näljutamist. 30% vastanutest suhtus dieeti eitavalt. Väideti, et see rikub inimese tervist. Koolilapse tervisele mõjub dieet eriti ohtlikult, kuna kurab organismi, häirib ainevahetust. Üldist suhtumist võib esitada lausega *Parem tee sporti, siis pole dieeti vaja pidada*. Inimene peab sööma, kui tal on isu, sest toit on vajalik. Süüa tuleb nii palju, kui parajasti isu on. Korralik toitumine on vajalik täisväärtuslikuks elutegevuseks ning tervisliku toitumise puhul pole dieet vajalik. Toit ja toitumine on ju nauding, miks seda naudingut siis endale keelata?

Ümber kolmandikul õpilastest puudus dieedi kohta oma arvamused. Küsitletutest 22% oli ise dieeti proovinud, neist 17% oli katsetanud mõningaid ning 5% pidas uurimise hetkel regulaarselt dieeti. Kõige enam kasutati liha kõrvale-

jätmist menüüst, rohkem taimse toidu söömist, kaalujälgijate dieete, piirati või välditi magusat, kasutati veedieeti. Need, kes pidasid sageli dieeti, eelistasid teatud toite teistele, ei söönud õhtuti pärast kella kuut või tarbisid kaloriga toitu.



Joonis 4. Suhtumine dieeti.

Kasulik on oma toitu pidevalt korrigeerida, hoiduda liigrasvasest ja -soolasest toidust, kasutada võimalikult rasvavaba ja vitamiinirikast menüüd.

Koolisööklad ja -kohvikud

Vaatluse ja intervjuuga koguti taustandmeid koolisööklatest ja -kohvikutest. Intervjueeritavaks oli koolide söökla- ja kohvikupersonal. Osa andmeid saadi koolikantseleidest. Vaadeldi ja võrreldi viie Tartu kooli sööklaid ja kohvikuid. Andmeid koguti 20. jaanuarist 4. aprillini 1997. a. Külalastatud koolides oli 750–1 120 õpilast. Iga päev söi koolides lõunat 130–500 õpilast (nende hulgas 70–172 tasuta sööjat).

Üldiselt jaotati toiduportsjonid igaühele eraldi (v.a üks kool). Nuge oli ainult kahe kooli sööklas, roostevabu kahvleid ja lusikaid vaid ühes sööklas. Kohvikutes seevastu kasutati ainult roostevabu nuge ja kahvleid. Eraettevõtlusega tegelevad asutused on alati rohkem huvitatud klientide, s.o õpilaste ja õpetajate heaolust ning nende poolehoiu võitmisest. Sööklates pole teenindus veel nii heale järjele jõudnud. Seda arvamust kinnitavad ka kohvikutele viiepallistusteemis antud hinnangud. Kui uuritud koolisööklad said keskmiseks hindeks vaid 3,4, siis samade koolide kohvikud 4,3.

Sööklate olukord Tartu koolides oli piirkonniti väga erinev, igal olid oma probleemid, kuid üks ja kõige suurem mure – rahanappus – oli kõigil ühesugune. Uurimise hetkel määras koolilõuna kvaliteeti ja kvantiteeti selle ülimald hind – kaheksa krooni õpilase kohta. Menüü mitmekesist, oskustest ning koostööst.

Nädalaks ettenähtud rahaga (s.o 40 krooni õpilase kohta) kombineerides oli tavaline, et

kui ühel päeval pakuti koolis lõunaks putru, siis järgmise päeva menüüs oli praad, sellele järgnes supp või makaronitoodetest valmistatud toit.

Viimasaastatel on toitlustamine pisut paranenud, kuivõrd lõunasöögi juurde pakutakse ka puuvilju ja jogurteid. Veel mõne aasta eest see nii ei olnud.

Ilmselt tuleb antud rahalisi võimalusi arvestades sööklate menüüga rahule jääda. Ratsionaalsest toitumisest lähtuvalt oleks vaja mõelda, kas olulisem on pakkuda toidu kõrvale välismaiseid puuvilju või saaks rohkem kasutada odavamaid kodumaiseid aed- ja juurvilju mitmekesiste salatite valmistamiseks.

Ebatervislik on maitsev?

Koolikohvikus on laste tervisele ohuks kõikvõimalikud nätsud, kompvekid, kartulikrõpsud, limonaadid, soolapähklid ja muud suupisted. Mainitud välismaised tooted sisaldavad konservante, lõhna-, värv- ja säilitusaineid, mis kahjustavad õpilaste tervist. Paraku selgus aga vaatluses, et paljud eespoolmainitud toidutooded olid õpilaste seas väga populaarsed, eriti nooremast koolieas.

Õpetajad saavad aidata

Kohvikutes kahjulikke E-aineid sisaldavate toodete müümist ära keelata ei saa. Küll aga võivad ja peavadki pedagoogid tegema õpilaste seas mitmekülgset selgitustööd. Vajalik oleks juba algklassi õpilastes kujundada ratsionaalse toitumise harjumused.

Õpetada oleks vaja toitumise algtõdesid, kujundada järk-järgult õpilastes arusaamu nii, et nad oskaksid hoida oma kalleimat vara – tervist. Paremate tulemuste saamiseks on hea, kui pedagoogid ja lapsevanemad teeksid tõhusat koostööd. Lisaks kohustuslikule kooliprogrammile võib korraldada ka tervisepäevi või -nädalaid, kus õpilased ise saaksid aktiivselt kaasa lüüa. Hea oleks võimalusel kasutada kooliarsti või mõne välislektori abi.

Oluline on, et õpilased peaksid toitumist elutahtsaks tegevuseks, mitte lihtsalt formaalsuse täitmiseks.

Lõpetan lõiguga raamatust "Toit – antioksidantsus, oksüdatiivne stress, ennetuslik tervisekaitse": "Inimkonna reaalne tulevik ei seisne siirdumises toor- ja taimetoitlusele või kala või lihatoitudele. Optimaalne tegutsemisviis seisneb korrektes ja kontrollitud mitmekülgse info omandamises ja selle võimalikult oskuslikus järgimises igapäevaelus. See ongi parim viis orienteerumaks tänapäeva toitumisprobleemistikus."

Kirjandus

1. Teesalu, S., Vihalemm, T. 1993. Seedimine, toitumine, dieetid. Tartu.
2. Zilmer, M., Vihalemm, T., Kokassaar, U. 1995. Toit – antioksidantsus, oksüdatiivne stress, ennetuslik tervisekaitse. Tartu.

