

TW

# HARIDUS

4

| 1  
| 9  
| 9  
| 8  
|



## SUUR VALIK INGLISE- JA SAKSA KEELE

### ÕPIKUID, SÕNARAAMATUID JA LIHTSUSTATUD ILUKIRJANDUST !

AS ALLECTOs sellel sügisel  
palju uudiseid ja sooduspakkumisi:

- + "Oxford Advanced Learner's Dictionary" juubeliväljaanne  
soodushinnaga 153.40
- + ostes 25 raamatut või kasseti Heinemanni lihtsustatud  
ilukirjanduse sarjadest "Heinemann Guided Readers"  
või "New Wave Readers" - kingituseks  
"Heinemann Readers Teachers' Resource File"
- + ostes 25 õpikut ja 25 töövihikut kirjastuselt  
Cambridge University Press - õpetajale kingituseks  
juurdekuuluv õpetajaraamat
- + "First Certificate Star" ja "Intermediate Language Practice"  
augustist oktoobrini 15% odavam hinnaga

## KÜLASTAGE MEID !

Oleme avatud E-R 9-18

JUHKENTALI 32-5, TALLINN

Tel/faks 22 439 525

e-mail [allecto@online.ee](mailto:allecto@online.ee)

#### Populaarseimad kursused :

Big Red Bus
Bravo I
Chatterbox
English Together
Get! Set! Go!
Max & Millie's
Super Me
Apple Pie
Auf Deutsch I
Cambridge English for Schools
Distinction
Excursions
Fountain
Go!
Open Doors
Project English
Streetwise
World Class
Blueprint
Cambridge English Course
English Panorama
Headway
High Flyer
Highlight
Language in Use
Lifelines
Matters
True to Life
Reward
First Certificate Avenues
First Certificate Gold
First Certificate Passkey
First Certificate Star
Nelson First Certificate Course
New First Certificate Masterclass
New Progress to First Certificate
New Success at First Certificate
Think First Certificate

**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  
3.08.1998.

Tellimise nr 2755

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

# HARIDUS

2 V. EKSTA 60 semestrit pedagoogika  
õppejõuna.

7 Kas "Haridus" jääb?

9 J. VALGE Eesti keel teise keelena  
ülhariduskoolis.

11 L. TÜRNPÜU Uus õppekava eeldab  
hariduse tulemuslikkuse tõusu.

14 L. KÄHRIK Mida kardab eesti laps?

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

18 T. SELKE Pilk Euroopa koolimuusikale.

## SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

22 E.-S. SARV Kasvav Eesti.

26 M. LEINO Sotsiaalpedagoogilisi mudeleid  
probleemlaste aitamiseks.

33 P. LEPIK Õpilased õpetajaid hindamas.

37 M.-L. LAHERAND Iseseisev mõtleja ja  
õppija eesti aabitsate lehekülgedel.

40 A. LUKASON Keemia – populaarne või  
põlatud õppeaine?

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

45 E. GRETŠKINA jt Vene Eragümnaasium  
"Polüloog"

## ÕPPETUND

48 E. VOLTEIN Võimalusi teksti mõistmise  
õpetamiseks.

50 I. JÕGI Loodusõpetuse, emakeele ja  
matemaatika integratsioon.

55 H. LUNGE Kommunikatiivne grammatika  
võõrkeelesõppes.

58 T. HEINMETS Uut koolifüüsikasse.

60 S. KÄRNER Rühmatöö inimeseõpetuse  
tundides.

## KOOLIEELNE KASVATUS

61 J. TUBIN 5–7-aastaste laste vaimsed  
võimed.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

62 H. RANNAP Õpetajast ja karikatuurikeelest.

## 60 semestrit pedagoogika õppejõuna

**T**alinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste teaduskonna dekaan professor Jüri Orn tähistas märtsis oma kuuekümnendat sünnipäeva, kevadel täitus tal 60. semester pedagoogika õppejõuna.

Juunikuses intervjuus "Haridusele" rääkis Jüri Orn kasvatusteaduste ja õpetajakoolituse hetkeseisust tänases Eestis ning lasi heita põgusa pilgu ka oma isiklikku ellu.

**Sinust sai pedagoogikateadlane. Kas see oli algusest peale teadlik valik?**

Lõpetasin Valga 1. Keskkooli. Seal olid suurepärased õpetajad. Klassiväline elu käis hommikust õhtuni, tehti palju isetegevust, lavastati isegi operette. Paar õpetajat ajasid mulle kärbsed pähe, et lähaksin teatri-

kooli. Mul on olnud au teha sisseastumiseksameid koos Mikk Mikiveri ja Aarne Ükskülega, nemad said sisse, mina loomulikult ei saanud. Tahtsin siis minna Gomeli raudteekooli, aga isa võttis ohjad enda kätte – ülikool ja ei muud. Koolist soovitati minna eesti keelt õppima. Läksingi.

Kolmandal kursusel oli võimalik spetsialiseeruda, üks suundi oli pedagoogika ja psühholoogia. Isa pidas tuttavatega nõu ja minu saatuses sai juhuslikult määravaks kunstnik Kongo. Tema analüüsis mu võimalusi Werneris kohviku informatsiooni tasemel ja ütles, et tõusev täht on Heino Liimets. Mulle meeldisid Liimetsa loengud, ta suutis ennast maksma panna. Heino Liimets lõi pedagoogika seminarirühma, kus oli seitse inimest, mina nende hulgas. Diplomitöö oli juba puht pedagoogiline ja pärast lõpetamist jäeti mind ülikooli pedagoogika kateedri vanemlaborandiks.

Heino Liimets pani mind kohe ka teadust tegema. Kandidaaditöö teemaga "Õpilaste omavahelised suhted ja nende hindamine õpilaste poolt" sattusime sotsiomeetria peale, võtsime kontakti Jakov Kolomenskiga. Pikka aega tegelesime psühholoogiaga rohkem kui pedagoogikaga. Psühholoogide seltsi tegevus oli sel ajal väga intensiivne, korraldati seminare ja õppusi. Minu jaoks üks huvitavamaid kursusi on olnud kooliklassi sotsiaalpsühholoogia, mida lugesin psühholoogidele.

1975. aastal kutsus TPedI tollane rektor Kalev Koger Heino Liimetsa Tallinnasse tööle. Liimets nõustus tingimusel, et ka mina tulen kaasa. 1975. aasta 1. septembrist asusime tööle TPedI-sse, aasta pärast sai minust kateedri juhataja.

**Tavaliselt päritakse kohtudes üksteiselt uudiseid. Mis on TPÜ kõige värskem uudis?**

TPÜ ja kasvatusteaduste teaduskonna jaoks oli tähelepanuväärne eilne päev. (Meie jutuajamine toimus 16. juunil. – V. E.) TPÜ suur nõukogu kinnitas rajatava haridusuuringute instituudi põhikirja. Loodame, et instituut alustab sügisel tööd, alguses küll väga tagasihoidlikult, sest saame kasutada vaid olemasolevaid ressursse. Rahanappus näitab, milisesse seisuga on kasvatusteadused Eestis langenud. Olukord on kriitiline ja seda on tunnetatud väga erinevates instantsides (nimetaksin Teaduste Akadeemiat ja eriti selle presidenti akadeemik Engelbrechti). Üht või-



malust kriitilisest seisust välja tulemiseks näeme loodavas instituudis, mis oleks mõneti PTUI taaselustamine.

Teadust finantseeritakse ka teadusfondi grantidena. Nende arv on TPÜ-s tervikuna suurenenud, kasvatusteaduste teaduskonnas on praegu seitse granti.

**Õpetajakoolitusega ei olda meil rahul. Mida kavatsetakse ette võtta või jääb kõik vanaviisi?**

Õpetajakoolitus kõigi oma puudustega on meil väga teravalt päevakorral olnud. Nüüd oleme õpetajakoolitust ümber korraldamas. See on küllalt valuline protsess. Eelkooli- ja klassiõpetajate koolitamine hakkab baseeruma kasvatusteadustel. Meie teaduskond annab üliõpilastele peaaegu ainetena kasvatusteadusi, mille kõrvale tuleb kutsealane koolitus.

Sel suvel võetakse kasvatusteaduste erialale esmakordselt vastu 50 üliõpilast. Esimesel õppeaastal tutvuvad nad erinevate pedagoogiliste kutsetega. Aasta lõpus teevad valiku, kas õppida sotsiaalpedagoogiks, eripedagoogiks, andragoogiks, klassi- või eelkooliõpetajaks. Rakenduskõrgkoolide lõpetanud saavad tulla meile bakalaureuseõppesse. See võimalus huvitab ka TPÜ nende erialade tudengeid, kus bakalaureuseõpe puudub (näiteks käsitöö). Seega eelneb kasvatusteaduste õppimine eriala omandamisele.

Uurisime rahvusvahelist õpetajakoolitust ja selle akrediteerimise kogemust ning valisime niisuguse variandi. Soomlased näiteks ütlevad, et oleme nendest ette jõudnud.

Üleminek tekitab kahtlematult ebamugavusi: väljakujunenud õppekavades tuleb muutusi, muutuvad ka õppejõudude koormused. Kõige olulisem – ümberkorraldused tähendavad pidevat enesetäiendamist, juurde- ja ümberõppimist.

Tulevad täiesti uued erialad. TPÜ peab vastutama ka andragoogide ettevalmistamise eest. Paljudes maades, samuti Eestis, peab õpetaja üle võtma ka sotsiaaltöötaja funktsioone. Ta peab valdama eripedagoogika ainet, et erivajadustega õpilast kasvatada.

Tegemist on kaalukeele langemisega varasemast rohkem pedagoogilise ja psühholoogilise koolituse poole. Varem oli põhiline aineõpetamine, pedagoogiline koolitus oli selle kõrval ja pärast, nüüd on enne.



Lektoriroll on põhiline, kuid esineda on tulnud muudelgi puhkudel. Jõuluvana käest kinki saada tahavad nii dekaan Jüri Orn (vasakul) kui ka tema asetäitja Endel Noor.

Valupunktiks pean, et meil ei ole välja kujunenud selget õpetajakoolituse süsteemi, mis väikeses Eestis oleks täiesti teostatav.

**Igasuguse süsteemi loomine eeldab koordineerimist. Kes seda tegema peaks?**

Midagi on nihkunud, kuid väga aeglaselt. Olen teinud ettepaneku luua Eestis õpetajakoolituse komisjon, see võiks olla kõrgkoolide vaheline. TÜ-s ja TPÜ-s on sellised komisjonid juba olemas. Kaasa tuleks haarata ka rakenduskõrgkoolid. Üks õnnetusi on selles, et mõned kõrged haridusametnikud näevad õpetajakoolituses ainult üht mudelit – Tartu Ülikooli oma. Samal ajal pidasid väliseksperdid õigeaks mitme mudeli olemasolu. Meil läheb õpetajakoolitusse 350, Tartus pärast eriala omandamist keskmiselt 60 üliõpilast.

**Haridus- ja kasvatusküsimused on niisugune valdkond, milles pea igauks end pädevaks peab. Mida ütled selle kohta pedagoogikateadlasena?**

Haridus on eestlastele omamoodi religioon ja poliitikud on varmad seda ära kasutama. Mul on hirm, et üks kaart, mille peale mängitakse valijate võitmiseks, on haridus. See mäng pole kahjuks alati siiras ega edasiviiv. Peame arvestama, et igal põhimõttel on olemas ka vastandpool. Kui ühega üle pakume, midagi head ei tule. Erinevaid põhimõtteid tuleb rakendada koostoimes.

Mina ei paneks mingil juhul alternatiivkoole niisuguse rünnaku alla, nagu seda viimasel ajal ajakirjanduses tehakse. Need on asjatundmatud seisukohad. Aga ka alternatiivõpe arvestab vähe teist poolt, on olemuselt sektantlik. Alternatiivkoolid kipuvad end väga emotsionaalselt tavakoolile vastandama. Waldorfkoolid on mõnevõrra idealiseeritud. Meie üliõpilaste uurimustes ei leidnud kinnitust hüpotees, nagu oleks waldorfkooli õpilaste ängistus märksa madalam. See on ka arusaadav, kool ei ole ainus stressi tekitaja. Teises töös uuriti õpilaste minapilte. Tulemused näitasid, et ka tavakoolis on suurepäraseid võimalusi õpilase minapildi arendamiseks.

**Oled oma elust palju aastaid andnud õpetajate ettevalmistamisele. Mida pead õpetajakoolituses oluliseks, millised on valupunktid?**

Kõik on liikunud diferentseerimise, üksikute erialade väljatoomise suunas ja see ei ole õpetajakoolitusele hästi mõjunud. Kui tulime Tallinna Pedagoogilisse Instituuti, kuulusid pedagoogika ja psühholoogia ühe kateedri alla. Praegu oleme eraldi teaduskondades ja üliõpilased heidavad ette, et lektorid kordavad üksteist.

Pedagoogiliste ainete õpetamisel viisime sisse Tartus kehtinud põhimõtte – üks õppejõud on kinnistatud teaduskonna juurde ja loeb kogu pedagoogiliste ainete tsükli alates pedagoogika ajaloost ja lõpetades koolikorraldusega. Loomulikult läks õppejõud süvitsi valdkonnaga, mida ta paremini tundis. Pärast õppetoolide moodustamist väidavad üliõpilased, et õppejõudude vahel pole koostööd, programmid pole küllaldaselt ühitatud. Selline killustatus pole õppetöle kasulik, integreerumine läheb vaevaliselt. Iga õppejõud saab küll oma valdkonnaga süvitsi minna, aga küsitav on, kui vajalikud need teadmised tegevõpetajale on.

Õpetajakoolituse nõrk koht on, et pole aru saadud – põhi- ja täienduskoolitus moodustavad terviksüsteemi. Peame lahti saama ettekujutusest, nagu oleks kõrgkoolilõpetanu valmis õpetaja. On vaja selgeks teha elementaarne raudvara, mis ülikoolilõpetanul pedagoogiliseks tegevuseks olema peab. Muu tuleb paratamatult töö ja täienduskoolituse käigus juurde õppida. Kõrgkool loob õpetamiseks aluse, eeldused ja valmiduse, annab eneseanalüüsi oskusi. Oli aeg, mil õpetajate täienduskoolituse süsteem oli olemas ja töötas suurepäraselt, see tuleb taastada.

Teine nõrk koht on side koolidega, pedagoogiline praktika koolides.

Side kõrgkooli ja koolipoolsete juhendajate vahel on nõrk. On vaja ühiseminare, ühiskoolitust. Selles suunas hakkab arenema ka koostöö teiste maade, esimesena Austriaga. Ühendus Oma näoline Kool oleks koostööks valmis, meie õppejõud veel pole.

Rein Virkus pööras rektorina koolidega koostööle väga suurt tähelepanu. Soomlased leiavad, et pedagoogilise praktika kvaliteedi tõstmisega võidab õpetajakoolitus väga palju. Vajame harjutuskoolet, kui mitte kõigi erialade jaoks, siis klassiõpetajate ja eelkooliõpetajate ettevalmistamiseks kindlasti. Ma ei saa aru, miks õpetajakoolitust nii madalalt hinnatakse, et harjutuskoolideks raha ei leita.

**Mida Sa häirivaks oled pidanud ja pead?**

On tõesti asjaolusid, mis mind pikemat aega on häirinud. Esiteks – korporatiivsus, sulgumine oma väiksesse gruppi, vähene avatus teaduskonnast väljapoole, kapseldumine õppetoolidesse. Organisatsioonipsühholoogiast lähtudes on vaja uusi impulsse, uusi inimesi, et madalseisust üle saada.

Teiseks häirib mõne õppejõu vähene huvi end tasemel hoida. Euroopalik kasvatusteadus on hoopis midagi muud kui nõukogulik, millise ettevalmistuse õppejõud on saanud. Nooremaid aitab välismaal õppimine. Neli võimekat inimest täiendab ennast välismaal, doktorantuuris: Tiiu Kuurme Oulus, Meri-Liis Laherand Jyväskylä, Airi Liimets Heidelbergis ja Marika Veisson Göteborgis. Lõpetades on nad hoopis teistsuguse ainekäsitlemisega, kui meie siin harjunud oleme. Osa õppejõude kasutab kõiki võimalusi välismaaga kontakteerumiseks. See tuleb tööle kasuks ja paistab heas mõttes välja ka teadusaruannetes.

Häirib väga, et võitlus õpetajakoolituse ümber on tihti kantud egoistlikest eesmärkidest ega ole alati siiras.

Bakalaureusetööde kaitsmist kuulates tekkis mõte, et negatiivset hoiakut õpetajatöö suhtes ei põhjusta isiklikud koolimälestused. Need on tihti positiivsed. Ent positiivne ei jõua ajakirjandusse. Ajakirjandus võimendab negatiivset, sest see müüb. Eesti Ekspressi küsitluse andmetel on õpetajakutse seitsmendal kohal. Kuulates mõnda õpetajat, tundub asi päris hull olevat. Õpetajatele on üldiselt iseloomulik oma kutse alahindamine, eriti söakad on need, kes elavad välja oma negatiivseid emotsioone.

**See oli päris kriitiline ja murelik jutt. Räägime nüüd sellest, mis optimismi sisendab.**

Üks üliõpilane kõnetas mind järjekindlalt õpetaja Ornina. See oli hinnang minu tööle, tema jaoks olin ma õpetaja. Ma olen alati rahul, kui mind **õpetajaks** peetakse.

Rahuldust pakub, kui näed, et üliõpilased tulevad millegi heaga toime. Meil on olnud väga huvitavaid bakakaureuse- ja lõputöid, tugevaid magistrante. Kevadsemestril oli neliteist magistratöö kaitsmist. Kaitsjate hulgas oli rakenduskõrgkoolide õppejõude, aga ka põhikooliõpetajaid.

Kasvatusteaduste teaduskonna õppejõudude keskmine vanus on ülikooli suurim. Praegu on selged märgid, et perspektiivikaid noori hakkab



1975. aastal väitekirja kaitsmas.



**Maakodus looduse rüpes tunneb väike Pilar end vanavanemate seltsis turvaliselt.**

peale kasvama. Magistri- ja doktoriõppesse on suur konkurss, soovijate hulgas saab teha valiku.

**Meie jutt on keerelnud kogu aeg ainult töö ümber. Tean Sind kui väga perakesket inimest, kust see alguse on saanud?**

Lapsepõlvkodus on jäänud tõelise kodu tunne. Olen püüdnud selle poole, et ise samasugust luua, kuid vanemate kodu oli maakodu, minu pojad Jaak ja Jan on üles kasvanud linnas. Isa Arvo oli maaõpetaja. Ka varasematel aegadel kadus mõni väike maakool või muutus neljaklassiliseks. Uue töökoha valikul oli isa esimene tingimus, et see asuks looduskauis kohas mõne veekogu lähedal. Minu kodu on olnud Porkunis, Koorkülas, Viitinas ja Haanjas. Sellepärast pole ime, et olen loodusega kokku kasvanud. Kui pojad olid väikesed, võisime terve perega päevade kaupa Vaskna järvel ulpida ja kala püüda. Saak ei olnud oluline. Hommikul vara üksinda jõel või järvel olla on omaette elamus. See on hindamatu rahustaja.

Väljaspool tööd ongi põhilised pere, maal olemine ja loodus. Abikaasa Malle on ääretult tasakaalukas ja samasugust looduseusku kui minagi. Keset Eestit Türi vallas on peaaegu omaette pärapõrgu – jõed, rabad, suured metsad. Seal on meie maakodu, mis annab tegemist terveks suveks. Sinna tuuakse vanavanemate juurde ka pisike Pilar, muul ajal saame koos olla harva.

**Liiguvad kuuldused, et tahad dekaani ametist lahti saada. On neil tõepõhi all?**

Andsin sisse lahkumisavalduse, milles palusin end vabastada alates 1. septembrist. Tunnetan, et kasvatusteaduste teaduskond on oma tegemistes jõudnud olukorda, mil oleks vaja energilist ja otsustavat tegutsemist. Eeldused edaspidiseks arenguks on olemas, kuid tegutseda tuleb märksa suurema jõuga ja selleks kuluksid nooremad inimesed. 60 aastat pole mehele muidugi mingi kõrge iga, kuid kõrgkoolide õppejõududele seatakse vanusepiire. Viimased järelejäänud kõrgkooliaastad tahaks tõsisemalt tegelda teaduse ja õppetöoga. Dekaanitöö kõrvalt ei jõua, sest see amet on juba kord selline, et oma töömured viid paratamatult koju kaasa.

Loodan, et annan siis ka kodule rohkem, kui olen suutnud viimastel aegadel anda.

VIIVI EKSTA



## Kas "Haridus" jääb?

**K**ultuuriministeeriumi haldusalas olev Perioodika AS toetab 16 kultuuri- ja haridusalase sisuga väljaannet, nende hulgas on käesoleva ajani ka ajakiri "Haridus". Sel kevadel tabas toimetust ebameeldiv üllatus. Perioodika AS nõukogu tegi haridusministeeriumile ettepaneku katta "Hariduse" kahjum. Lahendusena nähti kaht võimalust: haridusministeerium kannab "Hariduse" väljaandmise kulud või on Perioodika AS sunnitud ajakirja ilmumise lõpetama (1999. aasta telimist sel juhul välja ei kuulutata).

Meie pedagoogilise mõtte järjepidevust kandva haridusväljaande tulevik oli kõne all ka Värskas toimunud Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi, Eesti Akadeemilise Pedagoogilise Seltsi ja J. Käisi Seltsi ühisnõupidamisel 2. juulil, kus osavõtjatega kohtus haridusminister Mait Klaassen. Oma arvamuse ajakirja võimaliku sulgemise ja ettepanekud sisu kohta avaldasid ka kohalviibijad.

**Ilmar Kopso** (Eesti Pedagoogika Arhiivmuuseum): *"Minu kommentaar on ajaloo kandi pealt. Eesti pedagoogilise ajakirjanduse traditsioon sai alguse aastal 1917, kui Peeter Pöld hakkas toimetama ajakirja "Kasvatus ja Haridus". See traditsioon on katkenud kahel juhul – aastail 1918–1919 ja 1941–1944 – saksa okupatsiooni tõttu. Kui nüüd tuleb kolmas katkestus, peab küsima, mis okupatsiooni aeg see on."*

**Peep Leppik** (Helme Kutsekeskkool): *"Minu uurimus käesoleval aastal näitas, et üle 80 protsendi küsitletud õpetajatest hindas ajakirja "Haridus" taset vähemalt heaks või rahuldavaks. Mitte keegi ei pidanud artikleid nõrkadeks. Uurimuse käigus tuli õpetajatel ühe numbri sisuga põhjalikumalt tutvuda, ligi kolmandik osalenutest väitis, et kindlasti hakkavad nad ajakirja edaspidi rohkem lugema. Praegu loevad õpetajad küll ajakirja suhteliselt vähe, kuid põhjus pole ajakirjas. Eesti õpetaja harib ennast teoreetiliselt üldse vähe, aga selle põhjused on juba sügavamal."*

*On päris selge, et ajakiri "Haridus" on meie rahvuskultuuri oluline osa. Sedalaadi väljaandeid ei saa iialgi vaadelda turumajanduse reeglitest lähtudes. Ajakiri on hädavajalik. Hariduspoliitiline probleem on viia õpetajad teoreetilisemat laadi artiklite lugemisele ja kasutamisele."*

**Edgar Allese** (pensionär): *"Ajakiri on olnud juba ammu. See peab olema, jääma ja säilitama teadusliku taseme."*

**Aime Mölder** (Astangu Toimetulekukeskus): *"Pean ajakirja heaks ja väga vajalikuks. Ainult kättesaamisega on mõningaid raskusi, tellimine ei ole käepärane. Ei ole aega käia sidejaoskonnas, seista järjekorras. Tänapäeva elutempo juures oleks vaja, et saaks tellida telefoni teel pangakandega, nagu teisi ajalehti ja ajakirju. Niisugune meenus mugav ja teiste väljaannete puhul ma seda kasutan."*

**Krista Mägi** (Rapla Vesiroosi Gümnaasium): *"Ei ole mõeldav, et meil pole oma haridusajakirja. Kui seda ei ole, pole mõtet ka pedagoogikast kui teadusest üldse rääkida. Üks teaduslikum ajakiri peab olema, selle kõrval võiks ju muud ka olla."*

*On kummaline, et haridust ei peeta kultuurinähtuseks. Minu meelest on olemuslikult kole, et haridus ja kultuur on lahku löödud, et on kultuuriministeeriumi doteeritavad väljaanded ja haridus on justkui eraldiolev nähtus riigis. Ometi on haridus kultuuri alus, kultuuritraditsiooni edasi viimine toimub hariduse kaudu.*

*Ajakiri peaks olema kuukiri, milles uuemad probleemid sees, nii et neid ei pea erinevatest väljaannetest kokku otsima."*

**Viivi Maanso** (TPÜ): *"Ka minu arvates peab pedagoogiline ajakiri ilmuma vähemalt kord kuus. "Kooliuenduslane" juba jääb ära, "Kooruke*

ja iva" ei jõua paljudeni. Vast oleks parem, kui oleks üks, aga mahukas ajakiri, juttugi ei saa olla sulgemisest. Pedagoogika on valdkond, mis puudutab kõiki. Ma ei tea, mis peaks tegema, aga "Haridus" ei tohi jääda ilnumata ega tohi jääda üle kuu ilmuvaks väiksemahuliseks ajakirjaks, nagu ta praegu on. Ma ei usu, et Eesti riik on nii vaene, et peaksime niisuguse väljaande toetuseks otsima välissponsoreid.

Võib-olla tuleks tõesti mõelda, mis suunas edasi minna. Inimene on kord selline, et vajab kas huvitavust, sundi või suunamist tunnetamaks, mis on tema jaoks tähenduslik ja vajalik.

Räägime sellest, et haridusministeeriumil pole raha paljude vajalike materjalide väljaandmiseks. Neid võiks hakata avaldama igas kuus ilmuvas mahukamas ajakirjas, milles oleks koht ka aktuaalse hariduspoliitika ja haridusstrateegiate jaoks. Siis oleks sellise ajakirja lugemine enesestmõistetav. Õpetaja vajab teavet seoses uue õppekavaga. Ajakirjas peaks olema kommentaare tähenduslikumate sündmuste kohta. Need ei tarvitse olla pikad näpuga näitamised. Käsitlemist vajaksid küsimused, kus ka õpetaja tunneb, et tahaks sõna sekka öelda. Palju on poleemilisi küsimusi – hindamine, paindliku diferentseerimise psühholoogia, õppekava jne.

ÜPUI, EAPS, EÕL, J. Käisi Selts ja aineliidud võiksid välja pakkuda uurimusi, kogemuslikku materjali, uue õppekirjanduse retsensioone ja tutvustusi."

**Mari Kadakas** (haridusministeerium): "Ajakirjas peab olema valikuvõimalus, ühtegi numbrit ei ole vaja kaanest kaaneni läbi lugeda, piisab, kui lugeja leiab ühe või mõne vajaliku artikli.

Palju aitaks kaasa, kui õpetajate ühendustel oleksid oma pressiesindajad, kes organiseeriksid mitte niivõrd ühenduse tegevuse kajastamist, kui võrd oma liikmete sisulisi avaldamiskõlblikke kaastöid. Praegune ajakirja maht kahjuks küll ei võimalda õpetajale vajalikul hulgal abimaterjalide andmist.

Räägitakse, et õpetaja loeb vähe erialakirjandust. Praegune täienduskursuste süsteem ei soosi õpetaja iseseisvat enesetäiendamist ega lugemist. Kursused on üles ehitatud nii, et viimast ei nõutagi. Kunagi oli teisiti."

"Kooliuuendustlase" toimetaja **Kalju Leht**, kes Värskas ei olnud, ütles "Hariduse" sulgemise kohta järgmist: "Ajakirja ei saa mingil juhul ära kaotada. Pedagoogikaväljaanne loob haridustraditsiooni ja pedagoogilist kultuuri. Olen endastmõistetavalt olnud "Hariduse" jälgija. Pedagoogikaväljaande toimetajana tean, et ega mingit maailmaimet ühegi ajakirjaga tee, autoritest sõltub palju. Kui liigselt loota akadeemilistele ringkondadele, võib ajakiri õpetajale kaugeks jääda. Ka vastupidist tuleb vältida.

Õpetaja kaugenemine lugemisest ja ajakirjast on suuresti tingitud üldisest närvilisest õhkkonnast, aga ka sellest, et täienduskoolituses ei anta iseseisvale lugemisele seda kaalu, mis vaja. Ometi on õpetaja iseseisev töö kirjandusega kõige ökonoomsem enesetäiendamise viis."

**Mait Klaassen, haridusminister**: "Oleme "Hariduse" küsimust arutanud kolleeg Jaak Allikuga päris mitu korda. Ega muud võimalust ole, kui peame leidma riigi eelarvest summad selle väljaande toetuseks.

Esialgul on otstarbekas säilitada ajakiri vähemalt samas mahus, poolt miljonit laiendamiseks me korraga ei leia. See on ikkagi suhteliselt kitsa suunitlusega ajakiri, mida on raske hakata pakkuma laiale ringkonnale. Ta peab siis palju muutuma ja kaotab oma reaalse sisu. Peame halvemad ajad üle elama ja katsuma "Haridust" hoida, muidu meil kaob haridusproblemaatiline ajakiri ära.