HEINO LIIMETS

1928 – 1989



Heino Liimets sündis 22. jaanuaril 1928. aastal Võrumaal Vana-Antsla vallas Perajärvel perekonna esimese lapsena. Õppis Saru ja Tahva Algkoolis (praegune Hargla Põhikool), 1947. aastal lõpetas Valga Gümnaasiumi hõbe-medaliga, 1952. aastal TRÜ Ajaloo-keeleteaduskonna psühholoogia ja loogika osakonna. Paralleelselt ülikooliõpingutega ja vahetult pärast seda töötas ta ka loogika ja psühholoogia õpetajana Tartus ja Tallinnas. 1952–1953 oli VÕT-i pedagoogika ja psühholoogia kabineti ning haridusministeeriumis õpikute osakonna juhataja. Aastatel 1953–1956 õppis ta aspirantuuris TRÜ pedagoogika kateedri juures (juhendajaks dotsent Aleksander Elango). Pärast aspirantuuri oli lühikest aega õppejõuks Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia kateedris. Alates 1956. a detsembrist töötas H. Liimets TRÜ pedagoogika kateedris õpetaja, vanemõpetaja, dotsendina, aastatel 1963–1975 kateedri juhatajana

1975. aastal siirdus Heino Liimets Tallinna Pedagoogilisse Instituuti (praegune TPÜ), kus töötas kuni surmani pedagoogika ja psühholoogia kateedri professorina, aastast 1985 ka kateedrijuhatajana. Kandidaadiväitekirja kaitsmiseni jõudis Heino Liimetsa juhendatud aspirantidest tema eluajal kokku 18 inimest (Vladi-

mir Vääränen, Einari Vapper, Marite Barkauskaite, Silvia Kera, Hilja Ojasild, Jüri Orn, Luule Piirsalu, Antanas Suslavicius, Peeter Kreitzberg, Maie Tuulik, Helgi Laht, Ulve Kala, Aasa Must, Inger Kraav, Olev Must, Laine Simson, Lembit Õunapuu, Alla Elšteina). Pärast Heino Liimetsa surma on ta õpilastest meile teadaolevail andmeil väitekirjal kaitsnud veel viis inimest: Harri Kütünapuu, Viivi Eksta, Marika Veisson, Airi Liimets ja Fatima Tašimova (Kasahstanist).

Pedagoogikakandidaadi kraad omistati Heino Liimetsale 1959. aastal uurimuse "Koolisisese meetodilise töö süsteem" eest. 1967. a valiti ta NSVL Pedagoogika Akadeemia akadeemikuks-tegevliikmeks. 1975–1988 oli ta NSVL Psühholoogide Seltsi Eesti osakonna esimees, 1962. aastast juhendas pidevalt õpetajate uurimistö kursusi, oli antud kursuste baasil loodud Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi (ÜPUI) direktor selle loomisest (1972) kuni oma surmani. 1968. aastast organiseeris toimetajana perioodilise teaduskogumiku "Sovetskaja pedagogika i škola" väljaandmist. Kuulus ENE ja mitme ajakirja (nt "Nõukogude Kool", "Voprossõ psihhologii", "Kultuur ja Elu") toimetuskolleegiumi. On valitud Helsingi Ülikooli audoktoriks (1982), Tampere Ülikooli audoktoriks (1985), ENSV teeneliseks teadlaseks (1985). Osalenud paljudel rahvusvahelistel teaduskonverentsidel, pidanud loenguid Soomes, Ungaris, Saksamaal (nii endises SDV-s kui ka SFV-s), Prantsusmaal, Bulgaarias jm. Kutsutud korduvalt eksperdiks Soome ülikoolidesse professorikutsete määramistel. 1975. aastast juhatas NSVL Pedagoogika Akadeemia Presiidiumi isiksuse ja kollektiivi teematilist probleemnõukogu Moskvast. Algselt tegutses samanimeline teadusgrupp H. Liimetsa juhtimisel ka Eestis, kujunedes aga hiljem isiksuse elutegevuse integratsiooni probleemgruupiks, mille baasil 1990. a loodi TPÜ-s arengu-uuringute labor. Heino Liimets on olnud mitmete teaduslepingute juhiks. Neist kõige pikaajalisem (1973. aastast surmani) oli koostöö Eesti Raadioga õpilaste elustiili uurimisel. 1987. aastal kujunes ta õpetajate kongressi ja sellest lähtunud Eesti kooliuuendusliikumise vaimseks ja ideeliseks juhiks.

Heino Liimetsa teaduslik mõte on liikunud põhiliselt kasvatusteooria ja sotsiaalsühholoogia, didaktika, kasvatussotsioloogia ja filosoofia valdkonnas. 1980. aastate alguseks jõudis ta integraalse pedagoogilise teooria vajaduse tunnetamiseni ning selle põhiprintsiipide formuleerimiseni. H. Liimets on umbes 150 teadusliku ning umbes 80 populaarteadusliku artikli autor.

Elustiil ja elutegevussüsteem – Heino Liimetsa teadusliku loomingu tuum

AIRI LIIMETS, Heidelbergi Pedagoogikaülikooli kasvatusfilosoofia doktorant

Teadusringkondades on tuntud tähelepanek, et mingil teatud ajal hakkavad maailma eri paikades enam-vähem korraga esile kerkima ühed ja samad ideed. Nõnda võib kindlasti ka paljusid Heino Liimetsa kirjapandud mõtteid leida maailma teistegi teadlaste töödest. Siis võib alati tekki- da küsimus, kuhu jääb igatühe enda originaalsus. Meie arvates hakkab aga taolistel puhkudel (mitte üksnes Heino Liimetsa puhul) ja teaduses üldse olulist rolli etendama see kultuuriline kontekst, kus antud ideed on tekkinud; kuidas ideestikku väljendavate kategooriate võrgustikud omavahel suhestuvad, missugune on sellest tulenevalt ideede semantiline sisu, tagapõhi jne. Nõnda vaadates võivad esmapilgul sarnasena tunduda võivad mõtted sügavamas olemuses ometi erinevaks osutada. Loomulikult tuleb igal konkreetsel juhul arvestada ka teadlase kontakte kolleegidega, et hinnata võimalikke vastastikuseid mõjutusi jne.

Käesolevas kirjutises ei hakka me analüüsima võimalikke mõjuavaldusi Heino Liimetsale, kuivõrd see eeldaks põhjalikku ja aeganõudvat uurimistööd. Neid mõjutusi oma ajas võib aga loomulikult aimata, teades, et ta luges teaduskirjandust saksa, soome, vene, poola ja rootsi keeles ning et ta põhilised koostööpartnerid pärinesid Saksamaalt (Güstrow, Berliin), Soomest (Helsingi, Jyväskylä, Tampere), Venemaalt (Moskva, Peterburg) ja Rootsist (Upsala).

Poola teadlased J. Gockowski ja K. Tchon on eristanud kolme teadlase isiksusetüüpi.

1. **Hästikasvatatud inimene** – ortodoks, kes tegutseb alati vastavalt oma õpetajate väljatöötatud juhenditele ning printsiipidele, püüab dogmaatiliselt kinni hoida traditsioonidest ning neid säilitada. Need inimesed on tavaliselt usuvad jüngrid koolkonna juhile, kohusetruud töötajad, kuid ise pole suutelised uute ideedega välja tulema.

2. **Tööinimene** ehk mänedzer, kelle jaoks on eriti tähtis teadusliku töö organisatsiooni täpne funktsioneerimine ja selle juhtimine. Töö sisuline külg on tema jaoks kõrvalisem. Tihtipeale ei oskagi nad eristada näiteks fundamentaalseid ja arenduslik-rakenduslikke uurimusi, andes sealjuures eelistuse viimastele. Tähtsaimaks teaduse väärtuse kriteeriumiks peavad nad isiklikku kogemust ning pragmaatilisi eesmärke.

3. **Mänguinimene** – nn virtuoos uute abstraktsete teooriate konstrueerimisel. Esmaväärtuseks on talle uued ideed. Kus ja kas neid ka rakendada saab, ei paku neile inimestele enam huvi. Mõtlemises on nad väga iseseisvad, ei hooli ümbritseva teadlaskeskonna arvamusest ega hinnangutest.

Antud klassifikatsiooni järgi liigitub Heino Liimets selgelt nn mänguinimeste hulka. Kolleegid ja õpilased on teda tihtipeale nimetanudki ideede generaatoriks. Kui lähtuda ka J. Hui- zinga (2), H. Hesse (1) ning A. Liimetsa (3) filosoofilistest käsitustest mängivast inimesest, võib öelda, et üheks **põhiliseks** neid iseloomustavaks **tunnuseks** lisaks poola teadlaste öeldule on **püüd terviklikkusele**, soov leida mõisteid ja kategooriaid, mis suudaks koondada endasse kogu kõiksuse ta harmoonias ja hargnemistes; taotlus taandada tegelikkus vähestele algprintsiipidele. Küllap on kuuluvus nn mänguinimeste hulka olnud üheks põhjuseks, miks Heino Liimetsa huvitas integratiiv- suse problemaatika ning miks ta püüdis integraalse kasvatusteadusliku teooria poole.

Antud teooria põhiprintsiibid selle arengu algstaadiumis on kirjas 1982. aastal ajakirjas “Nõukogude Kool” ilmunud artiklis “Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem” (6), kus H. Liimets konstateerib, et **didaktika peaks olema integraalne mitmes mõttes**.

1. Kui distsipliin, mis ühendab õpetamistegelikkuse uurimisel paljude teiste teaduste andmed ühtseks süsteemiks didaktilisel tasandil.

2. Kui distsipliin, mis annab õpetajale tegevusorientiirid, mille alusel oleks võimalik integreerida kõik õpilase elus asetleidvad õppimis- protsessid kooliliku õpitegevusega õpilase isiksuse arengu huvides.

Ehkki antud teesid on esitatud justkui üksnes didaktika kohta käivatena, võib väita, et need on kehtivad kogu kasvatusteaduse kui integratiivse teaduse suhtes.

Nagu märgib ka Reet Liimets-Sorokin oma artiklis “Heino Liimetsa didaktiline teooria Eesti didaktika arengus” (11), tuleks antud integratiivse teooria keskse kategooriana, tuumana käsitada mõisteid **elutegevussüsteem** ning **elustiil**.

Nimetatu olekski Heino Liimetsa teooria kõiki erinevaid hierarhilisi tasemeid ning teisi kategooriaid ühendavaks lülits, mis on suuteline koondama endasse kogu kasvatustegelikkuse ta terviklikkuses. Kuidas saab aga üks mõiste/kategooria peegeldada kogu tegelikkust ta terviklikkuses, olla laiaulatusliku teooria kõikehõlmavaks kontsentreeritud tuumaks?

Siinkohal tuleb tähelepanu juhtida asjaolule, et nii Heino Liimetsa enda kirjutistes kui ka ta õpilaste ning probleemgrupi liikmete paljudes töödes on tihtipeale tõmmatud võrdusmärk mõistete **elutegevussüsteem** ja **elustiil** vahele. Samast nähtusest rääkides kasutatakse kord üht, kord teist nimetatud terminit. Rääkides teisest asjast, on taas kasutatud vaheldumisi

kord üht, kord teist. On kindel, et käbele on läinud teatud terminoloogiline segadus, mis mingis mõttes kindlasti raskendab ka fenomenide mõistmist. Kui teha aga Heino Liimetsa tööde põhjalikumalt tekstoloogilist analüüsi, selgub, et vähemalt tema enda käsituses need mõisted eristuvad oma suhtes teineteisesse ning asendilt integraalse teooria tervikus.

Terminoloogilise segaduse likvideerimiseks ning mõistete seletamiseks tuleks tõenäoliselt lähtuda kõigepealt postulaatidest, mille kaudu on iseloomustatud didaktika kui teadusdistsipliini integratiivsust, ning sellest, mida mõistetakse integratsioonina. Seda, mida Heino Liimets mõtles integratsiooni all, võib kõige kompaktsemana kirjapandult leida ühest ta 1988. aastal Airi Liimetsale saadetud kirjast (9).

1. *Arengupsühholoogias on integratsioon üks arenguprotsesside tunnus, mille järgi terviku relatiivselt iseseisvad elemendid ühinevad uueks tervikuks, mis on paremini organiseeritud ja millel on varasema seisundiga võrreldes uus kõrgem kvaliteet. Integratsioon viib alati hierarhilisele struktuurile, kus teatud osad on allutatud mingitele teistele – kõrgematasemelistele.*

2. *Isiksusepsühholoogias tähendab integratsioon toimingute ja otsustuste kooskõla sotsiaalsete normide, moraalsete ja maailmavaatelistel printsiipidega. Puuduva integratsiooni korral on inimene oma tegevuses ebajärjekindel, ta käitumine sõltub situatsioonist, isiksuse momendiseisundist, tujust jne.*

3. *Sotsiaalpsühholoogias tähendab integratsioon kooskõla grupiga, kus inimesel on täita oma roll ning ta peab seda oma eneseteostuseks.*

4. *Üldpsühholoogias on integratsioon psüühiliste üksikfunktsioonide vastastikune tingitus ja läbipõimumine.*

5. *Ka teadmised võivad moodustada hierarhilisel korral teatavat tervikpildi, mispuhul on tegemist maailmapildiga.*

Lähtudes antud integratsioonikäsitlustest, võib öelda, et integraalse teooria tuummõisted **elutegevussüsteem** ning **elustiil** peegeldavad nii **psühholoogilist**, **sotsioloogilist** kui ka **kasvatusteaduslikku reaalsust**, s.t sisalduvad immanentselt nii isiksuse arengu põhilisi seaduspärasusi kui ka arengutingimusi väljendavat. Et seda mõista, lisame Heino Liimetsa antud definitsiooni (7).

Elutegevussüsteem – see on tervik omavahel vastastikustes seostes olevatest tegevuse erinevatest liikidest, mis kindlustab subjektile ta vajaduste rahuldamise ning aitab tal saavutada suhtelist tasakaalu ümbritseva keskkonnaga ja isiksusesiseselt; ühtlasi on see psüühiline uutmoodustis, mis kindlustab isiksuse kohanemise elutingimustega tema arengu jooksul väljakujunenud indiviidsete ning isiksuslike ressursside korral.

Elutegevussüsteem ning elustiil taoliselt defineerituna esinevad teatud subjekti jaoks kui olemasolevad antused, kui arengutingimused ning on seega vaadeldavad kui **arengupsüh-**

holoogilised kategooriad. Kasvatusteaduslikul tasandil tuleks aga **elustiili** ning **elutegevussüsteemi** igal juhul eristada, kuivõrd siis pole enam tegemist üksnes suhteliselt püsivate arengutingimuste väljendusega, vaid ka kasvatus teatud eesmärkidega, millegi kujundatavaga. Järelikult kasvatusteaduslikul (sh didaktilisel tasandil) vaadates võiksime öelda, et elutegevussüsteem on vaid elustiili üks allsüsteem, stiili suhteliselt püsiv, selle vormilist külge väljendav fenomen. Stiilil on peale vormilise külje olemas aga ka veel psüühika sisulist külge väljendav aspekt, mis seostub hoiakute, motiivide ja väärtusorientatsioonidega. Tegelikult konstateerib Heino Liimets seda ka ise, öeldes ühes oma 1976. aastal kirjutatud artiklis (5), et **elustiili sisulise tuuma moodustavad väärtusorientatsioonid**.