Ajaleht seda ülesannet ei saa täita ega peagi täitma, ajaleht on päevasündmuste kajastaja ning lähema perspektiiviga töötav väljaanne. Ajakirjas saab probleeme tõstatada ja anda ruumi pikemateks aruteludeks."

# Eesti keel teise keelena üldhariduskoolis\*

JÜRI VALGE, HM keelepoliitika nõunik

**K**õige laiemas tähenduses seostub riigikeele õppimise ja õpetamise olukord muukeelses koolis eesti keele säilimise ning Eesti riigi ja ühiskonna stabiilse arenguga. Käsitlen järgnevalt kolme eesti keele õpetusega seotud teemat: 1) praegust olukorda, 2) seda olukorda mõjutavaid seadusandlikke akte ning muid dokumente ja nendes püstitatud eesmärgid (koos viimaste saavutamise teedega), 3) mõningaid põhimõtteid, mida nimetatud eesmärkide taotlemisel tuleb arvestada.

## Praegune olukord

■ Muukeelses päevakoolis õppis 1996/97. õppeaastal 148 316 eesti (68,8%) ja 67 345 venekeelset (31,2%) last. Vene laste peaaegu kolmandikuni ulatuv osa õpilaste üldarvust tähendab, et nende õpetamisega seotuv kujutab endast nii või teisiti rahvuslikku probleemi.

■ Samal õppeaastal töötas mitte-eesti koolides 4173 õpetajat (ligikaudu 25% õpetajate üldarvust), 800 riigikeele õpetaja kohta täitis seejuures 640 töötajat. Erialase pädevuse analüüs näitab, et tööõpetuse, muusika, joonestamise ja kunstiopetuse õpetajate kõrval on kõige vähem kompetentsed eesti keele kui teise keele õpetajad: umbes 20%-l neist ei ole ei eesti ega vene filoloogi ega üldse pedagoogilist eriala, suuliselt ja kirjalikult valdab neist nende endi sõnul eesti keelt 55%. Seega on tegemist sotsiaalse probleemiga kahes mõttes: a) kuna paljud õpetajad töötavad oma teadmistele mittevastaval töökohal, siis tuleb neil varem või hiljem kas ümber (juurde) õppida või praegusest töökohast loobuda; b) sajad ebapädevad õpetajad "toodavad" tuhandeid eesti keele oskamatuses tuleneva väikese konkurentsivõimega ühiskonnaliikmeid.

■ Paljud muukeelsete üldhariduskoolide õpilased õpivad täiskasvanute eesti keele kursustel, aegamööda suureneb mitte-eestlaste arv eesti koolis (1994/95. õa – 699 õpilast, 1995/96. – 661, 1996/97. – 774, 1997/98. – 795). Tegemist on asjatu ressurside raiskamisega ühelt ning eesti kooli surve alla panemisega teiselt poolt.

■ Olukord on enneolematu ning Eesti selle lahendamiseks väike: a) niisugust (suhtelist) hulka vähemusrahvuste esindajaid pole ükski põhi-rahvus oma ühiskonda integreerinud; järelikult pole olemas rahvusvahelisi kogemusi, mida Eesti ees seisva ülesande lahendamisel tingimata peaks arvestama; b) parimategi plaanide teostamisel on takistuseks rahaliste vahendite, eelkõige aga inimressursside nappus (näiteks võiks finantseerimisvõimalustest lähtuvalt omistada riigikeeleõpetaja staatuse 50 õpetajale, kandidaate on aga ainult 30, kellest osa ei vasta nõuetele).

## Seadusandlikud aktid, eesmärgid, vahendid

■ Üldised raamid loovad põhiseadus ja keeleseadus. Oluline on vabariigi valitsuse määrus nr 31 29. jaanuarist 1996, mille järgi muukeelse kooli eesti keele õpetaja peab saama aru normaalse tempoga kõnest, mõistma igapäevaelu kajastavate tekstide sisu, suutma suhelda igapäevaelu situatsioonides ning kirjutada erinevaid tarbetekste. See tähendab keskastme keeleoskust, millest edukaks õpetajatööks ilmselt ei piisa.

■ Põhikooli ja gümnaasiumi seaduse järgi (§ 9, 52) algab üleminek eesti õppekeelele riiklikes ja munitsipaalgümnaasiumides 2007. aastal. Keeleõppe arendamise ja õppekeele muutmise teid kirjeldavad "Muukeelse elanikkonna keeleõppestrateegia" ja "Muukeelse kooli arenduskava".

\* Paneeliettekanne ülikoolidevahelisel VERA konverentsil Tallinnas 29. mail 1998.

Esimese dokumendi kvaliteedi ning kasutusvõimaluste suhtes puudub tänini üksmeel, teine on konkreetsem ning selle järgi planeeritakse eesti keele õpetuse arengut (kaasa arvatud muukeelsete koolide õpetajate täiendus- ja ümberõpe) kuni aastani 2007. Nimetatud dokumentide järgi planeeritav eesti keele oskuse tase peaks olema aastal 2007 järgmine: põhikooli lõpul võimaldama edasiõppimist eestikeelses keskkoolis ning Eesti kodakondsuse saamist, gümnaasiumi lõpul võimaldama edasiõppimist eestikeelses kõrgkoolis; kõrgkooli lõpetanud peaksid oskama eesti keelt kõrgtasemel. Selliste eesmärkide saavutamiseks ei piisa ainult eesti keele kui ühe õppeaine õpetamisest põhikoolis. Arenduskavas ette nähtud üleminek kahe oskusaine ja kahe muu aine eesti keeles õpetamisele aastast 2003 tundub suhteliselt tagasihoidlikuna.

■ Toodud eesmärkide saavutamiseks vajalikud kulutused finantseeritakse järgmiselt: a) riigieelarvest (1998. a üle 7 miljoni krooni muukeelse üldharidus arendamiseks, riigikeeleõpetaja staatusega seonduvateks kuludeks, riigikeeleõpetajate täienduskoolituseks, muukeelsete koolide õpetajate täienduskoolituseks); b) PHARE 1998–2000 aasta 1,4 miljoni eküü suurusest abiprogrammist (ligikaudu 21 miljonit krooni); c) Põhjamaade ja ÜRO arenguprogrammi summadest (1,4 miljonit dollarit). Lisaks nimetatutele on mitmeid teisigi kahepoolseid keeleõpet toetavaid abiprogramme.

### Põhimõtted

■ Printsipiaalsus ja selgus. Ei tohi jätta muljet, nagu võidaks muuta järgmisi eksistentsiaalse tähendusega seisukohti: a) Eesti on ja jääb ühe riigikeelega riigiks; b) aastal 2007 algab üleminek eesti õppekeelele riiklikus ja munitsipaalgümnaasiumis (seadus oleks veel konkreetsem, kui oleks lisatud "ja lõpeb aastal 2009").

Diskussiooni jätkamine nende juba otsustatud küsimuste üle põhjustab ebakindlust nii vene koolis kui ka kogu ühiskonnas.

■ Investeeringud tulevikku. Nii riigieelarve kui ka välisabisummade jaotamisel tuleb noorsoo õpetamist eelistada täiskasvanute koolitamisele (viimast seejuures alahindamata). Haridussüsteem ei või enam toota puuduliku eesti keele oskusega ühiskonnaliikmeid.

■ Ühtne eesti keele tasemeeksamite süsteem. See peab olema rakendatav nii koolis riigieksamite läbiviimisel, tööalase keeleoskuse testimisel kui ka kodakondsuse taotlejate eesti keele oskuse kontrollil. Niisugune süsteem peab olema tagatud riiklike institutsioonide vaheliste lepingutega ning igas selle faasis riigi poolt kontrollitav (keeletestide koostamisest kuni nende läbiviimiseni).

■ Keeleõppe vajaduse üldrahvalik tunnetamine, selgitustöö nii Eestis kui ka välismaal. Eesti keele oskuse vajalikkust peavad mõistma kõik Eesti elanikud alates vene lastest ja lapsevanematest kuni nende peredeni, kes muukeelse lapse enda juurde eesti keelt, kultuuri ja mõtteviisi õppima võtavad. Esmatähtis on õppemotivatsiooni tekitamine olukorras, kus eesti keele väikest turuväärtust (maailma mastaabis) saab korvata vaid tema asendamatu roll Eestis kui kodu teadvustamisel. Ei või taganeda meile endile selgest ja argumenteeritud seisukohtadest välissurve ees (olgu selle avaldajaiks poliitikud või keeleekspertid).

■ Keeleproblematika depolitiseerimine (võimaluste piires), kõrgeim professionaalne kontroll eesti keelega toimuva üle. Niisugused teemad nagu eesti keele oskus ja kasutamine Eestis ei või olla parteide ja huvigruppide vahelise võitluse objektiks. Ühiskonna seisukohalt on eesti keele oskus Eestis elamise ja eduka toimetuleku tingimus, üksikisiku seisukohalt sisemise kultuuri, veel enam, tervisliku seisundi küsimus. Eesti keele mitteoskamine Eestis on Nõukogude okupatsiooni poolt pärandatud haigus, mille raviks (profülaktikaks) peab riik leidma võimalused, asjaosalistel aga tuleb pakutud võimalusi kasutada.

Keelt ei saa õpetada, saab vaid õppida.

# Uus õppekava eeldab hariduse tulemuslikkuse tõusu

LEMBIT TÜRNPUU, emeriitprofessor

**E**stis on iga valitsuse vahetumisega reeglina vahetunud ka haridusminister. Enamik nendest on üritanud kaasa võtta oma meeskonna, pakkunud välja uuendusi oma subjektiivselt arusaamast lähtuvalt ja asunud aktiivselt ellu viima oma programmi. Tavapäraselt ei alustata sealt, kus eelkäija lõpetas, vaid alustatakse taas nagu nullist.

Seetõttu on väliseid muudatusi hariduskorralduses ja -poliitikas olnud palju, sisuliselt pole aga hariduse kvaliteedis vajalikke muudatusi veel toimunud. On karta, et senisel moel sisuliste muudatusteni ei jõutagi. *Mida rohkem muutusi, seda rohkem vanaviisi* (Voltaire).

Põhjus pole ainult ministrite vahetuses, vaid eelkõige selles, et haridussfääriga kokkupuutuvate ametnike haridusteadvus on kas tehokraatlik või lünklik.

Meie uuringud näitavad, et isegi kõigil professionaalsetel haridustöötajatel pole sageli selget ettekujutust hariduse süvaolemusest, struktuurist ja funktsioonidest. On üsna tavapärane, et haridust käsitletakse teadmiste ja oskuste lihtsa kogumina. Siit tuleneb otseselt ainekesksus ja koolide reastamine lõpetanute kõrgkooli pääsemise alusel. Sellest tuleneb ka hariduse käsitlemine ametkondlikus kontekstis (haridust võetakse kui mittetulunduslikku sfääri, mida peaks finantseerima ülejäägiprintsibil). Siit tuleneb ka alahindav suhtumine õpetajate ja teiste haridustöötajate palgasse, elu- ja tööttingimuste parandamisse.

Hariduse funktsioone, s.t tema lõppotstarvet reeglina ei ole paljudel juhtimistasanditel veel teadvustatud. Sellest nagu häbenetakse rääkida, sest meie lähiminevikus üritas totalitaarne režiim hariduse abil fabritseerida ühiskonnale vajalikke universaalseid kuulekaid liikmeid. Püüe seda funktsiooni eitada on viinud teise äärmusse – tehakse nagu, nagu haridusel ei peagi peale teadmiste ja oskuste meelespidamise minigeid muid funktsioone olema. See on mugavgi, sest õigustab paljude koolide tegematajätmissi kasvatustöö valdkonnas.

Uuendame haridusvõrku ja koole, õppeprogramme ja hariduskorraldust, muudame programmide ja õpikute sisu, kuid haridus ise on jäänud oma funktsionide poolest suuresti endiseks.

## Miks on vaja välja arendada uus õppekava?

Hetkel koolides õpilastele omandamiseks pakutav haridus on madala funktsionaalsusega, et mitte öelda düsfunktsionaalne, s.t hariduse omandamisega ei kaasne reeglina isiksuse tasandil ühiskonna ootustele vastavaid muudatusi.

Isiksuse tasandil peaks hariduse funktsioonideks olema

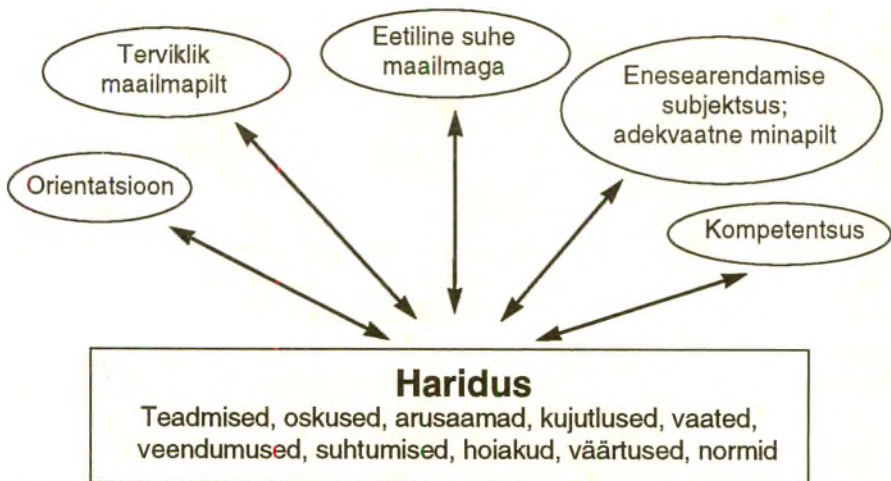
- adekvaatse maailmapildi formeerumine,
- adekvaatse minapildi ja enesearendamise subjektsuse kujunemine,
- enda ja maailma suhete eetiline väärtustamine,
- orienteerumine maailma kõiksuses ja enda keerukuses,
- isiklikus ja tööelus toimetuleku kompetentsuse saavutamine (joonis 1).

Hariduse funktsioone läbivaks printsibiiks on tema kandja sotsialiseerumine. Igasugune teadmiste kogum, mille omandamine nimetatud funktsioone esile ei kutsu, ei ole haridus. Selles mõttes võime totalitaarharidust kvalifitseerida kui pseudoharidust.

Et haridus saavutaks funktsionaalsuse, peaks hariduse pakkujatel olema selge kujutus hariduse süvaolemusest, morfoloogiast ja struktuurist. Teadmiste ja oskuste kõrval kuuluvad hariduse sisse eeskätt väärtushinnangud, suhtumised, ideaalid, ootused, töökspidamised, vaated jne. Isiksuse tasandil on haridus tõlgendatav kui terviklik kultuuri-osa, mida indiviid omandab, on omandanud või mida talle pakutakse omandamiseks.

Hariduse struktuur ei saa kunagi piirduda ainult õppeainete isoleeritud raamistikuga. Hariduses on metsa nägemine märksa olulisem kui üksikute puude teadvustamine. Haridus indiviidi tasandil kujuneb pigem unikaalseks ja kordumatuks tesauruseks, mille peamiseks kriteeriumiks on integreeritus. Integratsioon on funktsionaalse hariduse prioriteetseimaks märksõnaks.

Ainekesksus, pakutavate teadmiste killustatus omavahel seondumata ainete vahel ei võimalda integratsiooni ja nullib seega hariduse tulemuslikkuse.



Joonis 1. Hariduse funktsioonid isiksuse tasandil.

Võib arvata, et kramplik kinnihoidmine ainekesksusest põhikoolis ja isegi algklassides ei ole niivõrd teadmatuse ja oma mugavuse, kuivõrd kuritahtlikkuse ilming. Selle üheks tulemiks on näiteks eetilise kriisi jätkumine ja teatav süvenemine ühiskonnas. Kellelegi on see kasulik.

Õppekava, mille väljaarendamine koolides hetkel peaks käima, ongi kujutus hariduse taotlustest, struktuurist, sisust, omandamise seaduspärasustest ja esitamise metodikast ning tulemuste mõõtmisest ja hindamisest.

See kujutus reeglina dokumenteeritakse.

Õppekava peamiseks ideoloogiliseks printsiibiks on eesmärgipärasus. Hariduselus oleme jõudnud epohhini, kus küsimusele MIDA ja KUIDAS eelistatakse küsimust MIKS. Sellest MIKS-ist tulenevalt saab alles vastata küsimustele MIDA ja KUIDAS.

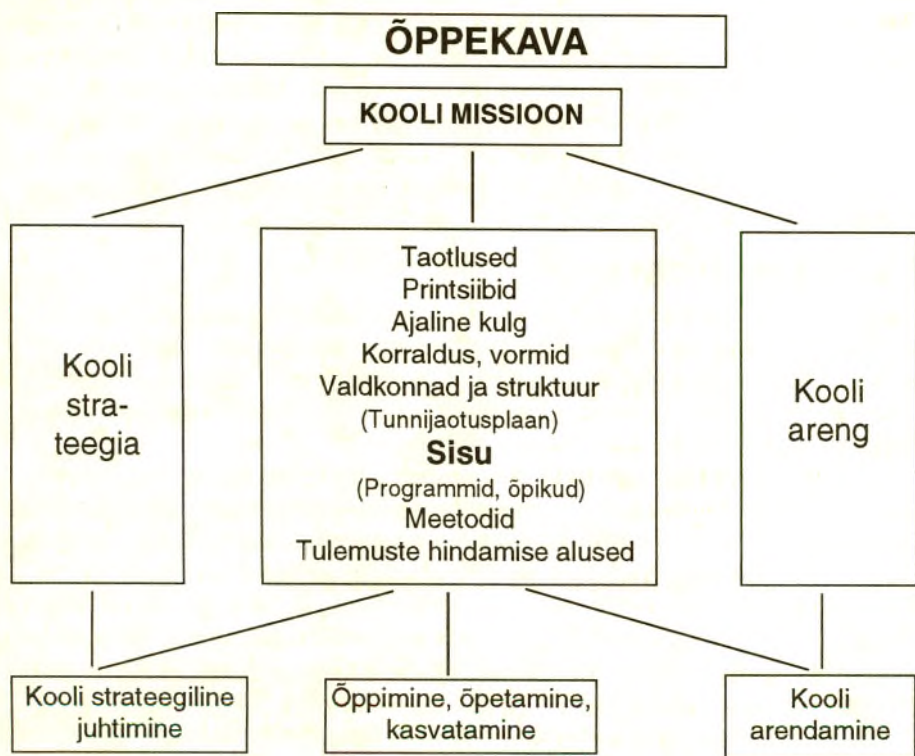
Seetõttu on oluline, et õppekava koostamisel lähtutaks eelkõige kooli missioonist. Kui seda ei tehta, muutub kõik ülejäänud mõttetuks pseudo-tegevuseks.

Teiseks on oluline teadvustada, et õppekava seondub vahetult kooli strateegilise juhtimise ja kooli arendamisega (vt joonis 2). Õppekava mõiste assotsieerub paratamatult okupatsiooniaegse tunnijaotusplaani ja õppeprogrammidega. Sellest kujutlusest pole veel kaugeltki vabane tud. Seda näitab kas või õppekava koostamise ja väljaarendamise praktika paljudes koolides.

Mõtlemine aineparadigmas, ainetevahelise integratsioonist möödahilimine, faktiteadmiste fetišeerimine ja eesmärgipärasuse eiramine on sagedasemad nähtused, mis muudavad kogu õppekava protsessi mõttetuks jahmerdamiseks või haltuuraks. Tõepoolest pole õpetajad tihti teadlikud, miks õppekava teha tuleb ja miks just nõutavas vormis, kuigi kursustel on õppekavast väga palju räägitud. Kas pole räägitud õigetest probleemidest või pole neid seisukohti õpetajatele adekvaatselt edastatud, aga peataolek on piisavalt suur.

Vormilised uuendamisest hariduse tulemuslikkust vähemalt seni pole suurendanud. Ilmselt on ka siin valitsenud formalism. Inimene ei käitu oma teadmiste, vaid väärtushinnangutele vastavalt.

Kui tahame muuta haridust kaasaegseks, tuleb alustada õpetajate professionaal-pedagoogilise teadvuse uuendamisest. Paraku pole seda veel tehtud, sest ainekesksus on paljudele, eeskätt kõrgkoolidele kasulik.



Joonis 2. Kooli õppekava, strateegia ja kooli arendamine.

Läbimurde üheks tingimuseks on ka haridussfääriga kokkupuutuvate võtmeisikute haridusalase argiteadvuse uuendamine. Kui me seda ei tee, oleme tahtmatult osalised hariduse stagnatsioonis ja eetilise kriisi süvenemises. Viimane võib aga kogu eestlaskonnale saatuslikuks saada.

Hariduse uuendamine on muutunud tõsise ideoloogilise võitluse tal-lermaaks. On jõude, kellele on kasulik kinni hoida totalitaarsest aineparadigmast ja formalismist. Inimese tulevik ja eesti rahva saatus ei lähe neile kuigivõrd korda, sest nad ise ei usu sellesse, kuna on kasvanud teistlaadi (sedalaadi) ideoloogia tingimustes.

Oma seisukohtade kaitsel ollakse valmis kasutama mistahes vahendeid, alustades demagoogiast ja lõpetades uue ideoloogia pooldajate eemaletõrjumisega hariduse tüüri juurest.

Hariduse funktsioonide aktualiseerimine peaks kujunema kogu hariduspoliitika peamiseks prioriteediks.

Kõik välised uuendused peaksid aga olema selle teenistuses.

# Mida kardab eesti laps?

LEONTI KÄHRIK, Eesti Riigikaitse Akadeemia professor

**H**irmudega seotud probleemid on äärmiselt tähtsad, paljudele lastele isegi fataalsed, mistõttu hirmusid on vaja tõsiselt uurida. Kõik me tunneme vahetevahel hirmu millegi või kellegi ees, millegi või kellegi pärast. Hirm kui eriline emotsionaalne seisund kujuneb evolutsiooni käigus ja tema peaülesanne on **ennetada reaalselt ohtu inimesele või tema heaolule**. Hirm on ürgne inimese käitumist ja tegevust reguleeriv tähtis tegur ning pole tänapäevalgi kuhugi kadunud. Lääne sotsiaalteadurid on inimese hirmusid uurinud juba pikemat aega. Tõsise tõuke selles suunas andsid S. Freudi tööd.

Meil tõrjuti hirmude uurimine teaduse tagahoovi. Stalini ajastu kujundas totaalse hirmuühiskonna, hirmu abil valitseti inimesi, kuid hirmust enesest rääkida ei tohtinud. Nii kujunes hirm hirmust rääkimise ja kirjutamise ees. Hirmudega tegelesid vaid psühhiaatrid. Samas aga tõendavad teaduslikud uurimused, et hirmud pole kusagile kadunud, et hirmul on mitmeid eri vorme – inimese elu eri etappidel domineerivad erinevad hirmud, neil on nii positiivne (reaalselt ohtu ennetav ja inimese aktiivsust stimuleeriv) roll kui ka destruktiivne (isiksust alandav ja purustav) toime. Hirmusid tuleb tõsiselt uurida.

## Vägivald sünnitab vägivalda

Kõikvõimalike hirmude seas on eriline koht vägivallaga kaasnevatel hirmudel. Seoses tänase Eesti ühe aktuaalsema probleemi – kuritegevuse ja vägivalda kasvuga (1997. a esimese kaheksa kuuga kasvas kuritegevus eelmise aasta sama perioodiga võrreldes 15,5%) tuleb tähelepanu esmajärgkorras just sellele küsimusele juhtida.

Vägivald sünnitab vägivalda. See on iidne tõde. Viimaste aastate uurimused tõendavad, et vägivalda mõjul lapse kasvueas toimuvad tema ajus tõsised füsioloogilised muutused, mis aastate möödudes võivad ilmneda vägivallana. Eesti tuntud meedik B. Weidebaum, viidates läänes läbi viidud uuringutele, kirjutab: “julmus ja vägivald jätavad ajusse nii sügavaid, kustumatuid jälgi, et liigagi tihti võib sellest kujuneda kättemaks oma saatuse eest järeltulevate põlvkondade kaudu. Võib sündida järgmine (järjekordne) julmur-vägivallatseja” (Terviseleht, 5. nov 1997).

Kui meil õnnestub vähendada noorukite hulgas levinud kooli- ja tänavavägivalda, siis võib loota, et järgmises põlvkonnas on ka julmureid vähem. Ent seejuures tuleb silmas pidada tõsiasja, et koolivägivald kuulub **vältimatute pahede** hulka. Sellele viitab kooli ajalugu: koolis on alati olnud koht ka laste omavahelisel vägivallal ja aastatuhandete jooksul pole seda suudetud välja juurida. Täpselt samuti pole ühiselust suudetud välja juurida kuritegevust. Neid saab ainult suruda **talutavuse piiridesse**. Talutavuse piiri määramiseks on aga vaja vastavaid uurimusi. Elu näitab, et mingi sotsiaalne valupunkt on talutavuse piirides alles siis, kui avalik arvamus annab talle samalaadsete valupunktide reas kooha kolmandas kolmandikus. Kui koht on teises kolmandikus, on tege- mist **ohusignaaliga**, kui aga esimeses, siis – **häirega**. Viimasel juhul tuleb selliste probleemidega kiiresti ja otsustavalt tegelema hakata. Muid, täpsemaid kriteeriume sotsiaalse valupunkti kaalu määramiseks seni veel pole.

Kooli-, kodu- ja tänavavägivalda leviku ja intensiivsuse kindlakstege- miseks on mitmeid teid (näiteks politseis registreeritud noorte vägivald). Kahjuks pole need andmed täpsed. Enamik vägivallaakte jääb registree- rimata. Ka tuleb arvestada, et teismeliste kampade aukodeksi järgi hin-



natakse ausat ülestunnistust kui reetmist, pealekaebamist, millele järgneb kambast väljatõrjumine, ostrakism. Hoopis täpsema, adekvaatsema pildi laste vägivallast, selle levikust annab laste hirmude uurimine.

## Hirmude mõju inimesele

Hirmu põhiülesanne on ennetada reaalselt ohtu. Ajalooliselt on välja kujunenud kaks enamlevinud vastureaktsiooni ohuallika suhtes: aktiivne ja passiivne, millel omakorda on kaks avaldumisvormi.

**Aktiivne vastureaktsioon:** a) ohuallika teadlik või alateadlik vältimine, b) ohu põhjuste neutraliseerimine või likvideerimine. **Passiivne vastureaktsioon:** a) kokkupuutel hirmuallikaga tekib nn hirmukramp, mis pärsib igasuguse aktiivse tegevuse, või satub inimene paanikasse, b) elu jätkub kõrvuti ohuallikaga, alalises ohuolukorras, millega mingil määral isegi harjutakse. Tegelikult elatakse sel juhul pideva negatiivse stressi ehk düstressi tingimustes, mis kurnab organismi ja närvisüsteemi ning võib lõppeda isegi traagiliselt. Täna Eestis üritab enesetappu 700 (!) noort aastas (vt Sõnumileht, 15. nov 1977). Selline enesetappu üritavate noorte hulk 1,5 miljoni elaniku kohta sunnib rääkima häireolukorrast noorte elukorralduses.

Nagu näha, võib hirm inimest stimuleerida positiivses mõttes aktiivselt tegutsema, kuid teistsugune hirm võib muuta inimese elu maapealseks põrguks. Sellisesse olukorda sattunud inimest tuleb aidata, see on kõrvalolijate kohus.

## Saksa sotsioloogide uurimus

Pakun eeskujuks Saksamaal läbi viidud uurimuse. Selles on välja toodud tänapäeva arenenud ühiskonna noorukite tähtsamad hirmude põhjused. Kui viime Eestis läbi uurimusi sama malli järgi, saame tähtsat teavet, võimaluse võrrelda end juhtiva Euroopa riigiga; meie laste hirmude kohta hangitud teave annab võimaluse põhjendatult muuta õpetamise sisu ja nihutada kasvatusel rõhkusid.

Saksamaal viidi kindlustusfirmade toetusel läbi laiaulatuslik 6–14-aastaste laste ning noorukite küsitlus, et selgitada, mida nad kardavad. Personaalseid hirme hinnati 7-palli süsteemis: arv 1 tähistas taset *üldse ei karda* ja 7 – hirmu kõrgeimat taset (*õudne*). Tulemus oli järgmine:

loomaliikide väljasuremine	–	5,3
õhu saastamine	–	5,3
perekonda tabavad saatuselöögid	–	5,3
sõjaohu	–	5,1
prügimägede kasv	–	4,8
liiklusõnnetused	–	4,8
koolivägivald	–	4,7
vanemate laste ähvardused ja väljapressimine	–	4,7
raske haigus	–	4,6
vanemate abielulahutus	–	4,5
lapsevanemate tööpuudus ja viletsus	–	4,4
lapsevanemate vägivald	–	4,3
jalgratta ärandamine	–	4,3
halvad hindad koolis	–	4,0
välismaalaste probleem	–	3,3

Vastustest võib välja lugeda palju huvitavat. Selgub, et saksa lapsed elavad suhteliselt suurte hirmude õhkkonnas (hinnangud ulatuvad üle 4, millele skaalal vastab *olen ärevil*). Vastustest võib välja lugeda, et Saksamaal on keskkonnakaitse alane haridus ja kasvatus hästi korraldatud: kõige suuremat hirmu tekitavad loomaliikide väljasuremise oht ja õhu saastamine. Samuti on näha, et noorukitel on kujunenud salliv suhtumine rahvusvähemustesse. Üllatab, et sõjaohu kummitab lapsi

ikka veel. Samas asuvad lapsevanemate vägivalda hindede vastuste kolmandas kolmandikus (12. koht), mis tähendab, et antud sotsiaalne valu-punkt on talutavuse piirides. Koolivägivald sai hindede skaala teises kolmandikus (7. ja 8. koht), mis on juba arvestatav ohusignaal. Toodud vastustest saab välja lugeda muudki huvitavat.