On ju just isiksusele omane teatud väärtuste kompleks see, mis seob elustiili vormilist ja sisulist külge. Määravad ju isiksuse aktsepteeritavad väärtused iga üksiku tegevuse isiksusliku funktsionaalse mõtte elutegevussüsteemi tervikus ja sellest väärtustesüsteemis valitsevast kooskõlast sõltub omakorda nii selle tegevustesüsteemi kui ka kogu isiksuse sisemine integreeritus või mitteintegreeritus. Integratiivsetena käsitas Liimets pedagoogilise protsessi kõiki peamisi komponente.

1. **Õpilase ja õpetaja isiksus.**

See on tema tuntud tees: kasvatus peamiseks eesmärgiks on inimese terviklikkus, mis tuleb ilmsiks isiksuse integraalsete omaduste kaudu (eneseteadvus, loovus, suundus, õpistiil jne).

2. **Isiksuse sisemised ja välised arengutingimused**, millede piires kasvatusprotsess aset leiab. Olgu siin nimetatud näiteks keskkonna regionaalsed ja vanuselised iseärasused; antud rahvuse ja konkreetse kooli kultuuriline eripära; isiksuse eneseteadvuse arengutaseme ning identifikaatsiooni protsesside (identsus rahvuskultuuriga, perekonnaga, oma klassiga, iseen-daga jne) iseärasused.

3. **Kasvatustegevus**, mis on vaadeldav kui antud kultuurikoosluse elustiili komponent kolmel erineval hierarhilisel tasandil: sotsiaalpedagoogilisel (kogu ühiskonna tasand), organisatsioonilis-pedagoogilisel (grupi, kooli jne tasand), psühholoogilis-pedagoogilisel (isiksuslik tasand). Sealjuures kasvatus mõistis Heino Liimets oma elu lõpul kui isiksusele arengu tingimuste loomist; kui tema elutegevussüsteemi teadlikku organiseerimist (8).

Võib öelda, et isiksuse arengu seaduspärasuste ning arengu vajalike tingimuste (sh pedagoogiliste – teadlikult loodud tingimuste) omavahelised seosed olid Heino Liimetsa nii teoreetilise kui ka empiirilise **teadustöö peamiseks hüpoteesiks** ta elu viimase 20 aasta vältel, alates 1960. aastate lõpust, mil ta raskestikasvatavust uurides avastas, et tollases Nõukogude Liidus (sh Eesti NSV-s) pedagoogikateadusele aluseks olev isiksuse kontseptsioon ning arvatav isiksuse arengut mõjustavate pedagoogiliste

tingimuste süsteem ei peegelda adekvaatselt isiksuse arengu tegelikku olemust ega seda mõjustavaid faktoreid (10).

Näiteks 1975. aasta novembris on Heino Liimets kirjutanud oma päevikusse (4) read: "Didaktika, mille keskmes on isiksuse vaimne areng, on viinud meid tupikusse. Didaktika vajaks revolutsiooni. Asi on siin väga halb. Absolutiseeritakse arengus intellektuaalne külg ja unustatakse sealjuures täiesti nn tervikisiksus ja isegi sotsiaalne situatsioon. Saima Tamm sai eile oma konverentsi ettekandes meie kooliõpilaste tervislikku seisundit iseloomustades üksnes negatiivseid tendentse esile tuua. Tõenäoliselt toimub õppetöoga toimetulek koolis tervise ja kooli ning õppimise suhtes negatiivsete hoiakute tekkinise hinnaga. Järelikult tegelikult koolis kui institutsioonis ei soodusta sugugi õpilaste isiksuse kui terviku arengut, otse vastupidi – töötab sellele vastu."

1970. aastate algul töötas Heino Liimets koos kolleegidega välja kasvatussotsioloogilise meetodika "Pingist pinki", uurimaks Eesti vanemate klasside õpilaste elustiili kui integraalset fenomeni. Vastavalt teoreetilistele seisukohtadele oli meetodika eesmärgiks välja selgitada olulised seosed isiksuse teatud arengunäitajate ning -tingimuste vahel.

Nüüdseks võib öelda, et meetodikaga "Pingist pinki" sai Eestis alguse pikaajaline longituuduurimus. Küsitlused viidi õpilaste hulgas läbi 1975., 1979., 1984., 1990., 1993. ning 1997. aastal. Niisiis on meil praeguseks olemas juba antud meetodika kuues, täiendatud ja ümber töötatud trükk, mille autoriteks Jüri Kruusvall, Ulve Kala ja Airi Liimets (11).

Viies, 1993. aasta küsitlus viidi läbi laiaulatusliku rahvusvahelise võrdlusuuringu raamides, kus koostööpartneriteks olid kolleegid nii Lätist, Leedust, Venemaalt, Kasahstanist kui ka Norrast, Saksamaalt, Hollandist ja Šveitsist.

"Pingist pinki" kujutab endast võimalust empiiriliselt tõestada elutegevussüsteemi ja elustiili kategooriate teoreetilisel hüpoteetilisel integratiivsust. Nimetatud meetodika võimaldab välja selgitada,

□ missugune on vanemate klasside õpilastele iseloomuliku elustiili vormiline külg, nende elutegevussüsteemi iseärasus – s.t missugused tegevused kuuluvad nii pühapäeviti kui ka argipäeviti õpilaste päevakavva (nt koolitundideks õppimine, suhtlemine sõpradega, sportimine, ilukirjanduse lugemine jne), missugused tegevused on eelistatud, missugused tõrjutud, kui palju aega millelegi kulutatakse jne;

□ õpilaste elustiili sisulise külje – s.t missugune on väärtuste maailm;

□ väärtuste interpersonaalse taju – s.t mida arvatakse, et hindavad klassikaaslased, mida vanemad, õed-vennad, mida õpetajad jne;

□ isiksuse eneseidentifikatsiooni talle oluliste sotsiaalsete gruppidega (perekond, kool, klass, mitteformaalsed eakaaslaste grupid), rahvus-

kultuuri, ümbritseva lähema ja kaugema ruumilise keskkonna, iseendaga;

□ tulevikuplaanid ja -soovid;

□ avatuse uuele informatsioonile, suhte massikommunikatsioonile.

Kuivõrd inimese võime ning valmisolek pidevalt uueneda ja õppida on teadaolevalt üks olulisemaid arengu tingimusi, siis erilise tähelepanu all on antud meetodikat läbivalt kõik isiksuse õpitegevuse ning -protsessidega seonduv. Sealjuures oli Heino Liimets seisukohal, et **koolilik õpitegevus peaks kõigi** teiste õpilase elus asetleidvate **õppimisprotsesside suhtes suutma täita integraatori rolli**. See oleks kooli ülesanne, eriti veel tänapäeval, mil pidevalt pealetungivas ja loomult eklektilises infotulvas orienteerumine täiskasvanutelegi raskeks osutub.

Meetodika "Pingist pinki" abil saadi mitmed andmed ja kinnitused.

1. Aastatel 1975–1985 Eesti vanema kooliastme õpilaste õpihuvi pidevalt langes (näiteks kui 1975. aastal oli õppimine noorte väärtushinnangute skaalal teisel kohal, siis 1979. aastal kaheksandal ja 1985. aastal juba 12. kohal).

2. Kool oli 1979. aastaks rohkem kui kolmandikule õpilastest vastumeelne või ebameeldiv paik, kus polnud võimalik leida oma huvidele vastavat tegevust.

3. Süvenesid enese identifitseerimiskasused nii oma klassi, kooli, linna kui ka vabariigiga. Ei tajutud oma kuuluvust ühte ega teise.

4. Õpilastel halvenesid nii omavahelised suhted kui ka kontaktid õpetajatega.