### Ankeedi koostamine

Meile sobib saksa sotsioloogide ankeet eeskujuks, kuid mõned küsimused vajavad täpsustamist ja Eesti oludele kohendamist.

*Koolivägivald.* Selle terminiga tähistavad saksa sotsioloogid vägivalda, mis tuleb kogu kooli personalilt, kelle hulka kuuluvad peale õpetajate ka koristajad, tehnilise teenistuse töötajad, kooli turvateenistus, kasvatajad jt. Meie oludes on see hirmu põhjus otstarbekam kirja panna kui *õpetajate vägivald*, lisades täpsustuseks *mõnitamine, söim, kätega kallaletulek*.

*Jalgratta ärandamine.* Eesti suuremates linnades on jalgratas suhteliselt vähe kasutusel. Pole korralikke jalgrattateidki. Seetõttu see hirmu põhjus tuleks sõnastada teisiti: *jalgratta, mänguasja või spordiriista ärandamine*.

*Välismaalste probleem.* Meie õpilastele on see hirmu põhjus mõisteta-vam järgmises sõnastuses: *muulaste probleem või probleemid venekeelse elanikkonnaga*.

Ankeedile võiks ohuallikana lisada hindamiseks ka teema *alkohol ja narkoained*. On tähtis teada, kas õpilastel on kujunenud eluterve ohutunne alkoholi ja narkoainete suhtes, kuidas see ohutunne areneb ning avaldub erinevates vanusegruppides.

Hirmude hindamisel kasutame mõneti kohandatult USA psühholoogi Ch. D. Spielbergeri väljatöötatud skaalat.

### HIRMUDE UURIMISE ANKEET

Hirmu tugevuse hinnang	1	2	3	4	5	6	7
Hirmu põhjus							
1. Alkohol ja narkootikumid.							
2. Probleemid venekeelse elanikkonnaga.							
3. Perekonda tabavad saatuselöögid.							
4. Öhu saastamine.							
5. Vanemate laste ähvardused ja väljapressimine.							
6. Prügimägede kasv.							
7. Jalgratta, mänguasja või spordiriista ärandamine.							
8. Õpetajate vägivald: mõnitamine, söim, kätega kallaletulek.							
9. Tööpuudus ja viletus pärast kooli lõpetamist.							
10. Halvad hinded koolis.							
11. Loomaliikide väljasuremine.							
12. Lapsevanemate vägivald.							
13. Raske haigus.							
14. Sõjaoht.							
15. Liiklusõnnetused teedel.							
16. Lapsevanemate abielulahutus.							

Vastusevariandid: 1 – olen rahulik, mind see ei ähvarda; 2 – olen veidi tujust ära; 3 – mulle teeb see vahetevahel muret; 4 – olen ärevil; 5 – olen pidevalt pinges all; 6 – olen väga erutatud; 7 – olen väga erutatud ja endast väljas.

Palume iga võimaliku hirmu põhjuse üle hästi järele mõelda ja ristikesega märkida igale reale oma hinnang.

Küsitluse võib läbi viia ka klassijuhatajatunnis või mõnes inimeseõpetuse ainetunnis. Tähtis on, et küsitlus oleks anonüümne. Kui küsitlus pole anonüümne, siis vaevalt saadakse tõepäraselt teavet, näiteks koolivägi-

valla kohta. Vastuse siirust võib mõjutada hirm võimaliku kättemaksu ees. Ainus, mis tuleb lasta ära märkida, on sugu, sest poisslaste ja tütarlaste hirmud on enamasti erinevad.

### Ankeetide töötlemine

Seda võiks teha koolipsühholoog, praktiliselt iga sotsiaallaineid õpetav õpetaja. Abiks võib kutsuda vanemate klasside õpilasi, kes selle töö käigus omandavad ka teadustööks vajalikke algteadmisi ja kogemusi.

Samasugust uurimust võiks korrata iga aasta või kahe tagant. Nii saaksime pildi hirmude dünaamikast ajas. See oleks ka materjal ühiskonna vaimuelu hindamiseks, mida kindlasti kasutaksid tulevased ajaloolased.

### Küsitluse tulemuste kasutamine

Küsitluse tulemused peaksid olema aluseks, mille põhjal hinnata olukorda hirmude vallas antud klassis või koolis. Ka kõrgemalseisvad haridusametid ja kohalikud võimud peaksid huvituma uurimistulemustest. Saadud andmetest lähtudes saab põhjendatult korrigeerida õppe- ja kasvatustööd koolis, infõrmeerida ja mõjutada perekonda.

Iga hirmu hinnangut tuleb interpreteerida individuaalselt, kuid hirmude põhjusi on vaja ka omavahel võrrelda. Kui näiteks 8. kl õpilased massiliselt vastavad, et *loomaliikide väljasuremine* ja *õhu saastamine* neid *ei ähvarda*, on ökoloogilise hariduse ja kasvatusega midagi väga vilutu. Kui aga kuueteistkümneme hirmu võimaliku põhjuse seas on vägivaldiga seotud hirmud esiviisikus, siis on juba tegemist **häireolukorraga**. Klassijuhatajal või koolipsühholoogil tuleb sel juhul äärmiselt delikaatselt välja peilida, kes on vägivalda ohver, kes vägivaldlatseja. Alles pärast seda saab midagi mõistlikku ja tulemuslikku ette võtta.

Kui küsitluse tulemustele toetudes saab vabariigis iga kooli kohta päästa kasvõi ühe lapse kodu-, kooli- või tänavajulmuse küüsis, siis võib sadu tulevasi julmureid sündimata jääda, elu muutub turvalisemaks. Kui samadel põhjustel õnnestub kasvõi ühel noorukil iga kooli kohta hajutada enesetapumõtted, siis on see ankeet olnud hea ja õpetajate töö ülimalt tänuväärne.



Peegel näitab, et koolides on selliseidki lapsi, kes elavad oma tavalist koolielu, mida vaid õige harva varjutavad hirmud.

## Pilk Euroopa koolimuusikale

TIINA SELKE, TPÜ lektor, MUS-E projektijuht

**M**US-E on koolimuusika katseprogramm, mida viiakse läbi kümnes Euroopa riigis. Alguse sai see Yehudi Menuhini initsiatiivil ja Euroopa Nõukogu toetusel. Y. Menuhin (82), väljapaistev viiuldaja, dirigent ja pedagoog, olles seotud vaid professionaalse muusika tippudega, oli hämmingus, kui kuulis koolimuusika – selle kõige laiemaga muusikahariduse valdkonna – olukorrast Šveitsis, Belgias, Prantsusmaal, Inglismaal jm Euroopas.

Selgus, et paljudes algkoolides, eriti suurlinnades, puudub muusikaõpetus kui õppeaine üldse õppekavast. Vähesel määral lauldakse klassiõpetajate eestvedamisel emakeele, loodusõpetuse, võõrkeele tundides. Teiste sõnadega – muusikaõpetus on mõningal määral integreeritud küll teiste õppeainetega, kuid puudub omaette esteetilis-emotsionaalse kasvatusliku aina. Kogu kasvatus üldse on muutunud mõistust arendavaks, tunde kasvatus jääb tagaplaanile.

Taoline suund oli paljudes riikides alguse saanud haridussüsteemi kokkuhoiupoliitikast 1970.–1980. aastatel. Teistel juhtudel ei taha haritud muusikaõpetajad suurlinna koolidesse tööle minna. Sellel on mitu põhjust: õpetajate koolitus on suunatud vanemale kooliastmele ja palgaerinevus ei kutsu haritud muusikaõpetajat nooremate klassidega töötama; eriti ebapopulaarsed on äärelinna tihedasti asustatud piirkonnad, kus põhikontingent on teistsuguse kultuuri ja kommetega eri rahvustest immigrantide lapsed. Sageli on nad distsiplineerimatud ja vägivaldsed, lisanduvad uimastite kasutamine ja muud sotsiaalsed probleemid.

Vägivald ja sallimatus on valdkonnad, mille pärast Menuhin samuti südant valutab. Ta leiab, et probleemide jada saab alguse juba lapseas, ka algkoolis. Varases koolieas on võimalik veel last kujundada, tema suhtumismalle muuta. Üheks oluliseks tunde kasvatus vahendiks on muusika. Ühine musitseerimine – pillimäng, laulmine, pantomiim, lavastused (ka ebumusikaalsete lastega) aitab õige juhendamise korral õpilastes kujundada koostöövalmidust, headust, üksteisemõistmist ja tolerantsust. Ka erinevate rahvuste ja rasside suhtes.

Tänapäeva koolis õpivad kõrvut eri rahvusest lapsed. Menuhini kui väljapaistva viiulipedagoogi käe alt on läbi käinud suur hulk Euroopa, Aasia ja Ameerika rahvuste andekaid viiuldajaid. Tema õpilaseks on olnud alžeerlasi, mustlasi, bulgaarlasi, hiinlasi, jaapanlasi jne. Ta ei erista neid rahvuse järgi. Kõiki ühendab muusika. Menuhin on kosmopoliit – maailmakodanik. Ta näeb muusikas imeväge, mis erineva päritolu ja vaadete ga inimesi ühendab.

Need seisukohad said aluseks MUS-E (*Musica Europa*) koolimuusika projektile, millel nimeks “Muusika: tasakaalu ja sallivuse allikas” (*Musica: Source of Balance and Tolerance*). Kavandati katseprojekt kümnes Euroopa riigis.

Iga riiki esindas üks kool (riikides, kus kaasatud ka haridusorganid, on projekt laienenud mitmesse, Hispaanias näiteks 30 kooli). Kooli valis algatusgrupp 1993/94. õa ja projekt käivitus 1994/95. õa ning see kavandati kolmele aastale. Kuna mitu kooli loobus osalemisest ja nende asemel valiti uued, pikenes projekt veel aasta võrra. Ettevalmistustöö projekti laiendamiseks on kulgenud edukalt ja eeloleval õppeaastal lülitub veel koole juurde – Soomest, Rootsist, Hollandist jm.

Projekti eesmärk on teadvustada laiemale üldsusele muusikaõpetuse

Paljudes algkoolides pole muusikaõpetust õppekavaski.

Pandi algus projektile MUS-E.

vajalikkust eriti algastmes, muusikaõpetust kui üht olulist emotsionaalset kasvatuse, kommunikatsiooni ja loovuse arendamise vahendit.

## Eesmärgi saavutamise vahendid

Viia koolidesse sisse muusikatunnid vähemalt 10% tundide mahust. Muusikatundide all ei mõisteta mitte ainult laulmist ja pillimängu, vaid kõiki muusikaga seonduvaid tegevusi: rütmikat, liikumist, tantsu, draamat, pantomiimi, joonistamist jms. Miks valiti Eestist Tallinna Vanalinna kool, kui siin niigi muusikalist tegevust küllaga (lisaks riikliku õppeplaani muusikatundidele folklooriprogramm, muusikakool, kooristuudiod)?

Põhjuseks oli Vanalinna kooli tolleaegne paljurahvuseline õpilaskontingent ja tollal õppivate koolilaste sotsiaalne päritolu – enamasti olid nad vähekindlustatud õpetajate, muusikute, kunstnike või üksikvanemate lapsed. Sarnase taustaga oli ka Ungari projektikool – mitmekultuuriline õpilaskontingent (valdavalt ungarlased ja mustlased) ning nende päritolu mitteprivilegeeritud sotsiaalsest keskkonnast. Võrreldes teiste projektikoolidega eristas ungarlasi ja eestlasi pikaajaline muusikalise kasvatuse traditsioon, kindel riiklik program, milles vanuseastmeti fikseeritud muusikaliste teadmiste ja oskuste nõuded, ning sarnane poliitiline minevikupärand. Kõik eelnimetatu oli omamoodi muusikalise kasvatuse etaloniks teistele projektikoolidele – portugallaste aasta hiljem käivitunud projekt võttis eeskujuks eesti mudeli.

Suvised seminaridel ilmneb koolide erinevus eriti selgelt. Kitsalt laulmise/muusika töötubasid on läbi viinud vaid ungarlased ja eestlased, eeldab see ju elementaarset rütmi/noodilugemisoskust või sellesuunalist tööd õpilastega. Korraldajad lähtuvad muusikalise kasvatuse seisukorrast Kesk-Euroopa maades – seega on seminaridel põhiorihk liikumisel, tantsul, draamal, pantomiimil, rütmikal ja improvisatsioonil rütmipillidega. Muusikatunde annavad seal valdavalt klassiõpetajad, kes, omamata muusikalist ettevalmistust, tegelevad laulmise ja pillidega suhteliselt vähe, noodiõpetusega aga üldse mitte. Nii kohandavad nad muusikalise tegevuse oma võimetega ja enamasti siis tantsivad, tegelevad rütmika, pantomiimi, lavastustega. Et elavdada muusikatundi, kutsutakse kohale nn animaatorid – tuntud muusikud, näitlejad, tantsijad, kes siis koos õpetajaga organiseerivad laste tegevust. Sageli valmistab õpetaja animaatorile “pinnase ette”, õpetades selgeks laulu teksti, viisi. Animaator loob lastega rütmipillide saate, improviseerib. Või siis valmistab õpetaja koos lastega dekoratsioonid, kostüümid, maskid, õpetab tekstid selgeks. Animaator lavastab, seab liikumise, korrigeerib, parandab jne. Sageli on tunnis mitu pillimeest–animaatorit. Loomulikult läheb taoline animaatorite kasutamine maksma palju enam kui korralik õpetaja ettevalmistus. Enne, kui selle tõdemuseni jõutakse, läheb aga ilmselt veel palju aega. Et aga laps tunnist elamuse saab, olles silmast silma professionaalsusega, on ilmselge. Loomulikult seab see animaatorile väga suuri nõudeid. Lisaks professionaalsusele peab temas olema ka tubli annus loomupärast pedagoogivaistust. Mitte igauks ei saa lastega kontakti, ei oska end mõistetavaks teha ega eakohaselt ja huvitavalt tundi planeerida.

Taoline meetod on meie koolis tänapäeval võõras, olgugi et nõukogude ajal oli üsna levinud komme kutsuda tundi tuntud muusikuid ja interpreete, kes koostöös tubli pedagoogiga täitsid enam-vähem sama ülesannet.

Animaatoreid rakendatakse väga erinevalt. Saksa koolis on animaator brasiilia *capoeiro* (tants, mis näeb välja võimlemise-akrobaatikana koos vaba muusikalise improvisatsiooniga) õpetaja, kes tegeleb kogu kooli lastega igal pärastlõunal. Belgias on animaatori tund (rahvalik meremeeste laul koos “kõrtrummi” õpetamisega) planeeritud tsükklitena 1–2 kuu vältel. Portugali paljurahvuselises koolis, kus kõrvuti portugallaste, hispaanlaste ja mustlastega õpib rida Aafrika väikeriikide rahvusi, kes end rangelt identifitseerivad eri rahvustena, on üks huvitavamaid animaatoreid.

Eestist osaleb projektis Tallinna Vanalinna kool.

Õpetajad kasutavad tunnis animaatorite abi.

Tuntud lauljatar, rahvaliku laulu viljeleja, kes noodikirja õppinud ei ole ega nooti tunne, õpetab lastele kord nädalas vanu rahvalaule nii, nagu ta isegi neid on õppinud – suulise pärimuse kaudu.

Muusikastiilide valikul on õpetajal-animaatoril-projektijuhil vabad käed. Seda rõhutab oma juhtsõnas ka Yehudi Menuhin ise. Nii õpetatakse kõike alates lastelaulust ja klassikast kuni rokkmuusika, rahvalaulu ja “kõriorelini” välja. On ju ka viimane üks rahvamuusika väljendusvahendeid. Erinevalt eestlastest (ungarlastest, mõneti ka portugallastest), kes me vähemalt algul keskendusime oma folkloori õpetamisele, on teised koolid (maad) keskendunud eri rahvaste folkloori õpetamisele.

Erinevalt eestlastest ei keskendutagi igal pool oma rahvus-folkloorile.

Kui tuua saksa kooli brasiillane *capoiero* või neegritar Mindora reivantsuga, loob see kahtlemata suuremad võimalused sallivuse kasvatamiseks nii rahvaste kui ka rasside vahel. Nii ei õpetatagi saksa koolis saksa folkloori, tantsu, rahvalaulu, sest see pole popp. “Ja milline ongi belgia folkloor? Me ei tea isegi enam,” väitis ühe projektikooli direktor. “Kas selle õpetamisel olekski mõtet, kui koolis õpib vaid üks belglane türklaste, marokolaste, somaallaste või teiste sisserännanute seas?”

### Koolidest ja nende probleemidest

Et projektis osalemise valikukriteeriumiks olid probleemsed koolid “rasketest” linnaosadest, on mured väga erinevad. Enamasti on keeleprobleemid. Kuid sageli ka narkomaania, prostitutsioon, moslemite suured pered, kellega enamasti väga raske kontakti saada – emad on väiksemate lastega kodus ja neil puudub igasugune huvi kooli tegevuse vastu.

Viimatinimetatud belgia koolis algab projekt teiset klassist, kuna esimeses õpivad lapsed alles keelt. Seetõttu on ka veel teise klassi algul põhitöö muusikas suunatud mitteverbaalsele tegevusele, näiteks on orkestripillide tutvustamine: vaikus – pillimäng – lindistamine. Hiljem ka rahvamuusika ning muinasjutud, situatsioonide läbimängimine. Väga oluline on lapsele kehalise eneseväljenduse arendamise kaudu õpetada pingete väljaelamise oskust. *Teater, liikumine, keha valitsemine* (AIKIDO) on märksõnad, millele on keskendunud Belgia MUS-E projekt.

Üsna erinev eelmisest sotsiaalses mõttes on šveitsi kool. Asub heas rajoonis, lapsed on valdavalt majanduslikult kindlustatud peredest. Ometi on koolis 25% sisserännanuid. See tekitab sageli pingeid teistel tasanditel. Klassiga töötavad koos animaator ja klassiõpetaja kaks tundi nädalas. Animaatoreiks on kutsutud artiste – lauljaid, muusikuid, tantsijaid, näitlejaid. Projekti vastu valitseb elav huvi. Seda teemat on ajakirjanduses palju käsitletud. Lapsevanemad käivad sageli animaatorite tundides. Ometi kõik oma tundidesse külalisi ei luba. On olnud ka probleeme: religioossed pered ei lubanud näiteks lapsi klounideks riietada jmt. Samas lahendas kloun näitlemisega poiste distsipliiniprobleemi. Klassi sotsiaalne kliima paranes, ei häbenetud esineda, kasvas esinemisjulgus. Rütmi-pillidega tegeldakse vähem. Esialgssed kogemused, lärm, müra häiris kogu kooli tööd nii, et pillidega juleti taas proovida alles kahe aasta möödudes. Uus animaator suutis neid probleeme vältida. Et muusikatunde viib koos animaatoriga läbi klassiõpetaja, ei pöörata noodiõpetusele mingit tähelepanu. Põhitöö käib kuulmise järgi. Šveitsi projekt ongi keskendunud enam liikumisele, tantsule, draamale, vähem tegelemisele rütmipillidega.

Šveitsi koolis on põhirõhk tantsulisel liikumisel.

Pariisi 13. bulvari kool koosneb samuti valdavalt immigrantide (bulgaaria, peru, senegali, india) lastest. Peredes on alkoholi- ja narkootikumiprobleeme. Isabelle Lambert, klaveripedagoog ja uue muusika entusiast, on pantomiimi ja rahvaste tantsude ning folkloori tutvustamise kõrval peatähelepanu koondanud elektroakustilisele tööle. Selles näeb ta üht võimalust muusikalise mõtlemise arendamiseks. Oluliseks eelduseks, et laps end väljendada julgeks, on klassi positiivne atmosfäär, mida püütakse luua ühiste folktantsude ja dramatiseeringutega. Elektroakustilise improvisatsiooni jaoks loodi eri disainiga spetsiaalne stuudio.

Möödunud õppeaastal alustas osalemist Lõuna-Prantsusmaal Perpignan'is (kus elavad valdavalt katalaanid ja mustlased) asuv kool, kus peatähelepanu on pööratud rahvamuusikale ja tööle rütmipillidega.

Inglise projekt Londoni äärelinna koolis on samuti omanäoline. Susan Digby, koorilaulja, muusikaõpetaja keskendub projektijuhina vokaalsele tegevusele. Tegemist on pikaajaliste kirikukoori traditsioonide ja kõrge laulukultuuriga, mille traditsioonide jätkumist Digby soovib. Kuna koolis puudusid laulmine ja muusikatund, on projektis seatud eesmärgiks vokaalsete võimete ja lauluoskuse väljaarendamise. Selleks on igal aastal planeeritud õppida 25 laulu ning korrata eelmisel aastal õpituid. Lisaks tegeldakse rütmitööga ja arendatakse muusikalist mälu. Palju tehakse vokaaltehnilisi harjutusi. Et utoopilisevõitu plaan tõepoolest realiseeruks, tegeldakse ka noodiõpetusega. Projekt meenutab pigem koorikooli ega juhindu täiel määral Y. Menuhini seatud eesmärkidest ja juhtnööridest. Seega on oht, et projekt lõpeb käesoleva aastaga.

Kuna Portugal liitus projektiga aasta hiljem, oli neil aega õppida teiste vigadest. Projektijuhiks on haridusministeeriumi töötaja, tuntud pianist ja musikoloog C. Cruz. Tänu temale viidi riigi toetusel projekt sisse mitmes koolis. Projektis osalevad ka psühholoogid, kes korraldavad uuringuid. Vaid portugallased ja eestlased on jätkanud uuringuid, et oleks mingigi ettekujutus toimuvast – klassi kliima muutustest, liidrite, tõrjutute olemasolust ja vastavalt sellele planeerinud ka edasist tööd. Oluliseks peetakse kõrvuti folkloori, tantsu, plokkflöödi, liikumise ja kujutava kunstiga õpetada ka noodiõpetust. Iga päev on üks tund muusikat. Animaatorid vahetuvad keskmiselt iga kolme kuu tagant. Erinevalt teistest Lääne-Euroopa koolidest, aga sarnaselt ungari ja eesti kooliga õpetab muusikat eriharidusega muusikaõpetaja. Portugallased on suutnud ka noodiõpetuse säilitada. Portugallased käivitasidki viimasel seminaril noodiõpetuse alustamise ja eakohasuse probleemi arutelu.

Madridi kool Hispaanias alustas projektiga alles möödunud õppeaastal ja teeb esimesi samme. Puuduvad kaasaegsed õpikud, seetõttu on projektijuht (muusikaõpetaja) asunud kõigepealt oma uue materjalikogu – lauliku katsetamisele. Selles on rida elemente Kodály-Orffi süsteemist. Keskendutakse ka pilliõppele. Ungarlaste Kodály süsteem on nende muusikaõpetusest lahutamatu, endiselt on laulmine muusikakasvatuse keskne osa ja noodilugemisoskus selle saavutamise üks vahendeist.

Mida uut võiks tuua veel MUS-E projekt? Sokol-Szary meetod – rütmimängudega arendada tähelepanu ja kontsentreerumisvõimet – haakub ideaalselt Menuhini püstitatud eesmärgiga õppida kuulama vaikust, teineteist, suuta jälgida üksteise esinemisi. Aga see ongi ju tasakaal, teineteisemõistmine, sallivus.

## Kokkuvõtvalt

Kui eestlastele, portugallastele ja ungarlastele on projekt üks viis tutvuda uute võimaluste ja meetoditega muusikaõpetuses neid olemasoleva süsteemiga (ka noodiõpetusega) loovalt seostades, siis enamikul teistel koolidel on see võimalus leida väljapääs kaosest, peataolekust. Taastada muusikaõpetust, aga kuidagi lahjendatud kujul, noodiõpetusega, mitte nii keeruliselt, sügavuti minnes, vaid pealiskaudsemalt.

Võib-olla peaksid meid mõtlema panema teiste kogemused, kus suures uutmise tuhinas loobuti süsteemsest muusikaõpetusest loovuse arendamise kui ühe imevahendi kasuks. Kas ikka on mõtet läbi käia kaose tee, et siis jälle kampaania korras uute projektide kaudu alustada muusikaõpetuse taastamist? Olemasolev MUS-E projekt on selle vigade paranduse veenvaks näiteks. Annaks taevas meile tarkust neid vigu vältida ja säilitada olemasolev muusikaõpetuse süsteem! Loomulikult uute kaasagsete meetodite ja võtetega, neid loovalt rakendades.

Londoni koolis keskendutakse vokaalsele tegevusele.

Portugali projektis osalevad ka psühholoogid.

Süsteemne muusikaõpetus peaks jääma.

## Kasvav Eesti

ENE-SILVIA SARV, TPÜ õppekava uuringute labori teadur

**E**estis on viimase aasta jooksul palju räägitud tulevikuperspektiividest ja haridusest. Mõttevahetusi hariduse üle on olnud presidendilossis ja Toompeal, ajalehtedest rääkimata. Eesti inimeste ees on tuleviku kaardid “Eesti 2010” ja “Haridus 2015”. Kõike seda arvesse võttes on õigustatud küsimus: “Kuidas saada selleks, kelleks me soovime saada; kuidas jõuda sellesse voolusängi, sellele teele, mida mööda soovime oma teed jätkata?”

Kolm järgmist missiooniavaldust annavad sellele küsimusele vastuse kooli ja õpetajate seisukohalt.

Kuidas saada selleks, kelleks me soovime saada?

■ Me usume, et oleme kooli ja õpetajatena kutsutud looma parimaid tingimusi iga lapse arenguks, arvestades lapse kui isiksuse unikaalsust. Me tahame arendada enda ja oma õpilaste mõistust, tundeid ja keha, et terve, tööka, ausa ning õpihimulisena tulla toime oma eluga, olla abiks nõrgematele, anda oma panus ühiskonna, meie ühise kodu – Eestimaa arengusse.

■ Me teame, et iga laps sünnib maailma usalduse ning armastusega. Me tahame, et iga laps, olenemata ta emakeelest ja päritolust, saaks kasvada ja areneda turvalises ning toetavas keskkonnas, mis aitab tal välja kujundada oma paremad omadused ja võimed ning õppida jagu saama puudustest. Me usume, et loov koostöö laste, lapsevanemate, kooliõpetajate ja kogukonna vahel aitab meil east ja rahvusest hoolimata anda oma parim, et Eesti ühiskond oleks edukas nii Euroopas kui ka kogu maailmas.

■ Me usume, et eesti rahva tulevik on eesti hariduse tulevik, et kogu Eestimaa tulevik sõltub tema inimeste ja inimühenduste õppimisvõimetest. Me usume, et kõik lapsed, kõik õpilased, kõik inimesed on võimelised õppima, et nad tahavad õppida, et iga õppija on unikaalne, kordumatu oma isiksuse, õpistiili ja kogemuse poolest.

Me usume, et eesti rahva tulevik sõltub sellest, kas iga tema liige ja inimühendus tajub end õppijana ja tajub oma vastutust õpetajana. Igaüks õpetab ja vastutab selle eest, mida ta õpetajana edasi annab. Õppimine ja õpetamine eluviisina loob uusi vaimseid väärtusi, uut teadmist ja oskust. Eestil on vähe rikkust maapõues, tema suurim rikkus on väärikad ja targad inimesed. Iga õpetaja annab oma osa, et iga õppija saaks olla ühiskonda panustav liige, ja püüab tagada tema vaimse, füüsilise ja emotsionaalse kasvu turvalises keskkonnas.

### Meie tulevikku võib prognoosida mitmeti

Kolm erinevat tulevikuprognosi.

- Korralik teenija (nt Soome, Euroopa, Vene kaubaturistile);
- kiire rikkus vähestele ja hädapärane äraelamine paljudele (üks-kaks maailma- või Euroopa-möötu tugevat tootmisharu või korporatsiooni);
- pidev pingutus ja püüe inimväärika, loova elamise nimel (uute teadmiste ja tehnoloogia looja-katsetaja maailmamastaabis). See viimane on õppivate inimeste ühiskond, mis suurima investeringuna näeb inimkapitali.

Tulevik algab täna. Tulevane inimkapital mängib täna liivakastis ja istub koolipingis, seda tulevast inimkapitali loob tänane inimkapital – lapsevanemad, õpetajad, ühiskond. Tulevane inimkapital on kõikjal – Salmes ja Setus, Tallinnas, Narvas ja Vokas.



Eesti tulevikutrendide, haridustrendide ja inimsaatuste löikepunkt, ühisväli sisaldab eneses mitu kihti, mustrit, mille kujundamise kallal just praegu vaeva tuleb näha.

Mõned neist.

☐ Kohalik, siseriiklik muster – Eesti ühiskonna paigutine mitmerahvuselisus ja Ida-Virumaa piirkonna eriline olek ühiskonnas. Vene keelt kõnelejad kui vähemus Eestis – ja kui linnadesse koondunud enamus Ida-Virus. Eesti keelt kõnelejad kui enamus Eestis ja kui vähemus Ida-Virus, sealgi põhiliselt maal elav. Lisaks veel vene keelt kõnelejate rahvuslik-kultuuriline mitmekesisus.

☐ Muukeelse elanikkonna ja kooli suhteline ajalooline isoleeritus eesti-keelsest kogukonnast, suletud kogukonnana eksisteerimine ning aremine – s.o kahe kultuurikogukonna “hõõrdumine” kokkupuutepiirkonnas. See läheb veelgi keerulisemaks, sest rahvusrühmadel on “ärkamis-aeg” ning tarve oma erilise identiteedi leidmiseks ja kinnistamiseks. Mitmes valdkonnas, eriti nt ajaloos, tuleb kogeda seniteadmata faktide olemasolu ja sündmuste ümbermõtestamise vajadust (nt Peeter Suur – Venemaa avaja Lääne suunas ja – eestlaste maa tühjendaja; tuletame meelde kasvõi elanikkonna väljaviimist Tartust, kui vene väed olid selle vallutanud).

Praegu on edukamad venekeelsed koolid haaratud rahvusvahelistesse projektidesse sama intensiivselt kui eestikeelsed ning tulevad oma suhtluses Eesti-välise maailmaga sama hästi toime. Eesti keelega on asi kehvem – ja siin pole põhjust vaja otsida kaugelt (mõelgem tähendussõnadele pinnust ja palgist silmas).

☐ Globaalse infoajastu kiire tung Eestisse, teabevahetuse ja asjaajamise internetistumine mõnede hinnangute kohaselt pea kõige tempokamalt maailmas. See annab üha valjema häälega märku, et praegusel õpetajate põlvkonnal tuleb professionaalsete teadmiste-oskuste rajal püsimiseks hoopis uude elu- ja õppimisviisi siseneda – praegustel koolilastel läheb elus vaja paljusid selliseid asju, mida nende õpetajad eales õppinud pole, ja nad võivad oma õpetajatele mõndagi õpetada. Peale elukogemuse, muidugi.

☐ Uute majandus- ja sotsiaalreaalsuste kujunemine – ENSV rahvusliku rikkuse ümberjaotamine, mis oli oluline indiviidide tasemel, kuivõrd avaldas mõju leiva- ja rahakotile, on lõppemas ning juba on päevakorrale kerkinud tulev kriis – riigi, rahva ja inimeste uue identiteedi leidmise ning teokstegemise vaev.

☐ Uue riikliku õppekava juurutamise vaev, mis koolid on sundolukorda pannud – oma kooli õppekava tuleb koolil ise luua. Mõni kurdab küll, et miks targad instituudis või ministeeriumis seda valmis pole teinud... Õpi- ja infoühiskonna trendi haardumisel oleks see küll kõige lühinägelikum teene, mida siin riigis oma koolidele osutada saaks.

☐ Õpetaja ainekava, õpilase indivuaalne õppe- või arengukava, muutused hindamises ja nõutavad muutused koolikultuuris (demokraatia- ja humanismikasvatus), üldpädevused ja integratsioon – need on paljudele pedagoogidele uued valdkonnad, mida pole omal ajal õpitud ja mille kohta lugedagi eriti kusagilt pole.

☐ Kõneldakse uutest paradigmadest nii pedagoogikas/kasvatusteaduses (õpetaja rolli muutus konsultandiks, õpitee kujundajaks) kui ka teistes teadustes; multiintelligentsustest ja neuropedagoogikast – sellest, et õpetaja peab omal moel olema nii uurija kui ka looja – ja see on traditsioonilisest erinev roll.

☐ Vastuoluna tajutav loomise ja mitmekesisuse võimalus/nõue ning tasemetööde ja riigiexsamite jäikus ning traditsioonilisus.

Kogu see probleemide kompleks andis põhjust aruteludeks 1997. a haridusfoorumiks valmistumisel. Mõttetalgutest muukeelse hariduse kohta

Arvestada tuleb Eesti ühiskonna mitme-rahvuselisust.

Infoajastu kiire tung Eestisse sunnib pedagooge tegutsema uut moodi.

kasvas välja idee, et paljurahvuselisus ja teised nimetatud aspektid võiksid vähemalt Ida-Virumaal osutada arengu takistaja asemel arengu hoovaks. Ja mitte ainult selles regioonis.

Kool ja kogukond on vastastikku seotud inimeste – laste, lapsevanemate, õpetajate ja nende inimeste kaudu, kes teenindajate, ettevõtjatena meiega/kooliga seotud on. Nimetame seda tinglikult kogukonnaks.

Ida-Virumaa on alustanud tulevikku suunatud õpiühiskonna loomist.

Kool ja kogukond võivad/saavad areneda koos. Kas Ida-Virumaal on võimalik areneda nii, et taotleda korraga mitut sihti? Koolid – kooli õppekava loomist ja kaasaegse õpikeskkonna kujundamist, õppijate ettevalmistamist eluks ja toimetulekuks paljus ettearvamatus infoühiskonnas. Kogukonnad – aktiivset lülitumist Eesti majandusse, teabevõrkudesse, oma liikmete identiteedi kujundamist ja nendele õppimis- ja tegutsemisvõimaluse leidmist. See kõik kokku taandub vajaduseks püüda luua tulevikku suunatud õpiühiskonna mudel, kus põimuksid reaalne ja virtuaalne õpikogukond.

**Reaalne õpikogukond** – see on rühm inimesi, kes seminaridel/õpustel omandab, õigemini loob vajalikku teadmist – nii teoreetilist kui ka praktilist.

Näiteks õpib koostama kodulehekülge internetti, looma internetimaterjalide abil tööjuhendeid õpilastele, eesmärgistama oma ainekava, analüüsima integratsiooni ja pädevusõpetuse võimalusi oma ainevaldkonnas jm. Õpikogukonna iga liige on valmis ka oma oskusi, teadmisi, kogemust teistega jagama – olema õpetajate õpetaja. Sellesse õpikogukonda kooli/küla tasandil kuuluksid ka õpilased – paljudel neist on selliseid oskusi (nt arvutikasutuses), mida oma õpetajatega jagada.

**Virtuaalne õpikogukond** – see on arvutiside vahendusel ühendatud koolide, inimeste võrgustik, kus on sõlmed konkreetsete koolide õppematerjalide ja kooli kodulehekülgede näol, kus on õppematerjalid, nt riiklik õppekava, selle lisamaterjalid, ainekavade osi, integratsiooniteemade ja projektide näiteid, jututoad ja konsultandid, kellega vajadusel ühendust võtta. Enamik materjali kahes-kolmes keeles paralleelselt...

Eelnev puudutas põhiliselt õppivat ja loovat õpetajat. Õpilastele peaks virtuaalne kool olema enesetäiendamise ja miks mitte kunagi ka Eesti juhtivatelt õpetajatelt-teadlastelt süvaõppe saamise paigaks.

Koolidele on kõige põletavam probleem riikliku õppekava juurutamine. See on tänapäeva tegelikkuses (postmodernistlikus terminoloogias) kombinatsioon hierarhilistest ja võrgustikuseostest, kus võrgustik tähendab eelkõige inimeste-inimrühmade-asutuste vahelisi, sealhulgas ka arvutisidevõrkudes toimivaid sidemeid (vt Ene Sarve artikkel, Haridus, nr 4, 1997, lk 25–29). End demokraatlikuna deklareerivas ühiskonnas 21. sajandi lävel ei saa see enam olla hierarhiliste võimuhete taastootmise mehhanismiks, nagu me (õpetajad ja haridusametnikud) harjunud oleme.

Eesti õppivaks ühiskonnaks muutmise tähtis lüli on riikliku õppekava muundamine sadade koolide oma õppekavadeks.

### Õppekava arendusprotsess on võimalus ja vajadus

Igal koolil peab olema kohalikke olusid arvestav oma õppekava.

□ Eestis tervikuna ja Ida-Virumaal siseneda uude kultuuriladestusse – paljukultuurilisuse (multikultuurilisuse) mõistmisse ja selle kasutamise õpikeskkonna rikastajana (EÜ poole pürgimine rikastab meie riigi rahvuslikku koosseisu kiiresti ning eestlastena püsima jäämine on reaalne vaid siis, kui toimub iga rahvusrühma tõeline eneseks jäämine ja vastastikune austamine, mitte kiire sulandumine ja teistsugususe taunimine);

□ selleks on vaja alगतada hierarhilise alge/suhetesüsteemi taandumine/ lahustumine /sulandumine võrgusõlmedeks (nt mitte Tallinnast, Moskvast või Brüsselist ette kirjutatud ühtne õppekava, vaid iga kooli oma

enam või vähem originaalne õppekava, mis parimal moel peegeldab lokaalset eripära);

□ taotleda ajas ja ruumis laienevat integratsiooni kuni vastastikku rikastava sümbioosini erinevate haridussfääri lülide ja osaliste vahel, s.o koolide ja haridusasutuste, reaalsete kogukondade ja virtuaalsete kultuuri-, hariduskogukondade, institutsionaliseeritud hariduse (koolid jms) ning mitteformaalse hariduse (seltsid, õpingid jm) vahel;

□ toetada ühiskonna demokratiseerumist, anda demokraatliku osalemise võimalust nii indiviidi kui ka organisatsiooni tasandil (nii õppekava arenduses kui ka kogukonna, seltside jt valitsusväliste organisatsioonide arengus);

□ toetada laste ja täiskasvanute arengu-, haridus-, kultuurivälja laiendamist, individuaalsete arengu-, haridus-, kultuurivajaduste rahuldamist (sh erinevate vähemusgruppide, erivanuseliste, erivajadustega inimeste jaoks).

Sisu puhul võib lähtuda kolmnurgast lokaalne – globaalne – töö tulevikutrendidega, -mudelitega. Selle kolmnurga täidavad toimetulekuks vajalikud teadmised (selle mõiste kaasaegses või/ja muutuvas tähenduses), üldpädevused, demokraatia- ja humanismikoolitus/haridus, palju-kultuurilisus.

Sisu arengu regiooni ja kooli tasandil interpreteerimise ja juurutamise iseloomulikeks aspektideks on eesmärgikesksus (isekorregeeruvad eesmärgid, mitte dogmad), avatus ja mitmekesisus (õppekavade, aga ka koolifilosoofiate ja -mudelite näol).

Niisuguse õpikogukonna loomist on Ida-Virumaa oma maavanema, Haridusfoorum '97 tööühma ja Avatud Eesti Fondi lahkelt abil alustanud. Koolide arendusprojekti nimetus on KASV. Selle artikli ilmumise ajaks on esimene seminaride aasta seljataga, arvutivõrkudes peaks olema KASV-u kodulehekülgede süsteem juba leitav ning selles mõndagi kasulikku neile, kes kas või korra kuus tunnikeseks internetti pääsevad. See kõik kokku on samm õpiühiskonna poole.

## Kirjandus

1. B e a r e, H., S l a u g h t e r, R. 1995. Education for Twenty-first Century. Routledge, London.
2. B e n n e t t, C. L. 1995. Comprehensive Multicultural Education. Allyn and Bacon, Boston,
3. B i r c h, A. H. 1993. The concepts and theories of modern democracy. Routledge, London.
4. Eesti tulevikutsenaariumid (aut kollektiiv, toim G. Raagmaa ja E. Terk). 1997. Tartu/Tallinn.
5. S a r v, E.-S. 1997. Ajastupilt ja haridus – üks võimalikest vaadetest Lyotardi rada järgides. – Haridus, nr 4, lk 25–29.
6. S a r v, E.-S. 1997. Ida-Virumaa hariduspilt postmodernistlikus vaateväljas. Rmt: Hariduse kättesaadavusest õpiühiskonda pürgivas Eestis. Hariduse tugisüsteemid paljukultuurilises Eestis. Ida-Virumaa, Jõhvi, lk 27–34.
7. S a r v, E.-S., V i l u, R. 1997. Ida-Virumaa kool(-i arendus) – virtuaalsete (kultuuri-)kogukondade loomise ja arendamise tiigel. Rmt: Hariduse kättesaadavusest õpiühiskonda pürgivas Eestis. Hariduse tugisüsteemid paljukultuurilises Eestis. Ida-Virumaa, Jõhvi, lk 35–44.

Ida-Virumaa  
koolides  
viiakse ellu  
arendusprojekti  
KASV.

# Sotsiaalpedagoogilisi mudeleid probleemlaste aitamiseks

MARE LEINO, TPÜ teadur, sotsiaaltöö eriala doktorant

**P**robleemlapse teema ajalugu on pikk. Käitumise omapärale osutati juba enne Kristust, mil erilisi põlati, tauniti ning valdavalt likvideeriti, sest normist erinejad olid probleemiks eeskätt kõigile ülejäänutele. Ristiusu kontekstis hakati teistsuguseid kaitsma ning erilistele tunti koguni kaasa. Aga alles viimastel aastakümnetel on hakatud nende õigusi ka aktsepteerima (5, lk 22).

Erilisuse skaala on lai ja argielus võib see olla tavaline nähtus – näiteks omapära. Ühes 1960. aastate ameerika sotsioloogilises uurimuses paluti osalejatel loetleda erilisi inimtüüpe. Narkomaanide ja kurjategijate kõrval mahtusid loetellu ka valetajad, pensionärid, habemikud, mootorratturid jne. Seega mõnes mõttes oleme kõik erilised.

Eriliste õpilaste traditsiooniline jaotus.

Toome Mobergi **eriliste õpilaste** traditsioonilise jaotuse.

- 1) Vaimselt erinevad lapsed:
  - a) eriti andekad,
  - b) vaimse puudega;
- 2) käitumishäiretega lapsed:
  - a) kohanematud, asotsiaalsed,
  - b) emotsionaalselt häiritud;
- 3) kõnedefektiga;
- 4) eriliste õpiraskustega (lugemis- ja kirjutamisprobleemidega) lapsed;
- 5) tajupuudega:
  - a) kuulmis- või
  - b) nägemiskahjustusega;
- 6) füüsilise puudega või krooniliselt haiged;
- 7) liitpuuetega lapsed (5, lk 22–23).

Probleemlapse mõistet on määratletud ka teatmeteostes. Soome entsüklopeediast võime lugeda (Iso FOKUS, 1974, 5. osa, lk 2972), et probleemlaps on niisugune, kellega on raske toime tulla kodus ja koolis kas pärilike kalduvuste või ebasoodsa kasvukeskkonna põhjustatud eriliste käitumisviiside tõttu. Soomes tegelevad probleemlastega nõuandlad, eriklassid, abikoolid, hoolekandeadasutused ja psühhiaatriaigla osakonnad.

Märksõna probleemlaps eesti teatmeteostes ei esine.

Meyeri entsüklopeedilise leksikoni (*Meyers Enzyklopädisches Lexikon*, 1981, 19. osa, lk 286) järgi samastub lapse probleemsus enamasti käitumishäiretega, mida võib ka raskestikasvatatavuseks nimetada. Mõningatel juhtudel diagnoositakse probleemi meditsiiniliseltki. (Eesti teatmeteostes märksõna *probleemlaps* ei esine – järelikult ei ole terminit riiklikult veel omaette nähtuseks tunnistanud.)

Terminid *probleemlaps* võib tõlgendada mitmeti (raskestikasvatatav või käitumishäirega, ka eriline laps). Mõistetel on ka piirkonniti erinev tähendus, mistõttu vastava sihtgrupiga tegelevad erinevad spetsialistid. Näiteks Kesk-Euroopas, saksa keelt kõnelevas kultuuripiirkonnas (Saksamaal, Austrias, Šveitsis), alustasid nn raskete laste uurimist meedikud-psühhiaatrid. Tänapäevani liigitatakse seal ühiskonna murelapse meditsiiniliste näitajate alusel, nende ümberkasvatamist nimetatakse **ra-vipedagoogikaks**.

Inglise keelt kõnelevas kultuuriiregioonis (USA-s, Kanadas, Suurbritannias) hakkasid "raskeid lapsi" uurima sotsioloogid-kriminoloogid. Seal liigitatakse noori seaduserikkujaid sotsioloogiliste näitajate alusel. Ümberkasvamine on seostatud **resotsialiseerimisega**.

Romaani keeli kõnelevas piirkonnas (Prantsusmaal, Itaalias, Hispaanias) tegelevad probleemlastega psühhoanalüütikud. Siit ka noorukite

liigitamisel ja ümberkasvatamisel kasutatav **süvapsühholoogiline** terminoloogia (4, lk 89).

Eestis on ühtne süsteem alles välja kujunemas – probleemse lapsega tegelevad vahel õpetaja, koolipsühholoog, logopeed ja psühhiaater, vahel aga mitte keegi. Koolis antavat abi nimetatakse **parandusõppeks**. Nagu nimigi ütleb, keskendub see eeskätt õpisaavutuste parendamisele. Käitumishäirete korrektsioon sõltub enamasti õpetaja valulävest ja fantaasiast. Vahel on lapse aitamise raske ka seetõttu, et psühhiaater ei või last vanema loata uurida. Nii laiutab õpetaja mõnigi kord käsi – tahaks õpilast uurida ja aidata, kuid lapsevanema toetuseta ei saa seda teha.

**Mida teha?** Kui lähtuda oletusest, et kooliprobleem on enamasti koduprobleemide indikaator, siis mahub mis tahes õpiabi või käitumise korrektsioon **sotsiaalpedagoogika** alla. Sisuliselt on see sotsiaalsete probleemide lahendamine pedagoogika põhimõtetega.

Tegemist on erilise mõtteviisiga, kus sotsiaalseid probleeme ja nende leevendamist vaadeldakse kasvu- ja õpiprotsesside vaatevinklist. Oma eluga (õppimise ja/või tööga) toimetulematus algab sageli madalast enesehinnangust. Aktiivsest elust eemalejäänu võib lühikese ajaga omaks võtta kõrvaletõrjutu identiteedi ja ühiskonnale lõplikult selja keerata. Protsessi iseloomustavad algatusvõime ja huvide puudumine, eraldatus, elusoovi kadumine, ühiskonna normide eiramine. Kaasneda võivad meelemürkide tarvitamine ja probleemid lähisuhetes. Mõtteviisi muuta ning aktiivset eluhoiakut taastada (sotsiaal)pedagoogiliste nippideta pole võimalik (2).

Küsimuse aktuaalsuses õnneks keegi enam ei kahtle. Eesti inimarengu aruandes (1) märgiti, et Baltimaade elanikkonnast enam kui pooltel on oht osutada sotsiaalselt tõrjutuks, ligi kolmandikul on see oht väike ning viiendikul suur.

Inimarengu seisukohalt tuleb peale suure tõrjutusohuga elanikkonna pöörata tähelepanu ka nendele, kel oht on keskmine, sest just nemad võivad heaoludefitsiidi kuhjudes sattuda riskirühma ning ühiskonna sotsiaalabi koormus suureneks veelgi. Ühiskonna tähelepanuta tõrjutus süveneb, eeskätt kannatavad lapsed – pingete kuhjudes saavad vanemate esimesteks “piksevarrasteks” pahatihti just nemad.

## Sotsiaalpedagoogika ajalugu

on alguse saanud Saksamaalt. Juba 1920. aastatel rõhutas Herman Nohl, et sotsiaalabis tuleks inimesi aidata nii, et nad edaspidi ise ennast aidata saaksid. Probleeme ei tule karta, nendega tuleb võidelda. Kõigil peaks olema võimalus elada iseseisva ja loovana.

Algusest peale on sotsiaalpedagoogika keskne idee ning diskussiooniobjekt olnud **pedagoogiline suhe**. Algselt kerkis see termin päevakorda kui meetod kohanematute laste ja noorte aitamiseks. Tõelise pedagoogilise suhte lähtekohaks on Nohli arvates teise inimese subjektsus ja tema individuaalne elu. Mingit edu ei maksa loota, kui inimene ise ei võta endale vastutust oma elu eest ega ürita end ise aidata. Pedagoogiline abi tähendab siin tegelike elutingimuste analüüsi ja teadvustamist, nende rakendamist koos inimese individuaalsete, sotsiaalsete ja poliitiliste jõuvarudega ikka ühel eesmärgil – et inimene oma eluga toime tuleks ning rahul oleks. On ju õnn suuresti enesetunde küsimus.

1959. aastal tõi Klaus Mollenhauer välja neli tõlgendusvarianti mõistele **sotsiaalpedagoogika**.

□ Teatud tegevus- ja töövaldkonda kirjeldav mõiste. Üldiselt puudutab see tavaliste või kõrvaletõrjutud noorte kasvatust nii kodus, koolis kui ka väljaspool neid. Eesmärgiks on alati integreerumine ühiskonda.

□ Kasvatuse (inimest kujundavad eluviisid, nende muutmine ja ärakasutamine mingil eesmärgil).

Probleemlastega tegelemise süsteem on Eestis välja kujunemas.

Edu ei tule, kui inimene ennast ise ei aita.

□ Õpetus viisakast käitumisest, ühiskonnas kehtivatest sotsiaalsetest normidest.

□ Kasvatustegelikkust hõlmav kategooria – eriti rõhutatakse siin seost sotsiaaleetikaga.

Sotsiaalpedagoogika korvab puudujääke kodu- ja koolikasvatases.

1920. aastate lõpul määratles Gertrud Bäumer sotsiaalpedagoogikat “kõigeaks, mis on kasvatus, aga pole kool ega perekond”. See käsitlus sotsiaalpedagoogikast kui “kolmanda kasvatuses piirkonnast”, kodu- ja koolikasvatust korvavast ja täiendavast ühiskondlikust kasvatustööst juurdus sotsiaalpedagoogiliste ideedega Saksamaal väga ruttu. Üha enam on sotsiaalpedagoogikat hakatud kasutama inimese kogu elukaart ning kasvatust (kodus ja koolis) iseloomustava terminina.

Praktikas tähendab see tähelepanu pööramist nii kooli kasvatusülesannetele kui ka vanemate toetamisele koduses kasvatustöös. Juba 1960. aastatel rõhutas Theodor Wilhelm, et ühiskonda ei tule kaitsta mitte noorte eest, vaid pigem tuleb noori kaitsta ähvardava ühiskonna eest. Tema arvates puudutab sotsiaalpedagoogika kõiki noori, mitte vaid halbades oludes elavaid tõrjutuid. Wilhelmi arvates peabki sotsiaalpedagoogika olema moodsa ühiskonna pedagoogika, mis tegeleb noorte probleemidega. Oluline on vahendada lastele sellist sotsiaalset ja kultuurset kompetentsust, et nad võiksid aktiivselt lülituda ühiskondlikku ellu.

Üks tänapäeva juhtivaid sotsiaalpedagooge Michael Winkler arvab, et sotsiaalpedagoogika põhiidee puudutab inimese individuaalsuse sündi ja säilimist massiühiskonnas, kus inimese erilisus ja iseseisvus on tõsisel ohus. Sotsiaalpedagoogiline abi on tema arvates selliste tingimuste loomine, et inimese subjektus (individuaalsus) tegelikkuses realiseeruks. Sotsiaalpedagoogika keskse idee kohaselt kujuneb inimese individuaalsus just keset argiprobleeme toimivas õppe- ja kasvuprotsessis. Elus toimetuleku suunamine on pedagoogiline, inimlikku kasvu toetav protsess.

Sotsiaalpedagoogikas käsitletakse individuaalsust ja eluga toimetuleku toetamist sotsioökoloogiliselt. See tähendab tähelepanu pööramist inimest ümbritsevale keskkonnale; tõrjutusmehhanismide heastamist ja kõikide jõuvarude mobiliseerimist selleks, et inimene oma eluga ikka ise toime võiks tulla. Tunnustust on leidnud põhimõte, et sotsiaalpedagoogika on tervik kõikidest pedagoogilistest institutsioonidest. Kolm põhivaldkonda on siin **kasvatusabi, noorsootöö ja nõustamine.**

### Põhjamaade sotsiaalpedagoogiline õpinägemus

Õpilane pannakse end ise arendama.

rõhutab produktiivse õppimise vajalikkust. See tähendab, et õpimotiiv leitakse lähiümbrusest. Keskne on idee panna õpilane ise end arendama ja oma elu eest vastutama. Et ta tajuks, et on ise oma elu peremees ning vastutab kõige eest. Eluga toimetulekut toetatakse (sotsiaalpedagoogika printsiipide kohaselt) argiprobleemide kaudu – konkreetsetes elusituatsioonides toimiva õppimisena. Õpisisituatsioonid viiakse koolist välja, tegelikku ellu. Tõhus meetod on näiteks seikluspedagoogika, kus õpiedutugi leiab võimaluse end heast küljest näidata.

**NORRAST** rääkides tuleb Oslot ja ülejäänud piirkonda eraldi käsitleda. Vähemasti on sellisel seisukohal haridusametnikud: väljaspool Oslot ei pidavatki problemlapsi olema. Neid lapsi, kellele tavaline üldhariduskool pealinnas mingil põhjusel ei sobi, on 5–10% (enamasti on tegemist sotsiaal-emotsionaalsete kõrvalekalletega). Probleemlastega on Norras tegeldud juba 25 aastat. Mitte niivõrd riiklikult, kuivõrd just erinevate projektide kaudu. Väidetavalt ühetaoline, organiseeritud ühtlusaabi on võrdlemisi väheefektiivne. Näiteks on klassis problemlaps ja kooli kutsutakse spetsialist, kes uurib last, tema tausta ning kirjeldab probleemi oma märksõnadega. Mis sellest kasu on? Spetsialist annab õpetajale vihjeid, võib-olla näpunäiteid; mingil ajal sõnastab ka diagnoosi ning laps suunatakse eriõppele. Enesehinnang on lapsel reeglina madal juba enne spetsialisti saabumist, diagnoos surub seda veelgi allapoole. Kaasla-

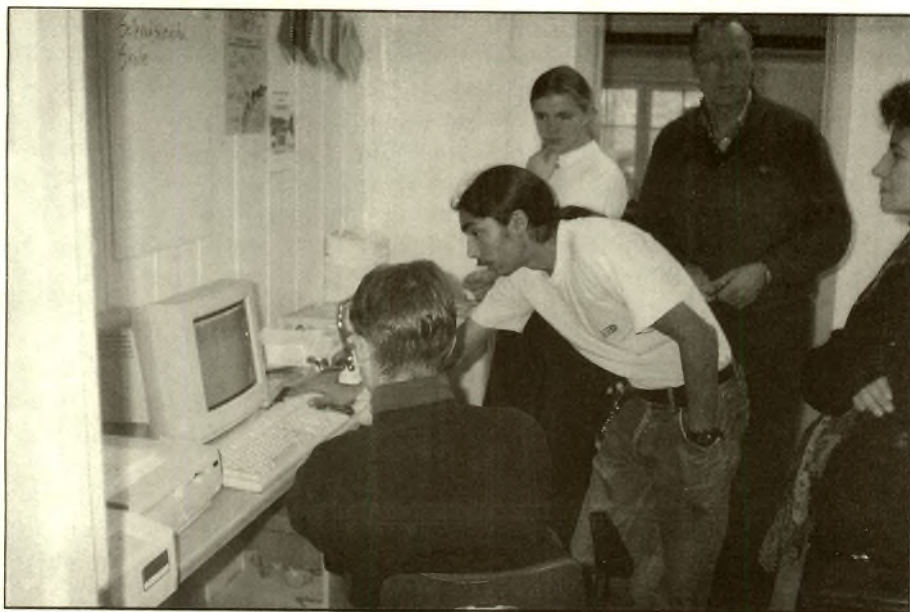
sed aimavad, et midagi on valesti – nad hakkavad käituma ettevaatlikult, parimate kavatsustega aidata probleemlast. Efekt on aga vastupidine – erilise tempel kinnistub nii veelgi. Laps jätkab erilist käitumist, kuna ühiskond on ta selliseks tembeldanud. Olukord halveneb, kasvab agressiivsus, välja langetakse ka eriklassist või -koolist. Sellist diagnoosikeskset probleemide parendamist Norras enam ei harrastata.

1950. aastatest alates kujunes Norras (väga vaevalise protsessi tagajärjel) märksõnaks **integratsioon**. Mõttemiisi muutust tähistas kontseptuaalselt teine lähenemine – diagnooside asemel hakati lapses nägema võimeid, andeid. On ju igauks mingil alal andekas – akadeemiliselt edu- tu näiteks mingis praktilises valdkonnas.

Õpiprobleemseid noori kaasatakse Norras realsesse ellu. Kuna riiklik õppekava on ülearu pingeline sealgi, siis kutseõppe elemente sisaldavaid lisatunde tavakoolis kohustuslikuks teha ei saa. Küll aga on võimalik luua alternatiivkoole. Üks selline – *Oslo Sollerudstranda alternative skole* kasvas algselt välja projektidest. Katseliselt pakuti õpiprobleemsetele lastele võimalust osaleda õppetöövälises projektis: nt sügisel oli võimalik teenida lisaraha paatide katuse alla toomise ja talvituma seadmisega. Kliente tuli leida ise, probleemlaps pidi viisakalt käituma, agressiivsuse unustama, tuli kaubelda, ennast kiitagi, pärast tellimuse saamist töö ausalt ära teha ning kevadeni paadi eest vastutada. Tundides õpiedutul oli võimalus näidata end ka teisest küljest. Reeglina oli ta hakkajam ja tublim töömees kui akadeemiliselt edukas. Esialgselt arglikust katsetusest kasvas mõne aja pärast välja terve kool.