5. 1975.–1985. a võis elustiilis täheldada tugevat orienteeritust tarbijalikkusele. Domineerisid huvid disko, pidude, riietuse, TV ja kõige meelelahutusliku vastu. Samas puudusid paljudel kesksed hobid või huvialad, mis oleks väga kõitnud ning seeläbi isiksust integreerinud.

6. Tulevikuideaalid olid vägagi pragmaatilised. Paljude sihiks oli leida endale võimalikult kerge ja lihtsat tööd nõudev hästitasustatav prestiižikas ametikoht. Väärtuseks peeti valdavalt millegi materiaalse omamist, kuid mitte teadmisi ega vaimset tööd.

7. Õpiti eelkõige mingitel välistel motiividel. Tunnetushuvi pidas endal õppimise põhjuseks vähem kui kolmandik keskkooliõpilastest.

Kokkuvõtteks võib öelda, et neil aastatel leidis aset üsna tugev **õpilase võõrandumine koolist** ning ka iseenda isiksusest.

Et taolises situatsioonis võiks kool täita õpitegevuse integraatori rolli, selleks peaks teadma õpilaste tegelikult õppimisele omistatavat isiksuslikku funktsionaalset mõtet, nende elutegevussüsteemi kui terviku iseärasusi ning õpitegevuse asendit selles ja õppimise seoseid noortele oluliste teiste tegevuste isiksuslike funktsionaalsete mõtetega.

See kõik suunaski Heino Liimetsa sõnastama uut didaktilist printsiipi, mis taas väljendab ta integraalse teooria tuuma – **õpetamine peaks arvestama õpilase õpitegevuse**

ja elutegevuse süsteemi ühtsust. Tervikliku – nii sisemiselt kui ka väliselt integreeritud – isiksuse kujunemine sõltub aga inimese interaktsiooniprotsessidest ning identifikaatsioonist iseendaga, oma ruumilise ja sotsiaalse ning kultuurilise keskkonnaga. Sisemine interaktsioon peegeldub elustiilis kui psüühilises fenomenis subjektus määrata kaudu, s.t. kuivõrd on keegi tegutsedes võimeline olema ise endale mõõduks, aluseks (ld *subjectum* – ise endale aluseks olev). Sisemiste suhestamiskaalade ja väärtuste süsteemis peituvad omakorda aga ka eri tegevuste isiksuslike funktsionaalsete mõtete kujunemise juured.

Kogu eelneva jutu põhjal võib **kokkuvõtteks** öelda, et elutegevussüsteemi ning elustiili mõistetes kui H. Liimetsa teadusliku loomingu tuuma väljendavatesse on koondunud ning neis sisalduvad juba immantselt kõik teised ta teooria olulisemad kategooriad. **Heino Liimetsa integratiivse teooria kategoriaalne skelett** oleks meie käsitust mööda järgmine: integratsioon – elutegevussüsteem ja elustiil – interaktsioon – subjektus – isiksuslik funktsionaalne mõte – õppiva isiksuse integraalsed omadused (eneseteadvus, loovus, suundus, õpistiil jne) – kultuuriline ja sotsiaalne identifikaatsioon – õppetöö organisatsioonilised vormid (individuaalne, rühma- ja frontaalne töö).

Kirjandus

1. H e s s e, H. 1976. Klaaspärlimäng. Tallinn.
2. H u i z i n g a, J. 1992. Mängiv inimene. Kultuuri mänguelemendi määratlemise katse. – Akadeemia, nr 3–9.
3. L i i m e t s, A. 1996. Der spielende Lernende oder der Mensch denkt, Gott lacht. Acta Universitatis Scientiarum Socialium et Artis Educandi Tallinnensis. A5. Humaniora. Isiksus ja õppimine. Toim Ulve Kala, Ene-Mall Vernik. Tallinn, lk 108–115.
4. L i i m e t s, H. 1975. Isiklik päevik Tallinnas, november. Käsikiri A. Liimetsa valduses.
5. L i i m e t s, H. 1976. Obraz žizni i razvitije litšnosti utšaštšegosja v školje. Vospitanije litšnosti. Materialo konferentsii. Tallinn, TPedI.
6. L i i m e t s, H. 1982. Õpilase isiksuse areng ja integraalne didaktiline süsteem. – Nõukogude Kool, nr 6.
7. L i i m e t s, H. 1982. Kak vospitovajet protsess obušenija? Moskva, Znanije.
8. L i i m e t s, H. 1988. Eesti NSV hariduskontseptsiooni probleeme. – Nõukogude Õpetaja, 20. aug.
9. L i i m e t s, H. 1988. Kiri Airi Liimetsale, nov 1988.
10. L i i m e t s - S o r o k i n, R. 1991. Heino Liimetsa ideede kujunemine ja tagapõhi. Ettekanne Heino Liimetsa päevadel II Tallinnas. Käsikiri autori valduses.
11. L i i m e t s - S o r o k i n, R. 1990. Heino Liimetsa didaktiline teooria Eesti didaktika arengus. – Haridus, nr 1.
12. Metoodika "Pingist pinki" 6. täiendatud variant. TPÜ arengu-uuringute labor. Koost Ulve Kala, Jüri Kruusvall, Airi Liimets. Tallinn, 1997, 28 lk.

Heino Liimets – isa, kolleeg, teadlane

Ma tunnen oma isast pidevalt ja järelejätmatult puudust. Pole õnnestunud tänapäevani kohata kedagi teist, kellega oleks võimalik teaduslikest probleemidest rääkida vaid olulisimat väljendavates märksõnadades, kartmata mittemõistmist. Me lihtsalt ei vajanud vesteldes pikki lauseid ega millegi n-ö lahtiseletamist, kuna haarasime teineteise mõtteid lennult, tihti peale teise öeldavat juba ette aimates, sest see oli päevast päeva kulgev dialoog, pidevalt liikvel olevate mõtete vastastikune arendus ja kinnitus, mitte iga kord justkui taasalustamine nullist. Mitte kellegi teisega pole ma teadusest vesteldes tajunud sellist spontaanset vaimset rõõmu, tundnud mõnu mängust ideedega. Olen oma isale hingepõhjani tänulik, et sündimisest saadik on mind ümbritsenud vaid teaduse, filosoofia ja kunstidega täidetud atmosfäär. Minusse on kindlalt sõdedatud teadmine, et kõik vaimne on maailmas ülim. Või kes teab – ehk on see hullus? Mu armas keskkooli kirjandusõpetaja Vello Saagegi ütles, et meie perekonna ainus normaalne inimene on hambaarstist ema – teised kõik on hullud. Aga tallegi tundus see hullus meeldivat.

Vägagi tihti võis isaga koos elades aga tõesti hulluse piiril viibida, sest kõike oli maksimaalses annuses – ka tegemisel olevaid töid. Kuna-

gi ei teadnud, kas võetud piletitega ikka teatrisse või kontserdile jõutakse, kas reisipiletite olemasolu ikka puhkusele sõidu garanteerib, sest töö on teha.