Sollerudstranda alternatiivkoolis toimub õppetöö küll tavaõppekava alusel, kuid vorm on teine. Kui (probleem)laps on oma piirkonna koolis konflikti sattunud ja/või õpihuvi täiesti kaotanud, tuleb ta Sollerudstranda kooli. Oma huvialadest johtuvalt võib ta valida (kutse)haru ehk projekti, kus ta kolmel päeval nädalas tööle asub. Iga projekt moodustab sisuliselt klassi ning kokku tegutseb koolis 13 projekti/klassi (nt laevaehitus, purjetamine, akvalangism, lasteaiandus, fotograafia, arvutigraafika, mehaanika, kokandus jms). Igas projektis on teooria praktikaga tihedalt läbi põimunud. Et kalkuleerida lõunasöögi kalorsust ja maksumust, on vaja nii arvutamisoskust kui ka keemiat; laevaehituses tuleb põhjalikult teada füüsikat. Kõik lapsed (projektist olenemata) peavad

Õpiprobleemidega noorte jaoks tehakse alternatiivkoole.



Norra alternatiivkooli tutvustanud direktor Tor Hammer (paremal) on pildil koos arvutigraafika eriala õpilastega.

MARE LEINO foto

teadma, kuidas teha oma firmat ning seda majandada nii, et tekiks kasum, kuidas müüa oma kaupa, käituda kollektiivis jm. Tegelikult töö käigus tajuvad lapsed teadmiste vajalikkust ega protesteeri sugugi – kui tekib seos raamatutarkuste ning tegeliku elu vahel, on õppimine ju huvitav. Usaldusväärseid koostööpartnereid on palju. Akvalangistid näiteks tegutsevad Oslo Ülikooli teadurite käe all. Laevaehitajad täidavad spetsialistide juhendamisel tõelisi tellimusi. Lasteaed asub kooli kõrval väikeses majakeses, kus teismelised tüdrukud hoiavad lapsi, kelle vanemad töötavad lähiasutustes. Töö, mida tehakse, on tõeline, mitte mängutöö.

Õpilasele on parim teraapia eduelamus. Teraapia – tõeline sotsiaalpedagoogika maksimaalse efektiga, rääkis kooli direktor Tor Hammer. Ta lisas, et lapse suutlikkus on hämmastav, kui teda usaldada. Alternatiivõppe vajalikkuses Norras enam keegi ei kahtle. Viimasaastatel on selle maa pedagoogiline paradigma oluliselt muutunud. Tor Hammer rõhutab, et olulisim on õpetada õpetajaid lapsi usaldama. Mõtteviis on muutunud – nüüd räägitakse, et kunagine pedagoogiline skeem, kus õpetaja klassi ees kohusetundlikult teadmisi jagas, enam ei toimi. Väidetavalt omandab kuulaja suulisest kõnest vaid 5%; ise lugedes jääb meelde 10%; audio-visuaalsete vahendite abil omandatakse 20% sõnumist; demonstratsioonkatsetest jääb meelde 30%; diskuteerides 50%; praktilise töö käigus 75%. Teisi õpetades on kasutegur 90%. Selle skeemi järgi on meie pedagoogikas veel palju arenguruumi.

Taanis koolist väljalangemist ei tunta. TAANI inimsõbralik haridussüsteem mahub tervenisti märksõna **sotsiaalpedagoogika** alla. Koolist väljalangemist selles riigis praktiliselt ei tunta, kuna koolimeeskonnale lisaks on ühiskonnas terve armee sotsiaaltöötajaid (neid võib 40 000 elaniku kohta olla koguni 1000). Sotsiaaltöötaja olevatki Taanis põhielukutse – iga inimene peab saama mistahes abi kohe, kui ta seda vajab.

Taani koolides hakkas silma, et igat liiki probleemidele on olemas lahendus. Erimetoodika on näiteks ülearu lobisevatele lastele. Eriabi vajab ka vaikiv laps: ühes koolis koostati terve vaikivate tüdrukute projekt. Sügisest kevadeni tehti tõsist tööd ja kurbadest, enesesetõmbunud lastest said kevadeks rõõmsameelsed, jutukad, n-ö tavalised lapsed. Peale põhikooli on olemas ka 10. klass neile, kel järeleküpsemiseks veel lisaagea vaja.

Haridusfilosoofia Taanis on pigem sotsiaalne kui pedagoogiline. Nimitelt on õppimise liikumapanevaks jõuks seal lapse huvi, mitte hinne. Kooli edukuse kriteeriumiks aga iseseisev toimetulek elus, mitte ülikooli sissesaanute protsent. Õppetöös tuginetakse sellele, mis on lapses tugevat, mitte sellele, mis halvasti. Kool on ju vaid üks (ajutine) elu osa, õppimise vastu ei tohi tekkida tõrget, pigem vastupidi – kool peab kujundama soodsa suhtumise eluaegsesse õppimisse.

Tegeldakse iga lapsega eraldi. Olulisim märksõna Taani koolis tundub olevat **individualiseerimine**. Lapse arengut suunatakse, kuid ei forsseerita – see toimub ikkagi oma kiirusega. Matemaatikas näiteks 4. klassi tasemel olev laps võib emakeeles olla alles 2. klassi tasemel ja selles pole midagi imelikku. Istumajätmist seal ei tunta, vajadusel on tegemist klassideta kooliga.

Paindlikkus on tagatud universaalse õpetajakoolitusega. 4-aastase kolledži järel suudab iga õpetaja anda kõiki aineid 1.–10. klassini. Individuaalne õppekava on seal maal niisama loomulik nagu aastaegade vaheldumine.

Meie õpetajad vahel kurdavad, et võiks ju selle individuaalse õppekava teha, kui laps ka ometi aru saaks, mida temalt tahetakse. Taanis on sellelegi mõeldud. Et laps teadvustaks oma koha õppeprotsessis ja elus, kirjutavad juba 3. klassi lapsed oma autobiograafiat. Esmalt kogutakse vanemate ja vanavanemate mälestusi oma noorusest ning koostatakse klassi lugemik. Nii hakkavad lapsed tajuma aega enne iseend ning



mõistma, et maailm oli olemas juba palju varem. Siis koostab igaüks oma biograafia. Album algab oma sünni päevaga (kuupäev, kellaaeg, koht, fotod beebiajast). Järgnevad tähtsündmused: lasteaeda minek, õe või venna sünd, reisid koos perega, olulisemad mälestused. Ja ikka fotod ka. Seda tööd tehes õpib laps tõlgendama oma isiklikku eksistentsi aja ja ruumi teljel. Ta tajub, et igal perioodil on algus, lõpp ja jälg. Mida aeg edasi, seda suurem on ta panus nn jälje jätmises. Laps hakkab aru saama, et esmalt on kuupäev ja siis sündmus. Ta hakkab iseendale küsimusi esitama. Oma biograafia koostamine tähendabki seda, et ta paneb kirja olulisemad kuupäevad ning kirjutab sündmused lahti. Selliste kogemuste mõjul on edaspidi lihtsam oma individuaalse õppekavaga seonduvat tegevust planeerida ja sihte seada.

**SOOMES** (Põhjamaades üldse) on alternatiivide osas kadestamisväärselt palju ära tehtud: kutseõpperühmi on nii põhiharidusega kui ka põhihariduseta noortele. Mõni sõna OMAURA projektist, mis keskendub suuresti just produktiivsele õppimisele – s.t õppimisele tegevuse kaudu. Eesmärgiks on aidata sotsiaalpedagoogiliste meetoditega eeskätt neid noori, kel on õpi- või käitumisprobleemide tõttu raskusi koolis kohanemisega ning oht jääda kõrvaletõrjutuks. Projekti raames tegeldakse nii koolikohuslaste kui ka vanemate noortega. Tööpõhimõte on lihtne: akadeemilised koolitunnid vahelduvad praktilise tegevusega töökohtadel. Noor saab pakutute seast valida ise need asutused ja firmad, kus ta tahab kätt proovida. On põhimõte, et igasse praktikakohta läheb üheks perioodiks noor üksinda (mitte 2 või 3 ühte firmasse), kuna nii tuleb ise enda eest seista, aktiivselt kolleegidega suhelda. Tööd juhendab meister, igast praktikakohast antakse kaasa iseloomustus – kooli lõpuks koguneb neid palju. Töökohta otsides on saadud iseloomustustest ja omandatud kogemustest palju kasu.

OMAUURA projekt algas 1993. a New Yorgi ja Berliini eeskujul. Katusorganisatsiooniks on rahvusvaheline INEPS organisatsioon (*International Network of Productive Schools*). Kasutegur kuulukse kõrge olevat.

Soomes on palju kutseõpperühmi.

## Töö Eestis

Eesti oludes võib välja tuua mitu komplitseerivat mõjurit, mis seletavad probleemlastega seonduva aktuaalsust ja osutavad vajadusele sotsiaalpedagoogika järele (3, lk 83–84).

□ Sõjajärgne aeg oli meil üsna lapsevaenulik: olid 6-päevane töönädal ja peaaegu olematu dekreetpuhkus. (Ema sai pärast sünnitust kodus olla vaid paar kuud, siis pidi staaži katkemise hirmus tööle minema.)

□ Vastsündinute eraldamist emast (kolmeks päevaks) peeti samavõrd normaalseks kui peresünnitust ebanormaalseks. Imikute söömisel tuli lähtuda rangest režiimist, mitte lapse söögiisust.

□ Lastekasvatusteooria keelas nutvat last sülle võtta, hellitada: ühiskond vajas tõsiseid töötegijaid, mitte emotsionaalseid õhkajaid.

□ Emahelluse defitsiidis (alla aastasedki) lapsed veetsid päevi lastesõimedes (koguni nädalarühmades).

□ Abielluti tihti noorelt, sest kogetud armastuse puudujääk sundis lähi-suhteid looma võimalikult vara. Seda nähtust kirjeldab soome kasvatus-teadlane Pulkkinen (6, lk 22): *“Armastus võib olla ka klammerdumine teise külge, kui tuntakse end ebakindlalt ja üksildaselt. Nii sünnivad sageli rasketest oludest pärit väga noorte inimeste abielud. Teist tuntakse vähe ja isiksuse arengki veel pooleli. Abielu õnnestumise eeldustele (korter, palk) erilist tähelepanu ei pöörata, nagu sujuksid need asjad iseenesest. Ühel hetkel tajutakse majandusraskusi; noorus on läinud ning seda pole osatud kasutada (mis teeb tagedaks); vastutus laste eest käib üle jõu.”*

□ Eesti NVS-s soositi noorelt abiellumist ja sünnitamist igati: korteri eelisjärjekorda võeti veel 1980. aastatel peresid, kus esimese kolme

Ka Eestis on probleemlastega seonduv aktuaalne.

abieluaasta jooksul oli sündinud laps ning vanemad pidi olema noored; üliõpilaste lapsed olid lasteaiamaksust 100%-liselt vabastatud; sõjaväest vabastas kahe lapse olemasolu; noore spetsialisti protsendita laenust kustutati laste sündides tuntav osa. Paraku suurenes samaaegselt lahutuste arv, kooli läks järjest rohkem isata lapsi. Kes ise ei tea, mis on turvatunne, ei suuda seda pakkuda ka lapsele.

Praegused teismelised on just sõjajärgsete laste lapsed. Ja pole teada, palju neist on sündinud 1980. aastatel vaid seetõttu, et päästa isa sõjaväkke minekust või kustutada kopsakas summa noore pere laenust.

□ Oluline on hariduseksperimentide rohkus 1980. aastatel: 6-aastaste koolimineku ja mitmed teised ettevalmistamata haridusuuendused.

□ Probleem on ka võimaluste vähesus. Koolikohustusele vaatamata ei ole selle täitmine alati hõlbus. Vähe on alternatiivvõimalusi. Lapsevanemad ei taha probleemset, raskelt õpetatavat last kodunt kaugemale saata. Õpetaja aga ei oska/saa/jaksa temaga piisavalt tegelda suures tavaklassis.

□ Meditsiini arenedes jäävad ellu ka need haiged lapsed, kes mõni aeg tagasi oleksid tõenäoliselt surnud (statistika andmetel kasvab kaasa-sündinud terviserikete laste hulk). Õpetajakoolitus peaks meditsiini arenguga sammu pidama ning üha rohkem sisaldama eri- ja sotsiaalpedagoogikat. Sama käib ka täienduskoolituse kohta.

□ Sündimus väheneb ning juurde tekib liitklasse. Kuidas aga õpetada liitklassis? Klassid muutuvad üha suuremaks – koolides, kus varem sai erinevate võimetega lapsi paralleeliti selekteerida, seda võimalust varsti enam pole, kuna kolme-nelja paralleelklassi asemel saab nüüd moodustada vaid ühe või kaks. Ja kui laste arv veelgi väheneb, siis moodustatakse (pearaha pärast) kahe hõreda klassi asemel üks suur.

□ Ühiskond polariseerub jätkuvalt – rikkad rikastuvad, vaesed vaesuvad veelgi. See tekitab pingeid kodudes, kust need laste kaudu ka kooli jõuavad.

□ Koolipsühholoogi teeninduspiirkond algab alles 7. klassist, mis mõningatel juhtudel on lootusetult hilja.

□ Õpetajad on rahulolematud oma palga pärast, tööd on liiga palju. Nii mõnigi pedagoog on kurnatud, sest lisaks õpetamisele tuleb teha sotsiaaltöötaja, psühhooanalüütiku ja/või psühholoogi tööd. Palga tõstmisega vähemasti sama hea lahendus võiks olla võrgustiku/süsteemi loomine eri probleemide lahendamiseks, mis õpetaja koormust oluliselt vähendaks.

□ Tegelikult üht-teist sotsiaalpedagoogilist ehk eluõpetuslikku on koolid juba ise ette võtnud. Pean silmas kutseõppelisi klasse üldhariduskoolis (merendus, piirivalve, talupidamine, jalgratta remont jms). Olemasolevat kogemust tuleks avalikustada ning üldistada, et kõik, kes tahaksid aidata oma õpilasi (kes ei ole huvitunud akadeemilisest karjäärist), saaksid ideid ja tuge. Õpetajatega vesteldes jääb mulje, et huvi on suur just maakoolides ning äärealadel, aga ka suuremate linnade läheduses väiksemates koolides, kuhu üha rohkem siirdub õppima linnalapsi, kes oma koolis mingil põhjusel hammasrataste vahele jäänud.

Koolid, kus on juba üht-teisti ära tehtud ja/või tahetakse midagi ette võtta, andke endast märku. Kirjutage TPÜ sotsiaaltöö osakonda (Tallinn, Narva mnt 25) Mare Leinole.

### Kirjandus

1. Eesti inimarengu aruanne. 1997. Tln, 79 lk.
2. Hä m ä l ä i n e n, J. 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. – Snellman-instituutin arkistosarja. No 1, 70 s.
3. L e i n o, M. & M ä n n i s t e, M. 1996 Probleemne laps tavakoolis. Tln, 151 lk.
4. L u l l a, V. Rasked alaealised. – Haridus, 1989, nr 7, lk 21–24.
5. M o b e r g, S. 1982. Erityisopetuksen juuret. Teoksessa: Erilaiset oppilaat. Toim S. Moberg. Jyväskylä, s. 22–24.
6. P u l k k i n e n, L. 1981. Kotikasvatuksen psykologia. Gummerus, Jyväskylä, 323 s.

Olemasolevad kogemused oleks vaja avalikustada ja üldistada.

# Õpilased õpetajaid hindamas

PEEP LEPPIK, pedagoogikakandidaat, EAPS-i ja ÜPUI liige

**E**esti koolis on viimase aastasaja jooksul juurdunud saksa pedagoogikateadlase J. F. Herbarti (1776–1841) nn **herbartlik õpetamissüsteem**. Selle kohaselt on õpetaja autoriteet, kes teab, kuidas õpetada, kuidas tunnis toimida. Ta teab ka, mida peab tegema õpilane. Targa õpetaja puhul võiks niisuguse süsteemiga isegi töötada, kuid tänapäeval jääb häid, kõrge kvalifikatsiooniga koolmeistreid üha vähemaks.

Üpris kahtlane on anda õpetaja tööle hinnanguid üksikute tundide järgi. Seega oleks õpetaja töö hindamiseks vaja põhjalikumalt tundma õppida seda, mida ta teeb. Üle 20 aasta õppealajuhatajana töötamise jooksul kogunes mul kaugelt üle tuhande külastatud tunni, mis koos analüüsidega kujutavad endast lausa üht õpetajatöö kõrgharidust – kolleegide tundidest on alati palju õppida olnud.

Paljud koolide direktorid ja õppealajuhatajad tunnevad oma õpetajate tööd ja selle süsteemi halvasti, sest puudub **isekontrolli süsteem**, aega on vähe ja hindamist võivad segada mitmed juhuslikud ja subjektiivsed tegurid.

Tuleb tunnistada, et **õpetaja tööle** on üldse väga raske hinnangut anda. Autor peab hindamisel esmatähtsaks lähtumist **õpetaja töö üldisest süsteemist**. Mõneks säravaks tunniks on paljud võimelised end mobiliseerima, kuid töö tulemuslikkuse otsustavad 800–900 tundi, mis õpetajal õppeaasta jooksul tuleb anda. Need sisaldavad

- ainesisest loogikat,
- ainetevahelisi seoseid,
- lähtumist pedagoogilisest psühholoogiast,
- harjutamise, kordamise ning kodutööde süsteemi,
- õpilaste individuaalsete iseärasuste arvestamist jne.

Küsime, kes näeb kõiki õpetaja antud 800–900 tundi. Loomulikult **õpilane**, kellele need võivad sobida või kes püüab nendest tundidest pageda.

Seoses demokraatlike protsesside levikuga Eesti ühiskonnas on ka õpetaja muutunud inimeseks, kes müüb oma tööjõudu ja **professionaalsust** (erialaseid oskusi). Kahjuks on viimasel aastakümnel just õpetaja professionaalsusele (eriti haridusametnike tasandilt) kahetsusväärset vähe tähelepanu pööratud. Samal ajal on palju arutletud haridusfilosoofiliste, kontseptuaalsete ja teiste üldiste probleemide üle. Paraku on koolis määrav see, **mida teeb õpetaja tunnis**, kuidas ta töötab konkreetsete õpilastega.

Senine pealiskaudne lähenemine on juba kätte maksnud ja võib saada saatuslikuks kogu Eesti koolile. Tõsi, üsna aktiivselt on tegeldud **riiklikele eksamitele** üleminekul, millega tahetakse nähtavasti luua ka isereguleeruvat süsteemi õpetaja kvalifikatsiooni parandamiseks.

Paraku kajastub eksamil õpilaste teadmiste ja oskuste teatav (kontrollitav) tase, mis ei pea alati korreleeruma õpetaja kutsemeisterlikkusega. Ja kasulikum on ravida põhjusi, kui tagajärgi...

Mujal, demokraatlikus maailmas, on juba pikemat aega ka **õpilased hinnanud oma õpetajaid ja nende tööd**. On hädavajalik, et see tava juurduks ka meie koolis. Esmakordselt andsime õpilastele võimaluse hinnata oma õpetajaid Helme kutsekeskkoolis 1990. aastate algul. Kuna see õnnestus täielikult, siis tutvustame kasutatud meetodikat lähemalt.

Õpetaja töö hindamiseks tuleb ta tegevust põhjalikult tunda.

Vähe on meil pööratud tähelepanu õpetaja kutsemeisterlikkusele.

Pedagoogide tööd võiksid hinnata õpilased.

## Õpetajate hindamise meetodika

Kasutatav  
hindamissüsteem  
peab olema  
lihtne.

Koolis sobib õpetajate tööle hinnangu andmiseks lihtne süsteem, kus uurimustulemusi on kerge töödelda. Uurimist läbi viiv koolijuht (direktor või õppealajuhataja) peab kindlasti olema **õpilaste hulgas autoriteet**, et õpilased küsitluse tõsiselt suhtuksid.

Tegime küsitluse viies kutsekeskkooli klassis: küsimustele vastasid kaks klassi neljandalt (31 õpilast), kaks kolmandalt (33) ja üks esimeselt (25) kursuselt.

Iga õpilane sai lehekese, kuhu kirjutas vastused kuuele ülesandele (järgmine esitati siis, kui eelmisele oli juba vastatud).

1. *Nimeta kolm õpetajat meie koolist, kelle tunnis Sul uus materjal saab alati selgeks (mõistetavaks).*

2. *Nimeta kolm õpetajat, kes on oma igapäevatöös põhjendavalt nõudlikud.*

3. *Nimeta kolm õpetajat, kes tunnis ei raiska aega, vaid kasutavad selle maksimaalselt ära.*

4. *Nimeta kolm õpetajat, kes tahavad tunnis kuulda õpitava kohta ka Sinu isiklikku seisukohta ja arvamust.*

5. *Nimeta kolm õpetajat, kes oma töös on täpsed ja korranõudlikud.*

6. *Nimeta kolm õpetajat, kelle tundi Sa lähed enamasti heameelega.*

Õpilastele esitatavate **küsimuste/ülesannete sõnastamine** ongi meie pakutavas õpetajate hindamise meetodikas kõige keerulisem. Ei ole eetilise anda õpilastele ülesannet: *Nimeta kolm meie kooli õpetajat, kelle tundi Sa ei läheks. Või: Nimeta kolm meie kooli kõige halvemat õpetajat.* Sedalaadi "meetodika" ei pruugi anda usaldusväärset infot.

Tunnistagem taas, et Eestis on õpetaja (eriti tema töö) hindamine läbi aegade olnud liialt **emotsionaalne**. Seejuures on üle tähtsustatud üldinimlikud ja varju jäänud professionaalsed omadused (eriti seoses õpetamise kui pedagoogilis-psühholoogilise protsessiga).

Meie pakutud küsimuste kaudu on võimalik jõuda just õpetajatöö oluliste teguriteni. Sedalaadi küsimustel on pealegi teatav tagasiside mõju. Kui näiteks õpilasel tuleb kaaluda, millise õpetaja tunnis ei raisata aega, siis teadvustab ta selle probleemi endale laiemaltki. Turumajanduslikus ühiskonnas on ju tööaja maksimaalne ärakasutamine üks olulisi küsimusi (kuuldavasti võib Jaapanis Mitsubishi firmas suitsetaja tööajast kulutada suitsetamisele 10 minutit, kuid selle võrra saab ta ka vähem palka).

Kuna meie pakutud küsimused (süsteem tervikuna) ei sunni õpetajaid jagama "headeks" ja "halbadeks", ei kerki üles ka eetilisi probleeme.

Küsitluse läbiviimisel tuleks silmas pidada järgmisi nõuandeid.

■ Vastajad (õpilased) jäävad **anonüümseks** – nad ei kirjuta oma nime vastuste lehele.

■ Tulemusi tuleks analüüsida vaid **klasside kaupa** (mitte ülekoolliselt), siis võivad selguda ka õpetaja ja erinevate klasside suhted. Pealegi võivad suuremas koolis töötada eri klassides erinevad õpetajad.

■ Arv "kolm" olgu tinglik – kui mõni õpilane soovib kirjutada antud vastusele vähem nimesid, võib ta seda teha (sama kehtigu siis, kui õpilane tahab kirjutada rohkem kui kolm nime).

■ Tänapäeval, mil paljudamisega koolides enam probleeme ei ole, võib **küsitluslehe** kõigi selles klassis töötavate õpetajate nimedega (ning esitatavate küsimuste ja ülesannetega) eelnevalt **ette valmistada**.

### Tulemustest

Kui õpilaste vastused on pandud klassi koondtabelisse, avaneb koolijuhi-le üllatavalt palju infot sisaldav ülevaade. Toome siinkohal näiteks 1. kursusel (N = 25) tehtud küsitluse **tulemused absoluutarvudes** (õpetajate nimed on muudetud).

Küsitluse  
läbiviimisel on  
vaja arvestada  
teatud nõuandeid.

Tabel

Õpetaja nimi	Esitatud küsimus-probleem ja valikute arv					
	Materjal saab tunnis selgeks	Õpetaja on põhjendatult nõudlik	Tunnis ei raisata aega	Tahab kuulda isiklikke seisukohti ja arvamusi	On täpne ja korra-nõudlik	Lähem tema tundi hea meelega
Ü. Kask	4	17	22	-	5	1
M. Kuusk	22	16	19	24	10	12
J. Mänd	8	1	-	19	-	17
A. Paju	-	-	-	-	-	3
P. Lepp	16	14	14	5	17	10
A. Jalakas	9	8	6	-	6	3
R. Sarapuu	3	2	7	-	7	3
K. Õunapuu	2	1	1	2	1	7

Kandsime kõigis viies klassis tehtud küsitluse tulemused grafoprojektori vahendusel ühel kooli pedagoogilise nõukogu koosolekul põhjalikumate kommentaarideta ette. Kuna õppenõukogus peatuti lähemalt õpilaste mõtlemise arendamisel, siis analüüsiti vaid valdkonda "tahab kuulda isiklikke seisukohti ja arvamusi", konkreetset õpetajad (Kuusk, Mänd ja Lepp) tutvustasid oma tööpõhimõtteid. Selline tabel on erakordselt kõnekas ja räägib ise enda eest. Lisagem veel, et kaht selles klassis töötavat õpetajat ei märkinud oma valikutes ükski õpilane. Seegi on kõnekas. Delikaatsuse huvides on õige nende õpetajate nimed tabelist välja jätta, sest kogu õppenõukogul on asi niigi selge.

Igasuguse küsitluse puhul kerkib üles tulemuste usaldusväärse teema. Nende ridade autorile (oli ka küsitluse läbiviija), kes pikaajalise koostöö ja põhjaliku sisekontrolli alusel õpetajate tööd väga hästi tundis, ei olnud küsitluse tulemustes ootamatusi – õpilased hindavad õpetajate töövaldkondi erakordselt objektiivselt. Küll olid tulemused ootamatuseks mõnele kolleegile. Tabeli alusel võib koolijuht teha õpetajate töö kohta mitmetahulist analüüsi ja järeldusi. Mõned näited.

■ Väga headeks õpetajateks tuleb antud küsitluse raamides pidada neid, kes kõigis valdkondades on saanud õpilastelt positiivseid hinnanguid (Kuusk ja Lepp eelkõige).

■ Osa õpetajate tundides on ülekaalus reproduktiivne õpetamine, kus õpilastele ei anta võimalust oma arvamuste ja hinnangute avaldamiseks (Kask, Paju, Jalakas, Sarapuu).

■ Nõudlikkus ja täpsus jätavad soovida Männi, Paju ja Õunapuu töös.

■ Ajaga käiakse ilmselt pillavalt ümber Männi, Paju ja Õunapuu tundides.

■ Õpetaja Mänd soovib, et õpilased avaldaksid oma seisukohti ja arvamusi, kuid on samal ajal vähenõudlik ega ole täpne. Nii ei ole võimalik saavutada häid tulemusi õpetajatöös.

■ Eriti huvitav on vaadata, milliste õpetajate tundi õpilased lähevad hea meelega. Nende hulgas oli meie koolis muide väga nõudlikke ja tõsisemaid õpetajaid (Kuusk ja Lepp). Kui tundides toimub õpilase isikupära arvestav ja õpilasele jõukohane töö, siis ei ole õpilane õppetöö vastu. Männi tundi läksid õpilased hea meelega, sest seal oli pingevaba olla – õpetaja ei nõudnud midagi.

Iga õpetaja, kes teab oma igapäevast tööstiili, saab antud tabeli alusel võrrelda oma töö taset kolleegide omaga ning teha järeldusi. See sunnib õpetajat oma tööd enam analüüsima.

### Järeldusi

Meie küsimuste kaudu uuriti vaid mõningaid (kuigi olulisi) õpetamise probleeme ühes koolis. Kuna õpetaja töö on väga paljutahuline, siis ei

Küsitluse tulemusi tutvustati õppenõukogu töökoosolekul.

Õpilaste hinnangud pakuvad mõtlemisainet igale õpetajale.

saa antud uurimuse põhjal anda sellele lõplikke (kokkuvõtlikke) hinnanguid. Õpilastelt võib pärida väga erinevate valdkondade kohta.

Näiteks:

■ *Nimeta kolm õpetajat, kes oma tundides õpitava teoreetilise materjali seovad kõige paremini inimese igapäevase praktilise tegevusega.*

■ *Nimeta kolm õpetajat, kes kõige enam töötavad õpilastega tunniväliselt.*

■ *Nimeta kolm õpetajat, kel on eriti tihedad sidemed õpilaste kodudega.*

■ *Nimeta kolm õpetajat, kes oma tundi alati näitlikustavad (slaidid, lüümikud, video, igasugused näidised jne).*

Väärtuslikku infot saavad ka koolijuhid.

Igal juhul saavad koolijuhid niimoodi väärtuslikku ja üsna objektiivset infot oma õpetajate igapäevatöö kohta. Kuid analüüside tegemisel tuleb arvestada ka seda, et õpetajad on ebavõrdses olukorras juba õpetatava aine iseloomu tõttu. Ka on ühe või kahe nädalatunniga ained teises olukorras, kui 4–5 nädalatunniga ained jne. Tähtis on seegi, et õpilastel tuleb väga pragmaatiliselt vaadelda (ja hinnata) mitmeid õpetajatöö külgi. Vältimatu on siit tulenev tagasiside. Ja see on suure väärtusega.