Meenub 1974. a suvi, mil pidime kogu perekonnaga sõitma Kiievisse. Lennukipiletid olid olemas, kohvrid pakitud, aga kas järgmisel hommikul ikka sõit tuleb, veel ei teadnud. Kõik sõltus sellest, kas isa jõuab Moskvasse saatmist vajava töö viimase öö jooksul lõpetada või mitte. Loomulikult ei saanud keegi meist sel ööl korralikult magada, käisime aina üksteise alla vaatamas, kui kaugel asi on, ja talle kohvi keetmas. Hommikul selgus, et noh – oli ikka jõudnud. Aga see oli veel vaja masinakirjutajale viia ning Moskvasse saatmist organiseerida. Siis ütles isa, et sõitku meie kohvritega lennujama, küll tema tuleb järele. Ema küsimusele, kas ta ikka jõuab, vastas, et ehk jõuab. Sõitsime närveerides ja südant valutades taksoja minema. Teatati piletite registreerimise ja pakki- de äraandmise algust, isa loomulikult polnud veel. Aeg läks ja läks. Jäänud olid viimased viis, siis kolm minutit – närvipingest olin juba külmahigis. Teatatigi vastuvõtu lõppu. Ja siis tormas kohale isa hingetult õhku ahmides, haaras kohvrid ja käsutas nii meid kui juba töö lõpetanud ametnikke, et NÜÜD me sõidame. Ja sõitsimegi.

Seekord siis taas õnnelikult – üle noatera ja poolsurnult.

Meenub 31. detsember 1973, kaunis vana-aastapäev. Mul oli kauaoodatud näärivaheag ja vabadus. TRÜ pedagoogikakateeder eesotsas isaga pidi kirjastusele esitama nn LUKEN-i (Liimets, Unt, Kurm, Elango, Nedzvetski) õpiku käsikirja, mille (tänapäevani ainsa eestlasest autorite kõrgkooli pedagoogikaõpiku) järgi on 1970. aastate teisel poolel ja 1980. aastatel oma kandidaadimiinimumi eksamiks valmistunud tõenäoliselt enamik aspirante. Käsikiri pidi saama ära saadetud kindlasti 1973. aasta postitempliga. Kell oli kaksteist päeval, aga õpiku kallal tööd veel palju. Oli midagi kirjutada, isal kui toimetajal eri autorite osad seostada ja ühtlustada. Palju oli masinal trükkida, keeleliselt korrigeerida, skeeme joonistada. Ja isal ei jäänudki muud üle, kui oma 14-aastaselt vabadust nautival lapsel näärivaheag katkestada ja ta pedagoogikakateedris tööle rakendada.

Algul aina trükkisin – seda teksti oli ikka palju-palju. Kuna mulle olid antud volitused vajadusel ka keeleliselt korrigeerida, siis kasutasin saadud õigust dotsentide tekstide kallal rõõmuga. Aeg aga läks. Juba oli kell neli, postkontor oli lahti seitsmeni. Kõik teised õppejõud olid oma perekondade nõudmisel juba koju läinud. Üksnes isa, Helga Kurm ja mina olime jäänud. Töötempot ja -pinget tuli veelgi tõsta. Siis tuli isa ja ütles mulle salaja, et sa, tütar, toimetaka, muidu me ei jõua – vaata, et eri autoritel teatud mõtted peaaegu samalaadselt ei korduks; et tekstilõigud ikka loogiliselt ja põhjendatult üksteisele järgneksid jne; et sa tead ju küll, me oleme sellest kõigest palju rääkinud. Ja nõnda ma siis toimetasin – kärpisin ja venitasin, tõstsin ja nihutasin. Lisasin omalt pooltki lauseid, sest sedalaadi stiil oli mulle juba ammu tuttav. Täiendasin mõne noolega ka skeeme, mõne juti kustutasin ... nii ilu mõttes. Tuli päris kena. Keegi pärast ei kurtnud ka.

Seda kõike tegime nende küünalde valgel, mis Helga Kurm oli vana-aastaõhtul mõelnud kalmistule ema hauale viia. Õnnetuseks oli veel

elektergi välja lülitatud. Isa oli vihane, et kuidas küll ei mõisteta, et inimesed tahavad ülikooli ruumides ometi töötada (vana-aastaõhtul!). Helga Kurm oli õnnetu ja mures, et saab ema hauale panna vaid ühe kütunla, sest teised olid kõik õpiku ohvrialtarile asetatud, ja muidugi närveeris ta hilja üksinda kalmistule mineku pärast. Mulle aga taoline romantiline töökeskkond lausa meeldis. Tekkis tunne, nagu oleksime pörandaalused revolutsionäärid, kes salaja pimeduses peavad oma tekste looma. Ja valmis me saime – jälle üle noatera ehk õigemini üle Helga Kurmi kütunlaleekide.

Arvan, et minu niisugust rakendamist võib seletada isa sooviga organiseerida mu elutegevust ning valmistada mind ette teadustööks.

Ajaloo huvides ei tohi aga ilmselt vaikida ka tema mõningatest vägagi ebapedagoogilistest võtetest. Nimelt lubas isa mul alati, mil aga tahtsin, koolist n-ö põhjusega puududa, öeldes, et mis sa seal tundides istumisega ikka aega raiskad, parem õpi ja loe kodus. Või kui ülikoolis jäin ajahätta ega jõudnud filosoofiareferaatiga väga hästi õigeks ajaks teha, saatsin telefonis nutukarjed isale, kes viskas siis kõik oma tööd/tegemised nurka ja kirjutas kolme päevaga mulle auhinnaväärilise võistlustöö valmis.

Isa tundus olevat igavene ja kindel, ehkki alati piirilolev. Iial ei unustanud ta näiteks eksamite ajal helistada, oli ta siis Moskvast, mujal välismaal või ükskõik kus, ja küsida, kuidas läks. Veel praegugi ja küllap elu lõpuni annab jõudu juba üksnes kujutlus isast mu kõrval. Piirile on ta jäänud ka elust lahkudes.

Mu tööde parimaks oponendiks on tänini isa, ehkki oma arvamust on tal nüüd võimalik avaldada üksnes mulle fotolt vaatava tungiva pilgu abil. Tänu temale aga tean, et pidevalt piiril olla – see ongi tõeline elu ja õnn, ning et ruumis siin- või sealpool piiri varitseb meid laisk lame surm. Seepärast püüangi nüüd omakorda piiridel balansseerides luua tingimusi ja organiseerida elutegevust – et mu isa ei saaks surra ...

AIRI LIIMETS

Heino Liimets
oma
kuuekümnendal
sünnipäeval
õnnitlusi vastu
võtmas.

Fotod erakogust.



Olen Heino Liimetsaga ülikoolis loogika ja psühholoogia osakonnas koos õppinud, tegutsenud ÜTÜ ringis, alustanud ühel ja samal nädalal 4. kursuse üliõpilastena Tartu Õpetajate Instituudis pedagoogilist tegevust, olnud poolteist aastakümnet kolleegid TÜ pedagoogika kateedris, elanud vaimustusega läbi 1960. aastate nn esimese kooliuuenduse. Kõige kauem töötasime koos ÜPUI-s, eelnenud uurimiskursuste algusest peale 1962. a kuni Heino Liimetsa surmani, seega 27 aastat. Sellepärast tahaksingi järgnevas rääkida temast kui ÜPUI vaimsest juhust ja organiseerijast.

Kõigepealt olgu öeldud, et Heino Liimets ise pidas tegevust ÜPUI-s oma tegevuses üheks tähtsamaks. Sest uuriv õpetaja tajub kõike pakutavat läbi praktika ning kannab selle üle kogu maa laiali. Pealegi on tegemist vabatahtlikult kogunenud entusiastidega, kes tegutsevad mingi materiaalse stiimulita. ÜPUI andis Heino Liimetsale erikursuste õpetamise, uurimuste juhendamise ning momendi aktuaalsemate probleemide arutamise avara tegutsemisruumi, mis oli kooskõlas tema ideerohkuse ja energiaküllusega. See ei tähenda, et ta oleks tööd ülikoolis alahinnanud. Ka seal viidi ellu temale omase kirega suuri plaane. Eriti tahaks rõhutada – seda tehti äärmiselt demokraatlikel alustel. Kateedris oli heaks tooniks välja öelda kõik, mida keegi mõtles, ka seda, mis oli parajasti Heino Liimetsa seisukohtadele risti vastupidine. Vaba mõttevahetus oli võimalik ka seetõttu, et juba dotsent A. Elango ja tema järel H.L. püüdsid täiesti teadlikult vältida keskkomitee sundnomenklatuuri importimist kateedrisse. See ka õnnestus, nii et kateedris valitses ideoloogilisel pinnal usaldus ja sõnavabadus.

Ent tagasi ÜPUI juurde. Heino Liimets kavandas selle kogu tegevust ja muidugi juhendas oma seksiooni. Õppekava alusel anti avar üldpedagoogiline koolitus, mida kogu aeg täiendati uue ja moodsaga. Ja mis eriti oluline – igaks suvekogunemiseks leiti aktuaalne põhiteema, millele keskenduti, samuti diskussiooni teema. Viimase raames lahati valupunkte. Käis olemasoleva kooli kritiseerimine ja suur ilmaparandamine. Riski võttis Heino Liimets kui ÜPUI direktor enda peale. Ta muretses korduvalt, millal meid kõigi nende poliitiliste juttude pärast, mida seal rahumeeli räägiti, laiali saadakse. Ei saadetud.

Kindlasti mäletavad kõik ÜPUI-lased traditsioonilisi alg- ja eriti lõpuloenguid. Ehk mäletate, kallid kolleegid, loengut “Kas vallutame Annapurna?”, millelt lahkuti peaaegu pisarsilmil.

Kui Heino Liimets oleks oma keskkooliaegsete unistuste kohaselt astunud teatriinstituuti, oleks temast ehk saanud rahvanäitleja. Nüüd sai temast meie pedagoogika suureks õnneks rahva õpetaja.

INGE UNT,
pedagoogikadoktor

Andekate eesti pedagoogide ahelas on Heino Liimets üks tugevamaid lüli-sid. Me ei pruugi nõustuda kasvatus-töö suurkujude Mikkelsaare, Käisi või Liimetsa mõnede taotlustega, kuid tõdeme tingimata, et eesti kultuuris on neil olnud väga edasiviiv osa. Heino Liimetsa võime raputada otsekui käiest kasvatuslikke ja organisatsioonilisi ideid oli hämmastav. Oma loenguteemadeks ÜPUI kursustel ja suveseminaridel leidis ta ikka midagi täiesti uut ja sageli intrigeerivat. ÜPUI nõukogu koosolekutel tuli ta välja üllatavate ettepanekutega, mis nõudsid teistelt liikmetelt seedimisaega, siis kiideti need heaks, harva hääletati maha. Oma soove-tahtmisi-veendumusi ei surunud ta kolleegidele kunagi peale, põhjendas neid näidetega elust või loetuga teiste maade kirjandusest. Näiteks tänu tema poola keele oskusele jõudsid meieni mitmed poolakate värsked teooriad ja elunäited.

Oma töö- ja käitumistavadelt oli ta suur boheemlane. Just suur, sest ta kolossaalses mälu-pildis oli hämmastavaid meelespidamisi, mis võimaldasid tal teha üldistusi, haarata kuulajaid üllatusmomentidega ning panna neid koos mõtlema. Tal oli ka näitlejaannet – mitte ainult improviseeritud ooperietendusel koos Inge Undiga, vaid ka näiteks saksa luuleklassika originaalvärsside deklameerimisel.

Tänu Heino Liimetsa oskusele liita pedagoogikateadlasi nii kasvatuseduslike kui ka eluoluliste probleemide arutamisel, oli oodatud igasügisene õppetöö algust tähistav TVT (Tartu vaim Tallinnas) kokkutulek kas Heino Liimetsa avaras Tallinna-korteris või mõne teise teadlase pool. Nende kokkusaamiste vaimult kirkas õhkkonnas säras Heino Liimetsa teadlaseisiksus loomulikus üleolekus. Teda oodati, ta sõnavõtte jälgiti ja analüüse kuulati pingsalt, et ammutada sealt endale vajalikku. Mul oli akadeemikust sõbraga rohkesti koosistumisi. Kiiresti orienteerus ta kandidaadidissertatsioonis – tollal oli ta ülikooli pedagoogika kateedri juhataja – ning andis häid näpunäiteid. Minu doktoritööle andis ta nii asjaliku iseloomustuse, et seda kui olulist tunnustust tsiteerisid Moskva Pedagoogika Akadeemia akadeemikud.

Heino Liimetsa viimase elupäeva õhtul tuli me koos Riiklikust Hariduskomiteest ja arutasime teel ta tütre Reeda dissertatsiooni, mida mina juhendasin. Ta uskus veendunult tütre iseseisvat arukust ega tahtnud isa ja akadeemikuna mõjutada tütre seisukohti ega otsuseid.

Heino Liimets oli kirglik võitleja uute pedagoogiliste ideede eest. Tema sõnavõtte, mis trükkis ilmunud, ja põhjalikke artikleid ajakirjanduses tasub ikka ja jälle lugeda, imetleda autori ettenägelikkust, hinnangute tähtsust ning mõtiskleda ühe eesti suurema õpetaja ja õpetlase elutöö väärtuse üle.

HEINO RANNAP,
pedagoogikadoktor,
ÜPUI direktor

HARIDUS

EDUCATION No. 1, 1998
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

V. EKSTA. Responsibility takes more than the amount of the work.

An interview with the chairperson of the Board of the Estonian Teachers' Union Lehte Jõemaa. They discuss the problems related to the re-establishment of the organisation, its activities and future plans.

Ü. PÕLDUR. The school as a cultural and educational centre of the district.

Deputy director of Vana-Antsla Agricultural School is worried about the future of small rural schools and vocational schools stressing their particular role and meaning for young people and the districts, where these schools are located. The author says: When there still are students willing to learn and professional teachers ready to work, rooms required for teaching, a more or less adequate technical basis with necessary premises and the jobs which young people may become employed for, nobody should doubt about the necessity of these schools only because of the fact that the number of students there is 250 and not 500.

M. HEIDMETS. Non-Estonian medium education in Estonia.

The main problems in this particular field of education are unspecified status of future developments of educational system, learning of Estonian, development of Estonia-centred approach and attitudes of Estonians towards problems of non-Estonian population.

V.-I. LAIDMÄE. People residing in Estonia are suffering from stress.

The period of transition has put the management skills of people to a hard trial. The most numerous risk groups are unemployed, women, elderly people and non-Estonians. The statements are based on the research data of 1990 and 1996 characterising the behaviour of Estonian population regarding their health.

J. UMBORG. Technology studies in the content of general education in Germany.

Science and technology studies are differently organised in all *Bundesländer* of Germany. The organisation of the mentioned studies in Saarland have been discussed in greater details.

K. HAAV. Education and new organisational models.

The author demonstrates unsuitability of hierarchy and one-person leadership for education and criticises the old paradigm this particular model is based on, as it specifies the inequality of the participating bodies. A new model, supporting humanistic aims of education, is being developed. This

model is initiated by the most important carriers of educational values and their creators – students and teachers. Administrative structures and material resources will become subjected to development of new human values. An alternative model – that of partnership – will unite justice and achievement.