Paratamatult kerkib niisuguse küsitlusega rida eetilisi probleeme. Kas avalikustada (nt õppenõukogus) ka hinnangud, mis antakse koolijuhitidele (direktorile, õppealajuhatajale)? Õpilastel tuleb aga küsitluse käigus anda hinnangud kõigile pedagoogidele – muidu lihtsalt pole demokraatiat. Loomulikult on tugev direktor nõus, et küsitluste tulemused ka tema kohta avalikustatakse.

Peatähtis on, et meie pakutav (ja koolis läbi proovitud) metoodika aitab kaasa demokraatlike põhimõtete juurdumisele koolis. Ei pruugi ju demokraatlik olla see kool, kus õpilased ja õpetajad üksteist sinatavad või õpilased õpetajate kuuldes kõikvõimalikud arvamused ja nõudmised välja ütlevad. **Demokraatlikus koolis peab olema igal õpilasel ja õpetajal võimalus teisi solvamata anda hinnanguid kõigi selle koolipere liikmete ning nende töö kohta.** See loob eeldused kooli ja õpetajate professionaalsuse arenguks.

## Kirjandus

1. Lepik, P. 1997. Õpetamine on huvitav (teaduslik-empiriline käsitus). Tallinn (REK), 156 lk.



Harmi Põhikooli õpilaste nägudest on näha, et nemad on koolieluga rahul. Ehk oma õpetajategagi.

# Iseseisev mõtleja ja õppija eesti aabitsate lehekülgedel

MERI-LIIS LAHERAND, kasvatusteaduste magister

**E**simene eestikeelne aabits ilmus arvatavasti aastal 1543 (4, lk 7–8). Aabitsa sünniaeg Eestis, aga ka Saksamaal, Rootsis, Soomes jt protestantlikes maades langeb kokku selle ajajärguga Euroopas, mida Ariés (5) on nimetanud lapsepõlve sünni ajaks – see oli aeg, kus märgati, et laps ja lapsepõlv on midagi erilist, et laps pole lihtsalt väike täiskasvanu. See tähendas uutviisi suhtumist lapsedesse. Kui keskajal olid täiskasvanud ja lapsed mänginud ühtesid ja samu mängu (ka meie mõistes kõlvatuid), siis nüüd kerkis esile täiskasvanute soov laste moraali kaitsta ning innustada neid mängima “häid” mängu ja hoiduma “pahadest”. Kriitilise pilguga hakati vaatama ka laste lugemisvara ning pedagoogid nõudsid lastele eraldi, “sobivat” kirjandust. Aabits oli just selline kirjavara, mis toetas uut lastesse suhtumist, soovi kaitsta nende moraali ja neid õpetada. Seda eesmärki illustreeris hästi peagi aabitsa sümboliks muutuv kukk – kristliku kõlbluse sümbol (11, lk 27–30).

Saime aabitsa tänu sellele, et meist taheti kasvatada kuulekaid luterlasi. Lapsepõlve sünni tähendas arusaamist täiskasvanu vastutusest lapse käekäigu, tema õpetamise ja kasvatamise eest. Koos sellega aga hakati nõudma, et laps võtaks talle pakutud õpetuse vastu distsiplineeritult ja kuulekalt. Traditsiooniline aabits on autoriteedile kuuletumise aabits. Sellisena on ta püsinud sajandeid. Kui 18. sajandil hakkas aabitsasse peale katekismuse ja palvete ilmuma ka muud lugemisvara, oli selle hulgas palju õpetlikke valme ja “käitumisnäidiseid” (11, lk 127–141).

Aabitsa sünni päevil leiti, et laps vajab enda kõrvale kedagi suurt ja tarka, kes ütleb, mis on õige. Tänapäeval seisame teise tähtsa mõtteviisimuutuse künnisel. Oleme ehmatusega mõistnud, et alati ei olegi inimlapsel võimalik leida autoriteeti, kes kuulutaks talle ainuõiget tõe. Autoriteetide murenemisest, teaduse kõikvõimsuses kahtlemisest ja tõdede suhtelisusest on seoses nn postmodernismiajastuga palju räägitud ja seda ei tahaks ma siin korrata. Küll aga küsida: kuidas käib selle mõtteviisimuutusega kaasas eesti aabits? Kuidas toetavad eesti aabitsad iseseisva mõtleja ja õppija, maailma aktiivse tõlgendaja ja mõjutaja kujunemist?

Iseseisev õppimine tähendab mitmetahulist integratsiooni: õppija integreerib õpitut oma kogemustega, oma tunnete, kavatsuste ja arusaamadega. See annab talle võimaluse luua maailmast uusi tõlgendusi, anda asjadele uusi tähendusi.

Iseseisev õppija, kes integreerib õpitut oma kogemuste, arusaamade ja tunnetega, *mõtleb, arvab, võrdleb, loodab, usub, tahab, avaldab oma arvamust*. Kui aabitsates kujutatud õpikeskkond toetab iseseisva õppimise kujunemist, siis võiks oletada, et ka seal esineb mõtlemaid, arvavaid, vaidlevaid, aurtlevaid tegelasi. Vaadelgem, kuidas on sellised tegelased esindatud eesti aabitsates aastatel 1951–1994.

Viiekümnendate aastate aabitsad peaaegu ei kujuta oma arvamust või eelistusi omavat õppijat. 1951. a aabitsas (1) on õppija puhul ainult kolmel korral kasutatud tegusõna “meeldima”. Tõnule meeldib mängulennukeid meisterdada [lk 60], mulle meeldis väga pioneerikoondus [43] ja kool [41]. Verb “tahtma” esineb vaid korra: Peeter tahab saada masinistiks [59]; samuti verb “soovima”: kes soovib, saab koolisööklas teed [69]. Verb “armastama” esineb kahel korral: Helve armastab väga oma nukku Helmit [53] ning meie armastame oma suur kodumaad Nõukogude Liitu [59]. Ükski tegelane ei mõtle, arva, usu; keegi ei kahtle milleski.

1956. a ilmunud aabitsas (2) muutub see pilt vähe: tegelastele meeldib “Peolaul” [79] ja meisterdada [92]; armastatakse oma suurt kodumaad [91] ja kirjutamist [111]. Sellesse aabitsasse on ilmunud verb “mõtleva”,

Traditsiooniline aabits on autoriteedile kuuletumise aabits.

1950. aastate aabitsates pole õppijal oma arvamust ega eelistusi.

kuid paraku mõtleb vaid koer Raksi, kelle mõte kujutab endast eksitust: ta arvab, et tema peegeldus vees on teine koer. Selline mõtlemine toob endaga kaasa vaid pahandust [81]. 1959. a aabitsas (3) ei leia me üldse meeldimist, tahtmist või arvamist tähistavaid verbe. Korra esineb vaid "unistamine": oktoobrilapsed unistavad lennust Kuule [117].

Veidi laiem on vastavate verbide valik 1974. a ilmunud aabitsas (6). Lastele meeldib aias toimetada [36], Antsule meeldib bussi aknast välja vaadata [105], lapsed tahavad saada masinistiks ja arhitektiks [124]. Kui 1956. a aabitsas mõtles ainult koer (ja seegi osutus hirmsaks eksituks), siis 1974. a aabitsas mõtlevad juba ka oravaisa [19], kuu [21], rebane [41] ja põhjatuul [95]. Nagu koera puhul, tuleb ka rebase mõtlemisest ainult sekeldust. Paaris episoodis esineb mõtlemist ka laste puhul. Pärast tädi suunavat küsimust mõtlevad lapsed, mis võiks sügises meeldivat olla [63]; mõtlevad need pahad lapsed, kes rebivad puudelt lehti ja oksi [104]; mõtleb ka Ott, aga jõuab vaele järeldusele [110]. Pisike tuul, kes tahab tark olla, ütleb välja naljaka rumaluse [87].

1974. a ilmunud aabitsas on mõtlemine lausa negatiivse varjundiga.

Seega aabitsad, mis olid kasutusel 1950., 1960. ja 1970. aastatel, kujutasid oma lehekülgedel väga napilt iseseisvat mõtlemist ja õppimist, oma arvamuse kujundamist ja väljendamist. Kui 1950. aastatel ilmunud aabitsad pigem ignoreerisid seda vaatenurka, siis 1974. a aabitsas on iseseisval mõtlemisel isegi negatiivne varjund: mõtlevad pahad lapsed ja mõtlemine viib valejäreldesteni.

May jt (13) on uurinud õpikute õppimiseideoloogiaid ja leidnud, et õpikutekstitid, selle asemel, et ergutada uute tähenduste loomist, sageli hoopis piiravad seda. Karvonen (9) on leidnud, et õpikutekst on oma olemuselt autoritaarne; asetab lugeja vastuvõtja rolli ega jäta talle võimalust info hindamiseks, järelduste tegemiseks, alternatiivide märkamiseks jms. Tundub, et 1950.–1970. aastatel ilmunud aabitsad kuuluvad just selliste uute tähenduste loomist piiravate tekstide hulka.

1980. aastatel kasutusele tulnud aabits (10) ei näi jagavat 1970. aastate aabitsa kergelt pahakspanevat hoiakut iseseisva mõtlemise (nina-tarkuse) suhtes, kuid vähemalt oma kaunis napis tekstilises osas ka ei erguta seda. Rohkem võimalusi iseseisva mõtlemise arenguks näib pakuvat selle aabitsa rikkalik pildimaterjal.

Muutused tulevad alles 1990. aastatel.

Muutust võib täheldada alles 1990. aastatel. 1992. a ilmunud Luige ja Kokamäe aabitsas (12) kohtame üleskutset "Mõttele ise!" [11]. Tegusõna "mõtlemine" esineb selles aabitsas varasemast sagedamini ja positiivses kontekstis. Johannes mõtleb oma vanaisa peale [37], võrdleb mõttes lehma lohemadudega [27]. Ingel on mõtliku näoga nagu Anni [46]. Johannes teeb oletusi ema mõtete kohta [38]. Aabits tuleb suvevaheajaks maale kaasa võtta, et lugemine ja mõtlemine päris meelest ära ei läheks [91]. Johannes püüab ette kujutada oma lapsi [38]; ta loodab, et kõik asjad on koos uue aastaga muutunud [53] ja et kasvavad suured magusad herned [81]; ta väljendab oma soove paludes [30, 50] ja nurudes [48]. Lapsed oskavad [24, 27, 72], teavad [34, 37, 65] ja on tähele pannud [35] paljusid asju ning arutavad [55] neid. Samas arvestavad täiskasvanud laste arvamus ja võivad tunnustada, et nad ei taipa mitte mõhkugi [44]. Rohkem kui varasemates aabitsates kohtame siin inimeste erinevaid eelistusi kui võrdväärseid alternatiive [72, 80] jm. Lastel on õigus ka mitte tahta ja viitsida [35].

Kui varem kirjeldati aabitsates maailma sõnaga **on**, siis nüüd lisandub sellele erinevaid seoseid võimaldav **oleks**: jõuluõöl särasid tähed, *nagu oleks* neil veel mõni uudis Jeeseuse kohta teatada [41]; peenrad nägid välja, *nagu varjaksid* nad midagi erilist [81]; taevast oli nüüd sügav ja sinine, *nagu varjaks* ta veel mõnda suurt saladust [77] (minu kursiiv, M.-L. L.). Arusaamatu lugu võib olla lõpmata ilus [60]. Maailm on saanud erinevaid varjundeid, maailma tõlgendamiseks pakutakse erinevaid võimalusi. Õppija ja tõlgendaja, laps, on muutunud aktiivsemaks, ta väljendab rohkem oma tundeid ja arvamusid ning täiskasvanud aktsepteerivad neid.

Õppija aktiivsus maailma looja, konstrueerijana on veelgi olulisemal



kohal 1994. a ilmunud Mürsepa ja Viisimaa aabitsas (14). Siin esineb aktiivne õppija uudishimulike hiirepogade kujul, kelle soov maailma tundma õppida, küsimuste esitamine ja ettepanekute tegemine paneb aabitsa koosnema sadadest võimalikest lugudest. Aabitsat kasutavatele lastele on jäetud avar mõtlemisruum. See on aabits, mis võimaldab rohkelt mõtteseoseid ja soodustab igati oma tähenduste loomist õppimisel. Aabitsa tutvustuses tagakaanel on öeldud, et “see raamat osutab kirjalikele sõnumitele igal pool meie ümber ja paneb mõtlema, mis need on ja mida nad tähendavad; kutsub last kujutama oma elu; asju, inimesi ja sündmusi oma kodupaigas, ka neid märke ja kirju, mis seal olemas on”. See on otsene üleskutse oma tähenduste loomisele ja õpitu integreerimisele oma kogemustega. Aabitsa tekstid ei ole tavapärased (tegemist on koomiksivormiga) ja seepärast ei ole selle aabitsa puhul ka iseseisva õppija kujunemist soodustava ainese analüüsil võimalik kasutada sama meetodit, mis eelmiste aabitsate puhul. Verbid “mõtleva”, “arvama”, “kõrvutama”, “arutleva” jne ei esine aabitsa tekstis eksplitsiitselt, küll aga implitsiitselt – tegelaste otsese kõne ette oleks vastavalt kontekstile lihtne kirjutada sõnu “mõtleb”, “järeldeb”, “küsub”, “oletab”, “teeb ettepaneku” jms. Hiirepogad on aktiivses tegevuses, nad otsivad lahendust probleemidele, mida autorid on nende ette seadnud lausa igal leheküljel.

Oleme siirdumas uude ajastusse, mille kohta on öeldud, kindel on ainult see, et miski pole kindel. Sellises ebakindlas ja pidevalt muutuv maailmas toimetulekuks on vajalikuks peetud õppima õppimist (6) – selliste oskuste ja võimete kujunemist, mis aitavad lahendada probleeme. Tulevikumaailmas elav inimene peaks nii indiviidi kui ka kollektiivina olema aktiivne mõjutaja, soovitatavate tulevikutingimuste suunaja (7, lk 166). Hiirepogade aabits näib toetavat just selliseid suundumusi.

1950., 1960. ja 1970. aastatel ilmunud aabitsates oli õppijat kujutatud peaauglikult bihevioristliku õppimisteooria valguses: siin oli tähtis, mida laps teeb, ja üldse mitte see, mida ta mõtleb. Mõtlemine oli jäetud suuremate ja targemate hooleks ning lapse asi oli vaid nendega nõustuda. Omaalgatuslik ninatarkus viis vigade ja eksitusteni. 1980. aastatel ilmunud aabits küll loobus täiskasvanu autoriteedi selgest rõhutamisest, aga vähemalt oma tekstilises osas ka ei ergutanud õpilase iseseisvat õppimist. Alles 1990. aastatel ilmunud aabitsad hakkavad märkama ja tähtsaks pidama lapse vaimset maailma, tema oma eelistusi, arusaamu, tahet ja aktiivsust. Seda võiks nimetada ka ajaks, mil konstruktivistlik õppimiskäsitus on jõudnud eesti aabitsatesse.

## Kirjandus

1. Alttõa, L., Raina, H. 1951. Aabits. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus.
2. Alttõa, L., Raina, H. 1956. Aabits. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus.
3. Alttõa, L., Raina, H. 1959. Aabits. Tallinn, Valgus.
4. Andresen, L. 1993. Eesti aabits reformatsioonist iseseisvusajani. Tallinn, Koolibri.
5. Ariés, P. 1962. Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. New York: Vintage Books.
6. Botkin, J. W., Elm andjara, M., Malitza, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Espoo, Weilin+Göös.
7. Eisen, L. 1974. Aabits. Tallinn, Valgus.
8. Hirsjärvi, S., Huttunen, J. 1996. Sissejuhatus kasvatusteadusesse. Tallinn, Syner Arendusabi AS, Ühendus Omanäoline Kool, TPÜ.
9. Karvonen, P. 1995. Õpikirjateksti toimintana. Helsinki, SKS.
10. Kivi, L., Roosleht, M. 1985. Aabits. Tallinn, Valgus.
11. Kotkahoimo, L. 1989. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
12. Luik, V., Kokamägi, E. M. 1992. Meie aabits ja lugemik. Tallinn, sihtasutus Hortus Litterarum. Helsinki, Tammi.
13. May, W. and others. 1990. "Whose" Content, Context, and Culture in Elementary Art and Music Textbooks? Elementary Subjects Center Series No. 23. East Lansing: Inst. for Research on Teaching.
14. Mürsepp, M., Viisimaa, P. 1994. Hubert teeb aabitsat ehk hiirepogade seiklused laias ilmas. Tallinn, Koolibri.

1994. a ilmunud Mürsepa ja Viisimaa aabitsas on olulisel kohal õppija aktiivsus.

Praegusajal on oluline õppima õppimine.

Nüüd on aabitsates hakatud tähtsustama lapse vaimset maailma.

# Keemia – populaarne või põlatud õppeaine?

ANNELI LUKASON, Tartu Karlova Gümnaasiumi õpetaja, pedagoogikamagister

Uurimuses  
osaesid viie riigi  
õpilased.

**M**õne uurimuse põhjal ei küüni meie õpilaste keskmine keemiahuvi koolijütsi “kolmenigi” (12). Miks on keemia meil aasta(kümne)id ebapopulaarne? Kas mujal maailmas on lood samamoodi või kuulub keemia lemmikainete hulka? Need küsimused ajendasid uurima õpilaste hoiakuid Eestis ja välismaal. Üht lõiku uurimusest tutvustasin 1997. a 3. “Hariduses”. Ankeeteeriti üle 600 põhikooliõpilase viies riigis (Soomes, Rootsis, Ungaris, Norras, Eestis). Ankeeteeritud ei õppinud *science*-ega reaalklassides. Järgnevas ülevaates püüan tõmmata paralleele uurimuse tulemuste ja keemia uue ainekava vahel.

## Kui huvitav, kui raske on keemia õpilastele?

Keemiahuvi ja raskusastet hindasid õpilased 5-pallilise skaala järgi, kus “5” märgib maksimumi ja “1” miinimumi. Põhikooliõpilaste hinnangud on toodud tabelis 1.

Tabel 1

Kui huvitav on keemia?		Kui raske on keemia?	
1. Ungari	4,1	1. Soome (Tampere)	3,6
2. Rootsi	3,5	2. Eesti	3,3*
3. Soome (Kempele)	3,4	3. Rootsi	3,3*
4. Norra	3,3*	4. Ungari	3,2*
5. Eesti	3,1*	5. Norra	3,1
6. Soome (Tampere)	3,1*	6. Soome (Kempele)	2,9

\* Hinnangute keskmised on praktiliselt samaväärsed vastuste hajuvuskarakteristikuid arvestades.

Kuna tegemist ei olnud representatiivse uurimusega, ei väljenda tabeli andmed tulemusi riigi kohta tervikuna. Töö eesmärgiks oli suurema keemiahuviiga paikkondade väljaselgitamise järel jõuda kõrgema õpimotivatsiooni põhjusteni. Nimetusi Ungari (ungarlased), Eesti (eestlased) jne kasutame teksti lühiduse huvides.

Kõige suurem  
on ungarlaste  
keemiahuvi.

Tõdeme, et ungarlaste keemiahuvi ületab teiste riikide õpilaste oma: keskmine huvi sai 4,1 hindepalli ning keemiahuvilisi on 83 protsenti õpilastest teiste riikide 36–47-ga võrreldes. Keemia pakub huvi ka ligi pooltele rootsi õpilastele. Norra, eesti ja soome (Tampere) õpilaste huvi on keskpärane ( $\bar{x} = 3,1...3,3$ ). Norralaste näidu viisid alla tütarlaste arvamused. Sealsete noormeeste keemiahuvi osutus sama kõrgeks kui ungarlastel. Norra põhikoolides ei õpetata keemiat eraldi õppeainena, vaid loodusõpetuse kursuse raames 7.–9. klassini. See integreeritud kursus hõlmab bioloogia, keemia, geograafia, füüsika, ökoloogia, terviseõpetuse, astronoomia ja tehnoloogia aluseid. Mainitud õppekava ja ülevaateid õpikutest tasuks põhjalikumalt tutvustada eesti õpetajatele, kuna sealt leiab häid ideid loodus- ja sotsiaalainete integreerimiseks.

Mitme uurimuse põhjal võib väita, et keemia huvitab umbes kolmandikku eesti õpilastest. Väga suur on see huvi vähestel õpilastel (mõni protsent). Teistes riikides olid need näitajad kõrgemad (v.a Tampere).

Oluline mõju ainehuville on õppeaine raskusastmel. Nende kahe näitaja vahel esines märkimisväärne negatiivne korrelatsioon ( $r < -0,5$ ;  $p = 0,0000$ ). Seega mõjub keemia raskusastme tõus ainehuville pärssivalt. Samas on suure keemiahuvi õpilaste (ungarlased, rootslased) hulgas küllalt palju neid (37–42%), kes peavad keemiat raskeks õppeaineks.

Käesoleva uurimuse järgi osutus keemia raskeks umbes kolmandikule eesti õpilastest. Mõnes uurimuses (8) tuuakse aga ära kaks korda suuremad protsendid. Ülejõu käiv raskusaste on üks õppeaine ebapopulaarsuse

põhjusi. Õppeaine mõistetavust peetakse kriitiliseks teguriks, mis määrab, kas õpilane saavutab rahulduse õppeaineid õppides või ei (1). Arusaamine või mittemõistmine on tihedas seoses õpiku teksti karakteristikutega. Meie kooliõpikute analüüsil täheldati, et keemia- ja füüsikaõpikute materjal on teiste ainete omadest 25% raskem (11). Kuna eesti õpilaste lugemisoskus (teksti mõistmisoskus) ei ole kõrge, süvendab raskepärane tekst probleeme keemiast arusaamisel. Haridustaseme erinevused Eestis on piirkonniti väga suured. Maakoolide õpilased jäävad lugemisoskuses tunduvalt alla Tallinna õpilastele, olles Aasia ja Aafrika arengumaade tasemel (7). Raskusi on meie õpilastel just infoteksti mõistmisel (9). Vastavaid oskusi aitaksid arendada spetsiifilised ülesanded töövihikus.

Mälu seaduspärasused limiteerivad omandamisvõime. Kui oluline on planeerida iga ülesanne, õppetund, teema ning tervikuna kogu ainekava optimaalse infotiheduse ja mahuga, kinnitab järgmine näide. Šotimaal tehti keemia riigieksami käigus 22 000 õpilase osavõtul eksperiment (3). Õpilased lahendasid ülesandeid mooli kohta. Ülesannete raskusaste varieerus 1-st 13-ni. Ilmnes, et ülesande raskusastme tõusuga edukus langes, kuid mitte lineaarselt, vaid hüppeliselt. Õpilased olid edukad vaid teatud piirini. Kui ülesande raskusaste ületas 5–6 infoühikut (koos infotöötlusoperatsioonideks vajaliku infoga), ebaõnnestus ülesande lahendamine enamikul õpilastest, sest töömälu maht sai täis. Kui õpitavat materjali kuhjata töömälu ülearu palju, ei ole seal ruumi info töötlemiseks – protsessiks, mis eelneb info säilitamisele pikaajalises mälus. Materjali hulk, mida õpilane (ja ka täiskasvanu) suudab ajaühikus töödelda, on piiratud. Sellest tuleneb vajadus planeerida kogu ainekava sellise mahuga, et uute mõistete infotihedus tunni kohta oleks kooskõlas mälu protsesside efektiivsusega.

Ainekava  
koostamisel  
arvestatagu  
omandamisvõimet.

Kas keemia uus ainekava on mahult optimaalne? Kas jääb piisavalt aega harjutamiseks-kinnistamiseks-kordamiseks ja aktiivõppeks, mis teadaolevalt on 2–3 korda ajamahukam? Uut 9. klassi kursust planeerides veendus, et kahe nädalatunniga seda materjali ära ei õpeta. Teemadest üle libiseda ehk kuidagimoodi jõuab. Aga siis oleme samas seisus, nagu 1975/76. õppeaastal. Programmi (palju kõhnema) jõudsimme kevadeks küll läbi, aga test näitas, et paljud õpilased ei olnud ainet omandanud. Tulemuste analüüsimisel järeldati, et õpilastele olnuks jõukohane mahult 25% väiksem programm (6).

### Keemia asend loodusainete hulgas

Õppeainete meeldivusridades, mis meil viimase paarikümne aasta jooksul on koostatud, hõlvab keemia ühe lõpukohtadest. On mujal teisiti? Uurime vastuse saamiseks tabelit 2, mis kajastab õpilaste hinnanguid viiele õppeainele. Varasemate uurimuste põhjal on loodus- ja reaalinete tavapärane eelistusrida eesti õpilastel järgmine: bioloogia või geograafia → matemaatika → keemia või füüsika. Käesolev uurimus tõi välja samad eelistused meie õpilastel ning eakaaslastel Norras ja Soomes.

Tabel 2

LOODUS- JA REAALAINE HUVI					
Ungari	Rootsi	Norra	Soome (Kempele) (Tampere)		Eesti
K* – 4,09	M – 3,75	B – 3,48	G – 3,52	B – 3,34	G – 3,58
G – 3,99	F – 3,69	G – 3,35	B – 3,47	G – 3,19	B – 3,41
B – 3,84	B – 3,55	K – 3,31	K – 3,43	K – 3,10	F – 3,17
M – 3,76	K – 3,53	M – 3,17	M – 3,30	M – 2,69	K – 3,14
F – 3,34	G – 3,13	F – 3,08	F – 2,97	F – 2,43	M – 3,07

\* K – keemia; G – geograafia; B – bioloogia; M – matemaatika; F – füüsika.

Ootuspärasest lahknesid tulemused Ungaris ja Rootsis, kus meelisainete hulka tõusis keemia (Ungaris) või hoopis matemaatika ja füüsika

(Rootsis). Üldiselt võib tõdeda, et teistes riikides on keemia asend loodus- ja reaalinete hulgas kõrgem kui meil. Kõige ebahuvitavamaks loodusaineks peavad õpilased põhiliselt füüsikat. Kokkuvõttes tõdeme tabeli 2 põhjal, et praktiliselt iga loodusainet saab õpetada nii huviäratavalt, et sellest kujuneb õpilaste meelisaine.

Eesti õpilaste  
probleemine  
on keemia.

Õppeaine raskusastme hindamisel on õpilased märksa üksmeelsemad (tabel 3). Raskeimateks peetakse kas füüsikat või keemiat. Viimane valmistab kõige enam probleeme ka eesti õpilastele, seda teistegi uurimuste põhjal. Raskused keemiast arusaamisel tunduvad olevat lausa globaalsed. Üleriigiline uurimus Uus-Meremaal näitas, et vaid 4% keskkooliõpilastest suutis keemia mõisteid selgitada ammendavalt ja kõrgeimal mõistmistasemel (1). Hea õppeedukusega õpilastel oli see protsent 22.

Tabel 3

LOODUS- JA REAALAINETE RASKUSASTE					
Ungari	Rootsi	Norra	Soome (Kempele) (Tampere)		Eesti
F – 3,49	K – 3,32	F – 3,16	F – 3,16	F – 3,91	K – 3,32
K – 3,17	F – 2,81	M – 3,06	M – 2,89	K – 3,58	F – 3,21
M – 2,89	G – 2,67	K – 3,05	K – 2,86	M – 3,30	M – 3,01
B – 2,80	B – 2,65	B – 2,67	G – 2,48	G – 2,62	B – 2,19
G – 2,56	M – 2,61	G – 2,51	B – 2,46	B – 2,46	G – 1,59

Raskused on  
programmeeritud  
keemia  
ainekavasse.

Teistest raskemana tajuvad reaalaaineid kunsti- ja keekekallakuga klasside õpilased Tampere. Nn kunstniku mõtlemistüübiga inimestele on omane kujundlik mälu, parem meeleline tunnetus ja intellektuaalne intuitsioon ning vähem sobiv verbaalne, abstraktne õppematerjal. Eestis on selliseid keskastme õpilaste hulgas 30-45%; vaid 14-20% on nn mõtlejatuüpi, kel domineerib loogiline analüüs, abstraktne mõtlemine, mehaaniline mälu (4; 10). Paraku on keemia uus ainekava küllastatud abstraktsetest mõistetest: aatomid, nende elektronstruktuur, ioonid, molekulid, keemiline side, oksüdatsioonaste, oksüdeerumine, redutseerumine, mool jt. Kas raskuste teke pole sellega potentsiaalselt ainekavasse programmeeritud? Keemia algkursus peaks hoopis rajanema ainete käsitlemisel makrotasandil ning konkreetsete, meeleliselt tajutavate nähtuste uurimisel.

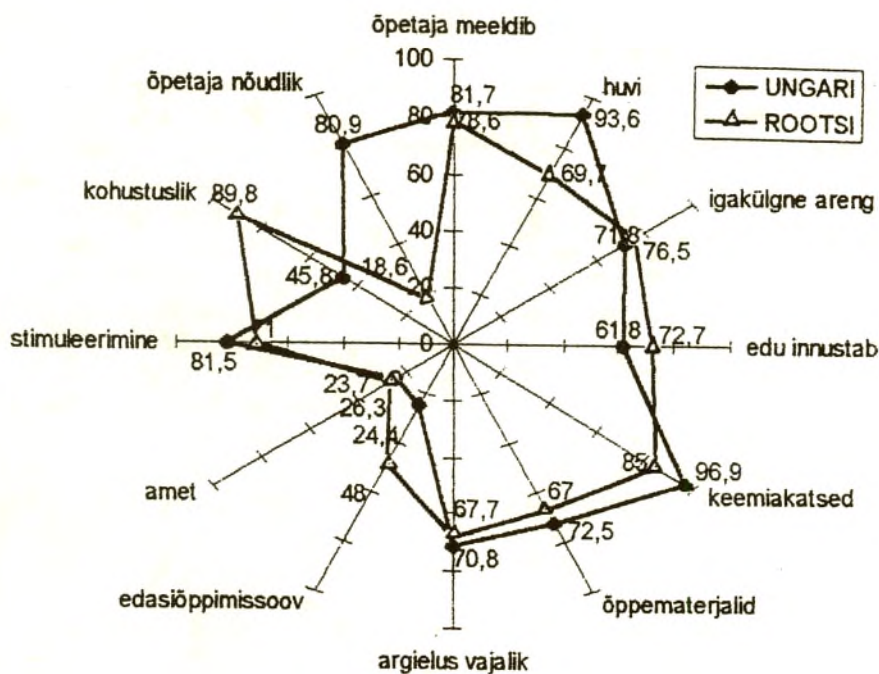
### Keemia õpimotiivid

Mis ajendab õppima keemiat? Kool ning lapsevanemate sund ja surve või sügav sisemine huvi? Õpilased langetasid otsuse 13 etteantud motiivi kohta – kas see omab tähtsust keemia õppimisel või ei. Viie riigi õpilaste koondhinnang on toodud tabelis 4.

Tabel 4

ÕPIMOTIIVIDE TÄHTSUSJÄRJESTUS		
Kohanumber	Keemia õpimotiiv	Kohapunktide summa
1.	keemiakatsed meeldivad*	8
2.	kohustuslik õppeaine	19
3.	huvitav õppeaine	20
4.	argielus vajalik	32
5.–6.	keemiaõpetaja meeldib	33
5.–6.	vajalik igakülgeks hariduseks	33
7.	vanemad stimuleerivad õpiedu korral	39
8.	nõudlik õpetaja	46
9.	huvitavad õppematerjalid*	47
10.	edu innustab*	50
11.	edasiõppimissoov	60
12.	ametis vajalik	72
13.	sugulaste töö seotud keemiaga	77

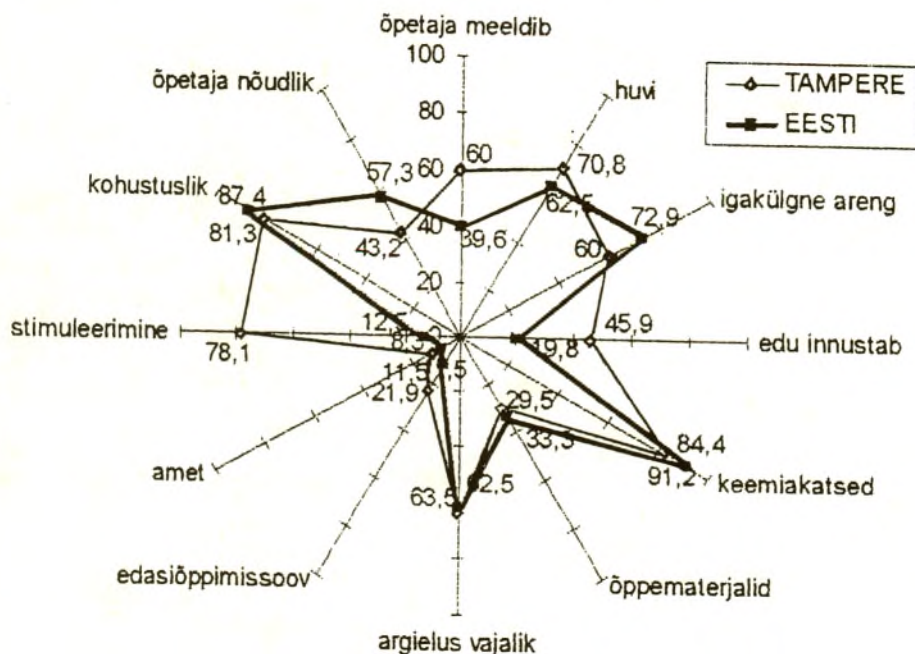
\* Keemiahuviga kõige enam korreleerunud õpimotiivid.



Joonis 1. Õpimotiivide väli ungari ja rootsi õpilastel.

Vaieldamatuks liidriks selles reas on **keemiakatsed**. Ka uue aineka-va rakendamisel tuleb selle magneti mõju maksimaalselt ära kasutada. Kahe olulisema õpimotiivi osas ühtivad eesti õpilaste arvamused üldis-  
tatud tulemusega, kolmas aga lahkneb. Meil on see keemia õppimine igakülgse hariduse omandamiseks, aine huvitavus jäi tagaplaanile.

Õpilastele meeldivad keemiakatsed.



Joonis 2. Õpimotiivide väli eesti ja soome (Tampere) õpilastel.

Üldiste tendentside kõrval esineb eri riikide õpilaste õpimotiivides ka erisusi (vt graafikuid). 12 motiivi tugevus on kantud 12 radiaalsele tel-jele. Motiivi tugevuse indeksiks võtsime õpilaste protsenti, kes peavad seda motiivi oma keemiaõpinguis oluliseks. Selliselt koostatud pilti nimetame **motiivide väljaks** (motivatsiooniväljaks). Joonisel 1 on

suure keemiahuviiga õpilaste (Ungari ja Rootsi), joonisel 2 keskpärase huviaga eestlaste ja tamperelaste õpimotiivide väli.

### Mida järeldame motivatsiooniväljade võrdlusest?

■ Eri riikide õpilaste õpimotiivides on sarnasusi. Kõik hindavad keemia-katseid. Vähe õpilasi aga seostab keemiaga oma tulevikusuundumusi.

■ Suurema keemiahuviiga õpilaste (Ungari, Rootsi) motivatsiooniväljad on laiemad ning hõlmavad enam sisemiste motiivide piirkonda.

■ Madalama keemiahuviiga õpilaste korral projitseerub väli teravatipulisena: eenduvad üksikud tugevamad motiivid, nii sisemised kui ka välised. Motiivide esikolmikus on esindatud mõni puhtväline motiiv.

■ Kõrgema keemiahuvi võib tagada nii õpetaja suur nõudlikkus (Ungari) kui ka vähesed nõudmised (Rootsi).

■ Eesti õpilaste motivatsiooniväli on kitsapõhjalisem kui teistel. Ungarlaste keemiaõpinguid toetab lai spekter õpimotiive (valdavalt sisemised motiivid). Tõenäoliselt on paljude motiivide hõlmatus üks kõrgema õpimotivatsiooni tagatise. Üks võtmeküsimus tundub olevat ka edu tajumine keemiaõpinguis. Eesti õpilastest tajuvad seda vähesed (20%). Kõrgema keemiahuvi õpilastel on huvi näitaja tunduvalt suurem. Rootsis tajub edu keemia õppimisel peaaegu kolm neljandikku õpilastest. Rootsi õpetajad põhjendavad seda rohkete tunnikatsete soodsa mõjuga omandamisele ning kursuse jõukohasusega.

Gümnaasiumi  
keemiakursus  
tuleb  
diferentseerida.

Eesti õpilaste suhtumine keemiasse sarnaneb kõige enam tamperelaste omaga. Võib eeldada, et mõlema kontingendi hulgas oli enam nn kunstniku mõtlemistüübiga õpilasi (pooled Eestis anketeerituist olid muusikaklassidest). Fakt, et sarnase mõtlemistüübiga, kuid erinevate riikide õpilaste vastused on lähedased, väärib tähelepanu. Kas ei viita see vajadusele diferentseerida gümnaasiumikeemia meilgi, pakkuda keele-, kunsti-, teatri-, muusika- jms klasside õpilastele teistsugust kursust? Ka põhikoolides kasutatavad paralleelõpikud peaksid olema erineva kontseptsiooniga. Miks mitte mõni neist waldorfpedagoogika ideedel tuginev? Siis leiaksid ka keemia ainekavas ja õppekirjanduses kajastamist õppekava üldised põhimõtted – õpilaste iseärasuste, võimete, huvi ja kalduvuste arvestamine.

Eri riikide õpilaste hinnangutest võib järeldada, et keemiaõpetust saab korraldada nii, et see on õpilaste silmis tunduvalt populaarsem õppeaine kui meil senini. Samas ei ole keemia soositud sugugi kõigi õpilaskontingentide hulgas välismaal. Keemia õpimotivatsiooni mõjutavad soodsalt tegurid, mis kõige paremini korreleerusid keemiahuviiga – huvitavad õpematerjalid, edu tajumine keemiaõpinguis, keemiakatsete korraldamine.

### Kirjandus

1. B u r n s, J. 1994. Assessment of Understanding Through Explanation of Phenomena: Measurement in Sixth Form Chemistry. – British Journal of Educational Psychology, Vol 64, Part 3, pp 473-482.
2. Eesti põhi- ja keskkoolide riiklik õppekava. 1996, Riigi Teataja nr 65–69, lk 1959–1971, 2030–2031, 2042–2049.
3. J o h n s t o n e, A. H. 1997. Chemistry Yeraching – Science or Alchemy? – Journal of Chemical Education, No 3, pp 262–268.
4. L e p p i k, P. 1996. Õppimine on huvitav. Tallinn, HM MKK, 80 lk.
5. L u k a s o n, A. 1997. Keemia loodus- ja reaalinete taustsüsteemis: erinevate riikide õpilaste hinnangute võrdlev analüüs (magistritöö). Tartu, TÜ, 150 lk.
6. M i k k, J. 1978. Programmitest. – Nõukogude Kool, nr 12, lk 973–978.
7. P a n d i s, M. 1996. Suurim lugemisoskuse uurimus Eestis. – Haridus, nr 2, lk 20–27.
8. R o o s i o k s, V. 1997. Õpilashuvi uuring keemia kui õppeaine vastu. 23. Eesti keemiapäevad. Teaduskonverentsi ettekannete referaadid. Tln, EKS, lk 123.
9. S o k k, M. 1996. Teksti mõistmise oskuste kujundamine põhikoolis (magistritöö). Tartu, TÜ.
10. S ö e r d, J. 1973. Õpilaste individuaalsete iseärasuste mõjust teadmiste omandamisele. Pedagoogilise psühholoogia probleeme. Tallinn, HM, lk 73–125.
11. U i b o, H. Computer readability analysis of Estonian texts. In: Family and Textbooks. Tartu, Tartu University, pp 96–114.
12. Õppeained ja õpikud 8.–9. klassi õpilaste eksperthinnangutes. Teadustöö aruanne (autorite kollektiiv, juh L. Vassiltšenko). 1993. Tartu, TÜ, 368 lk.

## Vene Eragümnaasium "Polüloog"

**V**ene Erakool "Polüloog" alustas Kultuuri- ja Haridusministeeriumi litsentsi alusel tegevust 1. septembril 1994. aastal. 1. juulist 1997 nimetati kool ümber gümnaasiumiks. Lõppenud õppeaastal omandas 5.–12. klassis teadmisi 112 õpilast, põhikohaga õpetajaid on 16.

Kooli üldeesmärgid:

- taastada Eestis vene gümnaasiumihariduse traditsioon, lähtudes eesti üldhariduskooli õppekavast;
- saavutada kooli lõpetanute adapteerumine Eesti ühiskonda ja kultuuri (*estica*);
- kujundada valmisolek osalemiseks multikultuurilises ühiskonnas (*civic education*).

### Teooria ja praktika käsikäes

Tavaliselt suhtutakse koolides igasugusesse teooriasse küllaltki tõrjuvalt, selles koolis mõtestatakse direktor Elsa Gretškina eestvõttel teooria alusel lahti kogu tegevus.

Tänane "Polüloog" on vene õppekeelega eragümnaasium, milles humanitaarkallakule kaasneb kutse-eelne ettevalmistus sotsiaal- ja personalitööks, tegevuseks konsultandina ja mitmesugustes fondides.

Õppealajuhataja **Marina Skvortsova** räägib, kuidas üldeesmärgid ja tegevuspõhimõtted tegelikus koolitöös realiseeritakse: "Kutse-eelse ettevalmistusega hakkame tegelema tuleval õppeaastal. Praegu oleme alles selle töö esimeses etapis. Kavatsime teha kursused, kaasata erialaspetsialiste, sisse tuua praktikume."

Gümnaasiumi eesmärk on luua tingimused, et kujuneksid sellised isiksused, kes on suuteli- sed realiseerima oma vaimset ja intellektuaalset potentsiaali, tunnetama iseennast ja teisi humanistliku maailmapildi alusel. Eeldatakse, et niisugune isiksus on adapteerumisevõimeline. Ta teadvustab ennast oma rahva esindajana, on suuteline integreeruma Eesti ühiskonda, hindab üldinimlikke väärtusi.

"Väike õpilaste arv lubab töötada igaiühega individuaalselt, jälgida ta eripära ja arengut. Selleks, et meie koolis toime tulla, on konkursid nii õpetajatele kui ka õpilastele. Praegu töötame välja oma kooli õppekava, põhimõtteliselt on 7. ja 10. klassi õppekava valmis. Alates 1. septembrist hakkame selle järgi õpetama. Praktika näitab, kuidas tehtu välja kukkus."

Integreerumist Eesti ühiskonda peaks toetama kõige muu kõrval *estica*-plokk, mis erikursusena on praegu 8. ja 9. klassis, tulevikus ka vanemates klassides. Kindlalt kuuluvad sellesse ekskursioonid Eesti ajaloo ja loodusega tutvumiseks (1. juunil käidi näiteks põhikooli õpilastega Paides ja Viljandis). Head suhted on meil välja kujunenud eesti kooli – Tallinna 49.



**Direktor ELSA GRETŠKINA:** "Tütar teab, et karmidel sõja-aastatel jäid mul lapsepõlvemängud mängimata. Kui nüüd mõnikord väga raske on, kingib ta mulle lohutuseks mõne lelu."

Keskooliga. Käime vastastikku üksteise tundides ja üritustel. Meie eesti keele õpetaja õpetab ka seal. Püüame väga, et meie õpilastel oleksid kergem adapteeruda Eesti ühiskonda."

Gümnaasiumi humanistlikus mudelis on eriline koht õpetaja isiksusel, tema seotusel koolikultuuri loomisega. Õpetajad võtavad osa kooli humanistliku mudeli väljatöötamisest ja realiseerimisest, õppeprogrammide tegemisest. Õpetamisel ja kasvatamisel on edukad niisugused õpetajad, kes on õppimisvõimelised, avatud innovaatikale, loomingle, on töökad, initsiatii- vikad ja missioonitundega.

"Õppekavade koostamisel teeb asja meie keerukaks õppeainete integreerimine. Õpetajate abistamiseks oleme korraldanud seminare, väga huvitav üritus toimus Kadriina Keskkoolis. Koduseinad küll aitavad, kuid vahel on kontsentreerumiseks vaja kodunt välja saada."

Meil on head õpetajad, konkursiga valitud. Huvitavalt töötavad ajalooõpetaja **Valentin Podjablonski** ja kirjandusõpetaja **Marina Djatškova**. Nad õpetavad koos kursust, millesse on integreeritud kirjandus, religiooni, kunsti ja muusika ajalugu. Suurepärase füüsik on **Lilija Aleksina**, kellel on kolme aastakümne



Fotol on "Polüloogi" pedagoogid. Vasakult: õppealajuhataja MARINA SKVORTSOVA, õpetajad VALENTIN PODJABLONSKI (ajalugu), JULIA KOVALTŠUK (saksa keel), beebipuhkusel olev ANNA KUKLI, tegevdirektor IRINA ANTONJUK (majandusõpetus), LILJA ALEKSINA (füüsika) ja VALERI NOVIKOV (matemaatika).

pikkune pedagoogistaaž. Meie koolis tunneb ta end loomingulise isiksusena, töötab välja oma programmi ja õpetamissuunda. Gümnaasiumiklasside õpilased peavad lugu **Irina Antonjuki** majandusõpetusest. Ka humanitaarkallakuga inimesel on tänapäeval majandusteadmisteta raske toime tulla."

Töös õpetajatega on põhiülesandeks arendada kultuurharidusliku tegevuse erivormi, mille all mõistetakse kasvatamise, õpetamise, õppimise, eneseharimise, -kasvatuse ja -arengu ühtsust. Ees seisab veel palju tööd programmi "Õpetaja" loomisel. See annab uusi impulsse igale õpetajale, kelle kvalifikatsioon ei taandu pelgalt pedagoogilisele suhtlemisele ja professionaalsele tehnoloogiale.

"Uus õppekava nõuab uut lähenemist ka õpetajale, ta peab olema avatud innovaatikale ja loovusele. Meil on kahjuks kogemus, et iga tavakoolist tulnud õpetaja ei ole suuteline loominguliselt töötama. "Polüloogil" on väga oluline ette valmistada **oma** õpetajaid. Seepärast ka programm "Õpetaja". Pedagoogid mõistavad suurepäraselt aja nõuet ja seda, et kui nad tahavad "Polüloogis" edasi töötada, tuleb neil õppida ning kasvada koos kooli ja õpilastega. Nende õpetajatega, kes sellele äratundmisele ei jõua, oleme sunnitud kahjuks hüvasti jätma. Niisuguseid juhtumeid on olnud.

Tööd tuleb meie õpetajatel teha palju. Õpilaste individuaalsuse arvestamine nõuab oma ainekava detailsemat läbitöötamist, metoodikate head valdamist. Täienduskoolituseks kasutame kõiki võimalusi, mida pakutakse. Palju hu-

vitavaid seminare ja kohtumisi oleme ise korraldanud. Esinemas on käinud spetsialistid Moskvast ja Sankt-Peterburist. Siis kutsume kuulama ka teiste koolide õpetajaid.

Kui mul oleks kooliealine laps, tahaksin, et ta õpiks samasuguses koolis nagu "Polüloog". See on lapsele teine kodu väga heade ja inimlike õpetajatega.

Me valime õpetajaid, teame nende suhtumist õpilastesse ja õpilaste hinnanguid õpetajatele. Väikeses kollektiivis tajub suhteid momentaanselt. Olen kindel, et lapsed on meil heades kättes. Vanematel õpilastel on siin kergem aru saada, mis neid huvitab ja orienteeruda tuleviku- plaanides. "Polüloog" annab sellise võimaluse tänu psühholoogi ja spetsialistide abile."

## Õpetajad koolist ja oma tööst

Vene Eragümnaasium "Polüloog" on väga oma- näoline. Iga õpilane on isiksus ja isikupära säilitab ta ka koolis. Sellele aitame kõik kaasa. Õpetajate ja õpilaste ning õpilaste omavahe- lised suhted on väga usalduslikud. Iga õpetaja teeb kõik, et aidata õpilastel avastada uut moodi maailma. Paljudele on "Polüloog" teiseks kodus, kus nad leiavad mõistmist ja abi.

JULIA KOVALTŠUK,  
saksa keele õpetaja

"Polüloog" on heade, siiraste, sõbralike ja vastastikku rikastavate suhete kool. See kehtib nii õpetajate kui ka õpilaste kohta ning laieneb ka lapsevanematele. "Polüloog" on kool, kus



**iga** klassi **igas** tunnis **iga** õpilane võtab aktiivselt tööst osa. Suhted meie koolis on täidetud täiskasvanute ja õpilaste koostöö ning kaasvatustusega.

VALERI NOVIKOV,  
matemaatikaõpetaja

Mis tähendus on "Polüloogil" minule – füüsikaõpetajale? Liialdamata võib öelda, et see on kool-laboratoorium, kus ma sain isiklikus arengus ja erialases meisterlikkuses nn teise hingamise. See on võimalik tänu üksteise mõistmisele ja usalduslikule atmosfäärile ning kolleegide toetusele.

"Polüloogi" kolm tugitala on usk, lootus ja armastus: usk endasse, meie töö ja algatuste edusse; lootusega vaatame tulevikku; armastusest võib palju rääkida. Meie koolis kasvab päev-päevalt õpetaja vastutus mitte ainult õpilaste teadmiste, vaid ka suhete pärast nende ja lapsevanematega. Kui ma pean mõne õpilase suhtes mingi otsuse langetama, ütlen endale: "Ara tee kellelegi halba!"

LILJA ALEKSEJEVA,  
füüsikaõpetaja, 9. kl juhataja

Küsimus, kas meie kool on hea kool, jäägu õpilaste ja nende vanemate otsustada. Aga meil – õpetajatel, psühholoogidel, kooli juhtkonnal – on õigus öelda: "Oleme teistsugused." Õpilastesse suhtume kui oma lastesse, peame tähtsaks, et nad tunneksid ennast turvaliselt, arendaksid oma võimeid ja huvisid. Väikeste klasside tõttu saame tegelda igatühega. Kooli heatahtlik ja nõudlik miljöö aitab omakorda kaasa õpetaja muutumisele. Õpetaja õpib, täiustab oma töömeetodeid ja muutub sealjuures ka ise.

Mulle isiklikult on töötamine "Polüloogis" rahuldust pakkuv, tunnen sisemist vabadust ja rõõmu lastega suhtlemisest.

IRINA ANTONJUK,  
tegevdirektor, majandusõpetaja

## Abituriendid "Polüloogist"

Lühidalt öeldes on see **minu kool**, kus ma olen teretunud, kus mind õpetatakse ja mõistetakse. Suures linnakoolis ei peeta õpilast sageli isiksuseks. Siin nähakse minus inimest, kes on suuteline iseseisvalt mõtlema ja otsustama, minusse suhtutakse kui võrdsesse partnerisse. Valisin erakooli ka õpetamise hea taseme pärast, iga õpilasega jõutakse tegelda. Lemmikaineiks kujunes mul majandusõpetus. Tänu selle selgines minu kutsevalik, kavatsen edasi õpida kommertskoolis.

Meil on väike klass – 14 õpilast. Saime väga lähedasteks sõpradeks, meil on palju ühiseid huvisid. Kuna oleme vastu võetud katsetega, on klassi tase ühtlaselt tugev. Õpetajad saavad seda arvestades seada latti kõrgele. Õppimistahet on meil ka tugev. Mulle meeldib meie klassi ja kooli vaim. Siin õppides tunnen, et on suur vahe erakooli ja riigikooli vahel. Kui veel rääkida sellest, mis hästi on, arvan – kool algab direktorist. On direktor hea, on ka kool hea.

ILONA SAARE,  
"Polüloogis" 3. aastat

See on ideaalkool, iga õpilase unistus – väikesed klassid, head õpetajad ja eriline oma kooli vaim. Paljud õpilased lähevad kooli kui piinapingile. Mina tulen oma kooli heameelega ja tean, et sama tunne on klassikaaslastel. Me ei tee isegi poppi. Siin saime head teadmised. See, et iga tund võidakse küsida, tuleb ainult kasuks. Kuigi meil on humanitaarkallakuga kool, meeldis mulle väga informaatika, nagu seda meile õpetati.

Meie koolis võid mistahes õpetajaga, ka direktoriga, arutada probleeme, mis ei puutu üldse ainesse. Siin on see loomulik. Olen oma kooliga väga rahul ja mulle jäävad sellest head mälestused. "Polüloog" on tugev kool, soovitan kõigil siia õppima tulla!

ALEKSEI TALNIS,  
"Polüloogis" 4. aastat



Õppeaasta lõpp on raamatukoguhoidjal LARISSA REŠAVSKAJAL töötihe. Tagastatakse kasutatud õpikuid, saabuvad uued.

# Võimalusi teksti mõistmise õpetamiseks

ELVE VOLTEIN, TÕS-i emakeelemetcodik

**R**äägitud või etteloetud emakeelt mõistavad ja omandavad lapsed enamasti loomulikult ja suuremate raskusteta. Kirjutatud emakeelest arusaamine tuleb hiljem ja nõuab õpetamist (2, lk 2).

Kirjutatud keele tarbija peab tundma nii antud keele grammatikat kui ka lauseõpetust kuni tekstistrateegiateni. Lugejana peab ta tege-ma pidevaid valikuid, mis, olenevalt olukor-rast, üha muutuvad ja vahelduvad, sõltudes infovahetuse seadustest ja isegi konteksti mõjust keelekeskkonnale.

Raskused kirjutatud emakeele mõistmisel tulenevad enamasti keeletarbija oskamatuses adekvaatselt hinnata iseenda keelelist päde-vust või sellest, et ei mõisteta antud keele grammatilist struktuuri. Kui keeletarbija pöörab liialt palju tähelepanu sõnade vormidele ja funktsioonile lauses, jääb sõnade ja teksti mõte lugejale ebaselgeks. Ometi liitub keeletarvitu-sele juba olemuslikult ka tähenduse mõist-mine, mis tekib keelemärkide ja nende vastuvõtja "kohtumisest". See omakorda eeldab, et märki-de saatja ja vastuvõtja valdavad ühist koodi, mis märkides sisaldub (2, lk 19).

Kergem on lugeda teabeteksti, raskem ilu-kirjanduslikku, sest selle puhul tuleb lugeda ka ridade vahelt. Kui palju ridade vahelt loetakse, sõltub juba lugeja kultuuritaustast (1, lk 50).

Valede vastuste hirm istub nõrgemas õpila-ses aga nii sügavalt, et teda ei saa kuigi ker-gesti kaasa tõmmata vestlusesse teksti põhjal. Andekaid seevastu haarab võimalik mäng teks-tiga – neid ei pea keegi rumalaks, kuigi ka nen-de järeldused loetu kohta on vahel seletama-tud, et mitte öelda valed (1, lk 51).

## Teksti mõistmine

Selle all mõeldakse tavaliselt kolme informat-sioonikäsitluse viisi: kordav (info oli sõnasõnalt tekstis olemas), järeldav (võib oletada teksti erinevate osade ühendamise põhjal), hindav (taustteadmisi appi võttes).

Teksti mõistmise kaks tähtsamat kompo-nenti on keeleline mõistmine ja teksti perso-naalne tõlgendus. Teksti tõlgendus sõltub sel-lest, millist lugemisstrateegiat antud isik kasu-tas, milliseid järeldusi selle abil tegi. Keeleline mõistmine on esmane, tõlgendus teisene prot-sess tekstist aru saamisel (2, lk 3 ja 25).

Kaasaegsed käsitlused kalduvad väitma, et teksti mõistmine on siiski kõigepealt teksti tõl-gendamine, mis tekib teksti ja üksikisiku tea-tud suhte tulemusena. Võtmena toimivad selles

protsessis kultuur, ajaloolis-ühiskondlik kon-tekst ja lugeja isiklik kogemus. Teisalt arva-takse, et teksti mõistmine puudutab eelkõige isiku lugemisoskust (2, lk 25).

Paljud Ameerika uurijad on leidnud, et teks-ti keelelisele mõistmisele liituvad lugeja ootu-sed teksti suhtes ja nendest johtuvad otsustu-sed. Mõistmine tugineb niisiis lugeja eeltead-mistele, ootustele teksti suhtes, teksti enda omadustele ja info hulgal selles, mis omakor-da viib teadvustamata tõlgendamisele. Igal ju-hul on teksti mõistmine tihedalt seotud tekstist õppimisega. Sageli peetakse neid üheks ja sa-maks nähtuseks (2, lk 26).

Arvatakse, et tekstist õppida suudab õpilane 3.–4. klassist alates. Soome koolide 9-aastased õpilased osalesid ülemaailmse lugemisoskuse katses, kus neil tuli tõlgendada ilukirjanduslik-ku teksti ja märkida teabetekstist saadud info mõistekaardile. Nad said sellega hiilgavalt hak-kama, saavutades 27 riigi hulgas 1. koha. Järg-nesid USA, Rootsi ja Prantsusmaa (3, lk 16–18).

## Kuidas 9-aastased teksti tõlgendavad

Tundsin huvi, kuidas meie 9-aastased ilukirjan-duslikku teksti tõlgendavad ja sealt teavet han-givad. 217 Tartu koolide 3. klasside õpilast luges 1997. aasta detsembri algul iseseisvalt tut-tavat teksti 2. klassi lugemikust. Kuna kõik olid pool aastat tagasi selle teksti koos õpetajaga lä-bi töötanud, eeldasin, et töö on kõigile jõukoha-ne ja mõistetav. Ülesandeid oli kuus ja need saa-di individuaalselt kätte koos tekstiga (4, lk 100), mida võis pidevalt kasutada. Aega oli kavan-datud õppetunni jagu. Kiirematele pakuti või-malust lõpuks teksti kohta oma pilt joonistada.

1. ülesanne oli lakooniline: loe pala "Kaelkir-jak" läbi!

2. ülesanne sisaldas kolme miniluuletust. Esi-mene rääkis väikesest metsikust hurdest, teine kaelkirjakust, kes oli hädas kraega, ja kolmas oravaemast, kes ei keelanud oma pojal ronida, sest "tema ronib ise ka". Õpilane pidi ära mär-kima selle luuletuse, mille sisu tema arvates sobis kõige paremini loetud teksti sisuga. Vali-kut paluti ka põhjendada. 68% vastajaist valis kaelkirjaku luuletuse märksõna järgi – seega on nad infotöötuse 1. – kordaval astmel. Soomes on 9-aastastest 90% sellel astmel (2, lk 4). 22% meie 9-aastastest tajub teksti varjatud si-su ja valis kolmanda luuletuse. Oma valikut põhjendas vastanutest 32%.