L. TALTS. Learning as cooperation between teachers and learners (an analysis of opportunities hidden in the readers of the primary grades).

About the role of study texts for development of children, co-operative activities of teachers and students in the lessons of the native language, educational aspects and rules of cooperation.

M. TUULIK. Development of ethics of a person.

There are three independent and theoretically specified fields of development recognised by the developmental psychology: intellectual, personality (social) and physical developments. The author discusses the factors influencing development-authorities and ideals.

P. LEPPIK. Endel Tulving and memory research.

An article about one of the best known Estonian scholars, about his life, activities and memory research.

J. MALLA. A certificate for professional work from Tallinn Lasnamäe School of Mechanics.

During 26 years of existence of the school 4212 students have obtained certificates of qualification. The author discusses the present professional and productive activities of the school, the different levels of organised studies and adult education there.

H. EICHE. Skills of asking questions as one of the study skills.

About the students' interests and skills to ask questions; classification of questions and their use in the lessons.

M. MADISSO. One has to know how to express thoughts.

A summary of the mistakes observed in the compositions of state examinations 1997.

V. VENDELIN. Students' comprehension of food and eating.

Analysis of the questionnaire carried out in schools of Tartu, which has helped to specify where, how and what the students eat; what is healthy food in their opinion; how they like school canteens and cafes.

Heino Liimets 1928–1989.

A overview of the life and activities of the mentioned educationist.

A. LIIMETS. The style of living and the system of life activities – the core of scientific work.

The author describes Heino Liimets as a scientist and discusses his educational key concepts, life style and system of life activities, which unites all the other more essential categories of his theory.

A. LIIMETS, I. UNT, H. RANNAP. Heino Liimets as a father, a colleague and a scientist.

The daughter of Heino Liimets and two of his former colleagues Inge Unt and Heino Rannap (both PhD) share their memories.

Geschäftskontakte – leicht gemacht Ärikontaktid kerge vaevaga

Ein **Korrespondenzhandbuch**
für Geschäftsleute
Abivahend **saksakeelsete**
ärikirjade koostamiseks
Koostanud Voldemar-Jochen Paali

Koostaja sõnul sündis raamat praktilisest vajadusest seda laadi abimaterjali järele. Väliskontakte luua üritav ettevõtja peab harjuma teadmise, et tema poolt välisriiki lähetatav ärikiri on omamoodi visiitkaart, mille põhjal otsustatakse saatja ametialase pädevuse, korrektsuse ning koguni tema usaldusväärsuse üle. Kehtivad ju kindlad nõuded nii kirja vormistuslikule küljele, sisule kui ka sõnastusele.

Käsiraamatus jagatakse teavet valdkondade kohta, millega äriinimestel tuleb tavaliselt tihedamini kokku puutuda (avaldused, järelepärimised, tellimused, tarned, lepingud, reklamatsioonid, maksed jms). Kuivõrd kõik need valdkonnad nõuavad asjatundlikku ja üheselt mõistetavat kirjavahetust, on käesolevas käsiraamatus sellele erilist tähelepanu pühendatud. Ei ole piirdutud üksnes üldsõnaliste juhiste ega näidiskirjadega, vaid rohkete näidislausetega on püütud kirja koostamine võimalikult hõlpsaks teha.

Raamatu koostaja eeldab, et äriinimesed või õpilased, kes seda trükist kasutama hakkavad, omavad algteadmisi saksa keele grammatikast ning kõnekeelest.



Kirjastus Koolibri, Pärnu mnt 10, tel 44 52 23, faks 44 68 13



Uue emakeelse Piibliga uude aastatuhandesse!

Eesti Piibliseltsi projekti "Piibliatlas Eesti koolidele" raames eraldatakse tasuta kõigile usuõpetust õpetavatele Eestimaa koolidele neile vajalik arv Piibliatlasid.

Kätte saab Eesti Piibliseltsi kontorist Tallinnas.

Eesti Piibliseltsi poolt välja antud **Piibel**
on aastatepikkuse redigeerimistöö tulemus.

Mitmes kujunduses Piibel on saadaval raamatukauplustes, kogudustes ja
Eesti Piibliseltsi kontoris aadressil:

Kaarli pst 9, igal tööpäeval 10–16.

Tel 6 311 671, faks 6 311 438

e-mail: ebs@online.ee



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

Professor Helmut Piirimäe



FORSELIUSE REISID

Reis	Kestus	Hind alates	Aeg
Itaalia–Vatikan	13	4850.-	3.–15.03; 14.–26.08; 10.–22.09; 24.10–5.11
Kuldne Praha	5	1400.-	21.–25.03; 7.–11.07
Tšehhima	7	2320.-	27.03–2.04
Türgi	18	5500.-	20.03–6.04; 4.–21.10
Ungari–Austria	9	3980.-	10.–18.04
Holland (lillepidu)	9	3905.-	21.–29.04
Slovakkia mäed ja koopad	7	1890.-	14.–19.05
Kesk-Norra	9	3380/4050.-	22.–30.08
Kesk-Norra	11	3890/4835.-	18.–28.06; 1.–11.07; 10.–20.08
Vahemere rannik, Alpid	16	6650.-	25.06–10.07
Hispaania-Portugal, EXPO-98	20	7935.-	8.–27.09
Austria (Viin, Salzburg, Linz)	9	3450.-	6.–13.10
Viin	6	1980.-	tellimisel
Baier-Tšehhima	10	3900.-	"
Budapest	6	1900.-	"
Ungari	8	2900.-	"
Poola	5	1500.-	"
Taani	9	3500.-	"
Pariis	8	3260.-	"
Prantsusmaa	9	3470.-	"
Beneluxi maad	8/12	2880/4250.-	"
Baier–Austria	11	4500.-	"
Kreeka	15	5955.-	"
Kreeka–Itaalia	16	6070.-	"
Kreeka–Türgi	15	5850.-	"
Inglismaa–Šotimaa (via Rootsi)	15	7600.-	"
Iirimaa–Inglismaa	16	8100.-	"

Hinna sees on hotellid ja hommikusöögid.

Meil on kaheksa-aastased kogemused. Reisijuhid ja giidid: geograaf **Tõnis Kallejärv**, dots **Peep Miidla**, prof em **Helmut Piirimäe** (Euroopa riikide ajalugu), **Madis Linnamägi**, **Sirje** ja **Ricardo Mateo** (Hispaania, Portugal), **Piret Neitsov** (Soome) jt.

Võtame vastu ka rühmatellimusi. Rühma suurus on **35–45** inimest + **1–2** õpetajat tasuta. Rühm võib tellida **oma marsruudi soovitud hinnaga**, noortereisil saab võtta vähem hotelli/kämpinguõid (reis tuleb ülaltoodust odavam). Tellija soovil külastame ka sihtmäe kooli. Täiendusõppe- või vabahariduskoolituse reisikursuse kuulajatele anname EV Valitsuse poolt kehtestatud vormi kohase tõendi.

Lennureisid Egiptusse, Iisraeli, Rhodosele, Türki... Peredele puhkusereisid soojadesse maadesse.

Info ja menetlus: Tartu, Riia 37, (27) 420 498, 420 277, GSM (250) 19 931

Tallinn (2) 6312 821, öhtuti kl 19–22 (22) 585 367; Viljandi (243) 36 656; Jõhvi (233) 22 306