3. ülesanne andis seitse lauset, neist kolm ei ol-nud teksti seisukohalt õiged. 77% vastajaist

leidis vead täpselt, 20% eksis, enamasti lausega "Õpetaja kiitis kaelkirjakut", sest see näis nii loomulik. 3% ei suutnud üldse seda ülesannet sooritada.

Kõige raskemaks osutus 4. – sõnavaraülesanne. Selles tuli märkida sõnadele *kohmakas* ja *ohtralt* sünonüümid. Õigeid vastuseid oli vastavalt 43% ja 46%. *Kohmakas* tähendas sageli *suur* ja *ohklik* oli hoopis raske sõna, mida mina üldse ei osanud karta. Lootust annab, et lapsed püüdsid konteksti kaudu mõistatada selle sõna tähendust. Lause tekstis oli: *kaelkirjak nuttis ohtralt*. Lapsed oletasid: *kurvalt, haledalt, härdalt*. Ilmselt peab paika L. Leesi pidev kinnitus, et algkoolis peab kõiki asju erinevates situatsioonides 7 korda kordama.

5. ülesanne küsis, kuidas tekst on õpikusse paigutatud ja miks. 53 vastajat andsid mõistlikke selgitusi: *nagu üks lause; nagu luuletus; punktid on asendatud komadega; pikk lause nagu kaelkirjaku kael; kitsalt (et pilt ära mahuks)* jne. 41% lastest ei osanud selle asja kohta midagi arvata.

6. ülesanne uuris, mida õpetlikku lapsed sellest tekstist leidsid. 86% õpilastest püüdsid midagi välja lugeda ja seda ka sõnastada. 12% ei arvanud midagi ja 4 õpilast kinnitasid, et nad ei leidnud mitte midagi õpetlikku. 43% vastanutest kordas enam-vähem täpselt teksti mingit lauset: *kaelkirjak oli õnnetu; kaelkirjak on kohmakas; vanematel oli ka võimlemine "1"; kaelkirjak tunnistas üles; ema ja isa ei ütelnud midagi*. 34% andsid vastuseid, mida võib teksti põhjal kergesti oletada: *ema ei pahanda "1" pärast; koolis ei peagi kõik "5" olema; vanemad said aru ja ei pahandanud lapsega; kõigil on mõni nõrk koht; kaelkirjaku vanemad olid oma lapsega ausad; parem "1" tunnistusel kui kaelamurruga haiglas jne (järeldav tase)*. 23% lähtus tõlgendamisel oma kogemustest või suvalistest seostest: *kui püüad, siis kunagi ikka saad; kaelkirjakud ei tohigi koolis käia; sport on tähtis; kurb lugu; ära narri teist, parem vaata ennast*.

Huvitavat materjali pakkus ka lisa – joonistamisülesanne. 181 õpilast olid midagi joonistanud. Neist 54% olid lähtunud õpiku pildist, mis näitab, et illustratsiooni olemasolu korral ei ole mõttekas enam pilti joonistada paluda. Kuid oli ka neid õpilasi, keda ei mõjutanud kunstniku illustratsioon. Nad valisid kujutamise objektiks tunnustuse, aga ka palju muud: *kaelkirjak koolis; kaelkirjakute perekond*. Huvitav oli, et õpetajat kujutati enamasti inimesena, kuid vahel olid ka kaelkirjaku ema ja isa inimesed. Üks kord õpetas kaelkirjakut koer. Vahel oli kaelkirjak mängimas teiste loomadega: hiire, ahvi, jäneseaga. Mitmel pildil oli kaelkirjak mere kokku nutnud ja ise meremeheks muutunud. 17 õpilast olid tegelenud ainult joonistamisega, sest lehe sõnalisele poolele ei olnud midagi märgitud. Üks õpilane oli viimasele küsimusele vastuseks kirjutanud: *ei tohi kõike*

*närvida*. Ju ei olnud ta esimesest luuletusest kaugemale jõudnudki.

## Kokkuvõte

Jääb mulje, et me ootame oma 9-aastastelt enam kui põhjanaabrid, eriti ilukirjandusliku teksti tõlgendamise osas. Kahtlemata on lapsi, kes tulevad selle ootusega kaasa. Kuid me peaksime võimaldama õpilastel vabamalt oma tempos areneda. See eeldab õppetöö suuremat diferentseerimist ja individualiseerimist. Ka teksti mõistmise õpetamiseks on palju erinevaid strateegiaid, nagu on erinevaid tekstitüüpegi. Õpetaja peaks neid tutvustama ning kasutama õpetama, et õpilane saaks valida endale kõige sobivama ja meelepärasema.

## Lugemisstrateegiad

Katri Sarmavuori on kokku kogunud ja lühidalt tutvustanud 21 lugemisstrateegiat (5, lk 32–47). Kõigi nende lähem tutvustus läheks pikaks, kuid teen kokkuvõtte "nippidest", mis võiksid sobida algkooli ja mida meil vähe kasutatakse.

■ Uuele tekstile lähenetakse sageli korraldusega: *ennusta!* See tähendab, et lugeja püüab ära mõistatada, millest võiks sellise pealkirjaga tekst rääkida. Soovitatakse ka rühmatööna ennustada ja neid ennustusi omavahel võrreldagi. Pärast teksti lugemist tuleb kontrollida, kui võrd ennustused õigeks osutusid. See võte õpetab lugejat teatava ettevaatlikkusega teksti suhtuma. Tänapäevases infouputuses ei ole mõistlik absoluutselt kõike lugeda, mis pihku puutub. Tuleb teadlikult valida.

■ Järgmine korraldus on: *silmitse!* See täidab õigupoolest sama eesmärgi kui eelmine: vaatan kähku üle alapealkirjad, joonised, loen mõne lause stiili tabamiseks ja otsustan, kas mul ongi seda vaja lugeda. Alles seejärel tuleb märksõna: *loe!* Selle tegevuse käigus soovitatakse kohe teha allakriipsutusi (kui võimalik) ja muid endale vajalikke märkmeid. Soovitatakse koondata oma tähelepanu teksti kesksele infole, märgata olulisi fakte ja neid kasvõi valjusti endale ette lugeda. Süveneda tuleks teksti ülesehitusse, joonistesse ja illustratsioonidesse.

■ Järgmine märksõna on: *küsi!* Kõigepealt iseendalt. Ja vastata tuleb ka ise teksti põhjal. Kui ise ei saa hakkama, võib abi otsida pinginaabrit, rühmakaaslaselt, õpetajalt, teatmeteosest jm. Küsimisoskus viitab lugeja aktiivsusele, probleemitundlikkusele, loovusele. Küsimused võivad puudutada sõnavara, infotäpsustusi, mõisteid, lausetevahelisi seoseid, tekstiosade järjestust jne. Tekstiosade loogilisele järjestatusele võiks õpetaja eraldi tähelepanu pöörata. Selleks loigatakse paljundatud terviktekst lõikudeks ja õpilaste ülesanne on need lõigud uuesti tekstiks järjestada. Suhteliselt kerge on korrastada ilukirjanduslikku teksti, sest sellel on nii tugev sisemine loogika, et seda murda on peaaegu võimatu. Teabeteksti korrastamisel

tekib tavaliselt hulk küsimusi ja erinevaid argumente, eriti kui ülesannet täidetakse mitmeliikmelises rühmas. Nendele küsimustele vastuste otsimine aitab teksti paremini mõista nii sisuliselt kui ka vormilisest aspektist.

■ Uus märksõna on *tee skeem!* Skeem võib esialgu ka pilti tähendada, kuid see peaks olema joonistatud võimalikult täpselt teksti sisu järgi.

M. Määrsepp on jälginud algaja lugeja teksti mõistmist just piltskeemi järgi ja on avastanud huvitavaid mõistmisnäansse. Nimelt joonistasid 1. klassi õpilased Anderseni muinasjutu "Inetu pardipoeg" sisu piltskeemidele. Kõikidel skeemidel oli näiteks pardipoja isa, kellest tekstis otseselt juttu polegi (5, lk 39). Skeem peegeldas lugeja ootusi või isiklikku kogemust.

Piltskeemilt minnakse järk-järgult üle sõna-pilt-skeemile ja sealt juba mõistekaardile, mis on ainult sõnaline skeem. Töövõtte õpetab infot maksimaalselt kokku suruma ja olulist ebaolulisest eristama. Erinevate värvide abil võib näidata ka tegelaste omavahelisi (emotsionaalseid) suhteid.

■ Viimane märksõna on: *võta sisu kokku!* See eeldab eelmise töövõtte (skeemi) oma sõnadega lahtikirjutamist (-rääkimist) ning annab üsna täpse ja põhjaliku ülevaate, millisel infokäsitluse tasandil üks või teine lugeja on.

Lugemisstrateegiad sisaldavad veel mitmeid võtteid, mis sellesse lühikokkuvõttesse ei sobinud. Näiteks jutustava teksti muutmine dia-

loogiks ja selle lavastamine; luuletuse teksti "mulgustamine", et riimi- ja rütmiouetest lähtuvalt mõistatada, milline sõna sinna sobiks; kujutluspiltide, mis teksti lugedes tekkisid, kirjeldamine; rühmaaslaste ees oma seisukohtade kaitsmine teksti põhjal jne.

Tähtis on, et õpetaja ei tööta rutiinselt, et ta leiaks iga teksti jaoks sellele tekstile sobiva käsitlusvõtte. Nõnda harjuvad ka õpilased erinevat tüüpi tekstidele erinevalt lähenema, nendest kas infot, elamusi, huvitavat keelekasutust või mõnusat ajaviidetki hankima ja lugemistund ei kujune siis pelgalt mehaanilise lugemisõskuse (kiiruse) treeninguks.

## Kirjandus

1. Bloom, L., Linnakylä, P., Takala, S. 1998. Tekstien avaaminen luokassa. – Teoriaa ja käytäntöä 10. Jyväskylän yliopisto kasvatustiedien tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.
2. Holopainen, E. 1996. Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstis ymmärtämistrategiat ja ymmärtämisaikad. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.
3. Linnakylä, P. 1992. Lukutaitomme maailman silmin. – Kielikukko 4.
4. Määrsepp, M., Viisimaa, P. 1996. Meie keel 2. Jõuludest suveni.
5. Määrsepp, M. 1993. Kirjandusest lastega. – Haridus 1, lk 37-40.
6. Sarmauori, K. 1993. Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. – Turun yliopiston kasvatustieteiden tietekunta. Julkaisusarja B:44.

# Loodusõpetuse, emakeele ja matemaatika integratsioon

INGRID JÕGI, Tartu Kommertsgümnaasiumi algklassiõpetaja

**M**ie üldhariduskooli peaesmärk on õpilase arendamine ja õpetamine, isiksuse kasvatamine. Ouline on õpilase enda aktiivsus, tahe ja soovid. Eesmärki on võimalik saavutada mitmekesiseid ja paindlikke õppevorme ning -viise kasutades. Eelistada tuleks niisuguseid, mis tagavad õpilase vaimsuse ja suhtlemisaktiivsuse, töörõõmu ning eneseteostuse. Selle tagab integratsioon ehk "kooperatiivne" õpetamine. Tegemist on töökorraldusega, kus kaks või enam õpetajat teevad koostööd ühe või mitme õpilaste rühma õpetamisel. Selline töökorraldus võimaldab nii kooperatiivset planeerimist kui ka õppeaine ja metoodiliste lähenemiste integratsiooni" (2, lk 266). Kui suurem osa tunde on ühe õpetaja käes, siis pole takistusi ka ainetevaheliseks integratsiooniks.

Sageli ilmneb omapärane olukord: "Teadmisi õpilasel on, kuid ta ei saa neid vajadusel kasutada, mis tuleb sellest, et teadmised on eral-

datud, laiali pillatud. Igas õppetunnis omandatakse vaid teadmiste killukesi, mis kuhjuvad pähe nagu segamini paisatud esemed varakambris: nad on seal olemas, aga raske on neid sealt leida. Niisugune olukord on kahjulik õpilasele ja häiriv õpetajale" (3, lk 36). Siit tuleb järeldada, et "õpetuses ei tohiks esineda kiireid üleminekuid ühest mõttevallast teise: see paratamatult killustaks teadvust, kahjustaks huvi ja mõtteid ning arendaks pinnapealsust, sest rahutu edasirühkimine ei võimalda millessegi süveneda" (3, lk 37).

Integratsioon ainete vahel võimaldab ühel ainel toetada teist, aitab õpitut edasi arendada, kinnistada ning terviklikku teemakäsitlust luua. "Seosed eri õppeainete vahel kujundatakse teemaatiliste rõhuasetuste, ainekavu läbivate teemade, õppeülesannete, -meetodite ja -viiside abil. Integratsiooni soodustab õpitava käsitamine eri alustelt, eri seisukohtadelt" (1).

4. klassi emakeele ainekava kommunikatiivsete oskuste ja tegevuste loetelus toodud

teemad võimaldavad emakeele tundides loodusõpetuses õpitut toetada, kinnistada ning luua terviklikumat ülevaadet teemast. Samuti saab integreerida loodusõpetust 4. kl matemaatika, kunstõpetuse ja tööõpetuse tundidega.

Vaatleme nüüd võimalusi integratsiooniks 4. klassis teemade "Elu maal. Looduse mitu nägu" ja "Taimede välisehitus. Varuained seemnes" näitel. Tööülesanded antakse õpilastele töölehtedena.

### Tööleht "Tamm"

leiab kasutust loodusõpetuse teema "Taimede välisehitus. Varuained seemnes" juures. Töövahendid: igale lapsele tammetõru, kuumutatud tammetõrusid, rühma peale umbes 50–100 tammelehte, igale lapsele millimeetripaberit, tammeoksi, kus on näha ladvapungad, külgpungad, eelmise suve juurdekasv, tamme korp, risti läbi lõigatud puiduketast aastarõngaste abil puu vanuse määramiseks, joonised tammeoksast, V. Masingu "Sinasõprus tammega".

#### 1. Tammetõru vaatlus.

- Missugune on tammetõru väljastpoolt? (värvus, kõvadus, siledus, otsad).
- Kaal (kerge või raske, võrreldes mõne teise puu seemnetega).
- Missugune on tammetõru seestpoolt? Eemalda tõrult kõva koor – viljakest. Mis on viljakes-ta sees? Millest koosneb seeme?

Joonista idulehed ja idu!

**Jäta meelde!** Tamme seeme koosneb kahest idulehest ja nende vahel paiknevast väikesest idust. Idu on taime alge, millest võib hakata kasvama uus puu.

- Maitse seemet. Millise maitsega on seeme?
- Maitse kuumutatud seemet. Mille poolest erineb kuumutatud seemne maitse kuumutamata seemne maitsest?

**Mõtlemiseks:** Milleks on inimene tamme-puu seemet kasutanud?

#### 2. Kellele loomadest on tammetõru toiduks?

#### 3. Iseloomusta tamme lehte:

- leherootsu, b) leheserva, c) lehe pinda.
- Jaotage korjatud lehed pikkuse järgi rühmadesse. Keskmise suurusega lehti on kõige rohkem. Joonista ühe keskmise lehe piirjooned millimeetripaberile ja loe ära ruudud. Mitu ruutsentimeetrit on selle lehe pindala?

**Mõtlemiseks:** Meie metsades on tammelehe keskmine suurus 42 ruutsentimeetrit. Miks on linnas kasvava tamme lehe pindala väiksem?

#### 4. Pungad ja juurdekasv.

Leia tammeoksal joonisel märgitud kohad. ● Kas koor on sile või krobeline? ● Mis värvi on pungad? ● Kas punga tipp on terav või tõmp? ● Võrdle ladvapunga ja külgpunga. Kumb on suurem? ● Mõõda eelmisel suvel kasvanud oksa pikkus.

#### 5. Tamme koor.

- Missugune on koor noorel oksal?
- Jäta meelde!** Noore oksa koort katvat õhukest pruunikat kihti nimetatakse korgiks.
- Mille poolest erineb koor (korp) vanematel

okstel ja tüvel noorte okste koorest?

**Mõtlemiseks:** Kuidas tekib korp?

**Jäta meelde!** Korp moodustab paksu krobeline ja vaolise katte vanade okste ja tüve pinnal.

#### 6. Tamme puit.

Missugune on tamme puit? Tõmba õigetele sõnadele joon alla. KÕVA – PEHME, KERGE – RASKE. Määra aastarõngaste järgi puu vanus.

#### 7. Milliseid õisi võime tammeleida?

Kirjelda õisi! Mida on vaja, et arenema saaks hakata vili – tõru?

#### 8. Tamme-puu vaenlasi.

Nimeta tamme-puu vaenlasi ja märgi, millist puu osa ja kuidas nad kahjustavad.

#### 9. Millistele lindudele võib tamme-puu olla pesapuuk?

Kuhu nad teevad oma pesad? **Mõtlemiseks:** Kus on palju linde, seal ei suuda putukad puid kahjustada. Miks on linnaparkides kasvavatel puudel sageli suurel hulgal kahjustatud ja hävitatud lehti?

**Koduseks mõtlemiseks.** Milline oht võib meid ähvardada, kui läheme äikese ajal tamme alla vihmavarju? Miks? ● Milliseid tamme liike tead? ● Miks osal tammedel ei lange talveks lehed maha? ● Leia ruudustikust 9 tamme-ga seotud sõna. Mõtle, kuidas need on tamme-ga seotud. Kirjuta sõnad tähestikulises järjekorras ruudustiku kõrvale.

T	A	L	M	M	Ä	G	E	R	I	I
A	A	S	T	A	R	Õ	N	G	A	D
K	O	M	A	M	K	I	E	A	M	U
S	V	I	M	M	A	K	L	S	E	L
O	L	E	H	E	T	Ä	I	T	E	E
J	K	D	I	T	K	O	R	K	S	H
U	O	A	I	V	J	E	Õ	Ä	A	T
H	R	U	S	I	N	J	D	Ä	J	U
T	P	A	S	K	N	Ä	Ä	R	S	U
O	U	M	T	O	L	M	A	B	I	S
O	U	S	L	O	O	T	S	K	U	K

Antud töölehega õnnestub hästi rühmatöö. Ülesanded annavad teadmisi, mis võimaldavad emakeele tunnis koostada intervjuud tamme-ga, koduse tööna panna kirja lühivuuringus tamme kohta, mängida rollimänge (nt "Tamme vaenlased isekeskis", "Kes on tähtsam?" – vaidlevad tamme lehed, juured, õied, oksad, koor).

#### Tööleht "Intervjuu tamme-ga"

Kujuta ette, et oled vana ja auväärne tamme-puu. Siin on üks lühike intervjuu tamme-ga. Proovi küsimustele vastata nii põhjalikult, kui oskad. Vastused kirjuta lisalehele. Kui jääd häтта, kasuta V. Masingu raamatut "Sinasõprus tamme-ga". Õppige pinginaabriga intervjuud klassikaaslastele esitama. Ole valmis kaaslaste intervjuusid täiendama.

*Auväärne Tamm, Teie elu on kindlasti pikk ja väga huvitav olnud. Kas Te saate öelda, kui vanaks võivad tammed üldse elada? ● Missuguses maapinnas meeldib Teile kasvada? ● Kas Te talute varju või olete valgusnõudlik puu? ●*

Teie koor meenutab praegu korpa minu katkisel põlvel. Milline oli Teie koor kauges nooruses? • Olen kuulnud, et inimesed koguvad Teie koort. Milleks nad seda kasutavad? • Mida olete tundnud ja mõelnud, kui Teilt koort on lõigatud? • Kevadel märkasid, et Teie okstel puhkesid tagasihoidlikud õied. Mida räägiksite oma õite kohta täpsemalt? • Sügisel on Teie kasvatatud tõrud toiduks paljudele. Keda olete märganud tõrudega maiustamas? • Teie suur ja võimas võra on koduks paljudele lindudele. Kellele olete pesapaika pakkunud? • Kas olete märganud ka vaenlasi oma lehtedel, okstel, tüvel, juurtel? Jutustage neist lähemalt, palun. • Aitäh! Teiega oli meeldiv vestelda. Soovin, et kohtaksite oma eluteel rohkem sõpru kui vaenlasi. Meie jääme Teie sõprade leeri ning jälgime, et keegi Teile viga ei teeks. Aitäh!

Tööleht "Intervjuu tammega" võimaldab õpetada suhtlusetiketti (intervjuu võtmine ja andmine) ja kirjanduse kasutamist vajaliku info leidmiseks emakeeles; kinnistada õpitut ja anda uusi teadmisi tammest.

### **Tööleht "Nuputa!"**

Loe tähelepanelikult ja mõtle, kes võiks olla see loom, kes endast nii jutustab. Kui jääd häta, otsi abi raamatust "Ei või olla", autorid P. Ernits ja K. Linnamägi.

1. *Mu keha on kaetud karvadega. Ma elan Austraalia ja Tasmaania saare kiirevooluliste oja-keste, väikeste järvede ning sirgete kraavide kallastel. Ma ei ole imetaja. Ma munen kaks muna. Mul on lai koprasaba. Ma lutsin mudast toidupaljasid oma noka abil. Ma oskan sukelduda. Ma võin päevas süüa 1200 vihmaussi. Kui saan, siis süüa samapalju kui ise kaalun. Ma olen .....*

2. *Ma kaevun kuivaperioodil sügavale pinnasesse, ümbritsen end tiheda ja vettpidava kookoniga ning langen mitmeks kuuks mõnusesse uinakusse. Ma munen oma munad lompidesse. Ma süüa sipelgaid ja termiite. Ma elan Austraalia kõrbetes. Ma olen .....*

3. *Mul on suured silmad. Mu limane keel on otstast nuiana jämenev ning pintsetilaadse väljalõikega. Mu keel on minust pikem. Mul on suu- repärase kaitsevõlv. Mul on varuks mitmeid maskeerimiskostüüme. Mu päris kodu on Madagaskari saarel. Ma olen .....*

4. *Proovi ise koostada lühijutuke mõne looma kohta teistele mõistatamiseks. Järgi kirjutamisel õigekirja!*

Tööleht "Nuputa!" võimaldab emakeeles jällegi korrata erinevaid keeleteemasid ning jutukese koostamisel õpetada olulise väljatoomist ning tööd teatmeteostega, loodusõpetuses kinnistub teadmine liikide mitmekesisusest.

### **Tööleht "Lühiuurimus"**

Eesti asub parasvöötmes. Siin on palju erinevaid taime- ja loomaliike. Igahel neist on kindel elupaik, toit ja harjumused. Uuri üht taime- või loomaliiki põhjalikumalt ning kirjuta

lühiuurimus. Tuleta meelde, mis on lühiuurimus (vt "Emakeele õpik" lk 47).

Lisaks teatmeteoste leiad huvitavat materjali järgmistest raamatutest: K. Põldmaa "Kodumets", "Koduvetel", "Nurmelt ja niidult", M. Mäger "Linnud rahva keeles ja meeles", L. Rootsmäe, H. Veroman "Eesti laululinnud". Täienda seda nimekirja ka omalt poolt.

Lühiuurimusega saab kinnistada oskust uurimuseks materjali hankida, uurimust vormistada. Tekib terviklikum ülevaade loodusõpetuses õpitust. Loodusõpetuse tundides saab uurimustööde ettekandmisega üksteise teadmisi rikastada.

### **Pildiloto "Kes on pildil?"**

Tööjuhendi järgi saab ise loto valmistada, kasutada seda emakeele või loodusõpetuse tundides. Lotosid saavad õpilased omavahel vahetada. Võib lasta kirjutada, mida pildil olevast loomast teatakse, koostada küsimusi teistele esitamiseks jne.

**Töövahendid ja materjalid:** vanad ajakirjad või enda joonistatud pilt, paksem paber või papp, liim, harilik pliiaats, käärid.

Varu aega ja vanu ajakirju või otsi üles oma vanad joonistused. • Otsi pilte, kus on kujutatud mingit looma. Vali välja kõige parem. • Papile liimimiseks kata kogu pildi tagumine külg ühtlaselt liimiga ja vajuta vastu pappi. • Lase liimitud töö raskuse all kuivada. • Mõtle välja viis, kuidas papile liimitud pilti tükki lõigata, et selle kokkupanemine keerulisem oleks (nt puzzle-stiilis). • Lahti lõigatud pildi tükikesed pane ümbrikusse. Ümbrikule kirjuta pildiloto pealkiri ja oma nimi. • Võta loto järgmiseks loodusõpetuse tunniks kaasa.

### **Õppemäng "Kes see on?"**

Võimalik on anda erinevaid lisaülesandeid nii emakeele kui ka loodusõpetuse tundides.

Varu vanu ajalehti, ajakirju või joonista ise vajalikud pildid metsloomadest, lindudest, kaladest jne. • Jaota 2 lehte paberit (formaad A4) 7 x 10 cm suurusteks osadeks. • Üks neist lehtedest kleebi papile. • Papile kleebitud lehe igasse osasse joonista või kleebi üks pilt. • Teise lehe igasse lahtrisse kirjuta ühe kleebitud looma- või linnuliigi nimetus. • Lõika nimetus- tega leht mööda jooni lahti. • Kontrolli, kas iga pildi kohta sai nimetus kirjutatud. • Pane sildid ümbrikku. • Kirjuta ümbrikule oma nimi. • Kinnita ümbrik kirjaklambi abil papile kleebitud lehe külge. • Vahetage pinginaabriga mängud ja proovige, kumb saab teise koostatud mänguga kiiremini ja õigemini hakkama.

Nii pildilotot "Kes on pildil?" kui ka õppemängu "Kes see on?" saab valmistada tööõpetuse tundides ning kasutada ka laste tunnivälise aja sisustamisel.

### **Tööleht "Otsime tegusõnu"**

Koos tegusõna käsitlemisega saab anda teadmisi roomajatest ning suunata lapsi lisamaterjali otsimisele.

1. Kellega seoses saab kasutada neid tegusõnu? Kirjuta iga sõnaga lause.

RÄNDAVAD, LENDAVAD, MUNEVAD, TOIDAVAD, LEHVITAVAD, SULGIVAD.

2. Kirjuta tegusõnu seoses roomajatega. Mõtle iga sõnaga lause.

3. Uuri, kes kuuluvad roomajate perekonda. Kirjuta vabalt valitud roomaja kohta 5 lauset. Tegusõnadele tõmba joon alla.

4. Kui tahad lindude või roomajate kohta lisaks lugeda, uuri "Lastentsüklopeediat", "Laste looduseentsüklopeediat" või muid vastavasisulisi raamatuid. Vajadusel külasta lasteraamatukogu.

Loodusõpetuse teemat "Looduse mitu nägu" võimaldavad kinnistada ning terviklikumat ülevaadet anda järgmised töölehed.

### **Tööleht "Kõrbeloomad"**

1. Loe antud tekst läbi ning koosta teksti kohta 5 küsimust. Küsimused kirjuta teksti alla.

*Kõrbeloomad peavad hoidma oma keha nii jaheda ja niiske kui vähegi võimalik. Paljud neist otsivad kõrbes päeva kõige palavamal ajal varju. Fennek ehk kõrberebane on ilma sabata 35–40 cm pikk. Saba pikkus võib olla kuni 30 cm. Fennek kaalub umbes 1,54 kg. Tal on suured kõrvad, mis aitavad tal jahtuda. Fennekil on liivakarva karvkate. Fennekid tegutsevad öösel, päeval puhkavad enda kraabitud urus. Nad söövad putukaid, tiguseid, linde, mune. Fennek elab umbes 10 aastat.*

*Kõrbeeluks on hästi kohastunud ka kaamelid. Nad suudavad suvel olla joomata kuni nädal, kevadel piisab neile taimedest saadavast veest. Vee juurde jõudes võivad kaamelid juua kümne minutiga 123 liitrit vett (see on vannitüüest umbes kaks kolmandikku).*

*Kaamelid on üle 3 m pikad ning suurimad neist kaaluvad enam kui 800 kg. Neil on üks või kaks varurasvu sisaldavat küüru. Kaamel elab 30–40-aastaseks. Kaamelilt saadakse villa, nahka, liha ja piima.*

2. Oska vastata oma küsimustele peast! Vastake pinginaabriga kordamööda teineteise küsimustele.

3. Jooni igas lõigus alla sulle kõige olulisem lause. Põhjenda oma valikut.

4. Tõmba kaashäälikuühenditele alla sinine kaareke.

### **Tööleht "Vihmametsad"**

1. Loe tekst läbi ja proovi öelda ühe lausega, millest selles räägitakse. Kirjuta lause teksti lõppu joontele.

*Vihmametsades on sadu erinevaid puuliike, millest paljud kasvavad kuni 45 m kõrguseks. Puud on igihaljad: et alati on kuum ja niiske, ei langeta puud lehti ning kasvavad kogu aasta. Enamik puud kasvab kiiresti väga kõrgeks ning ajab oksad alles ladvas laiali, et piisavalt valgust saada. Osa puud ei saa nii kõrgeks kasvada. Nad jäävad ellu ka siis, kui neile langeb*

*valgust kõrgemale kasvanud puude okste vahel. Ronitaimed, näiteks liaanid, ripuvad nagu silmused puulatvade vahel.*

*Puude otsas leidub alati puuvilju. Mõned loomad peaaegu midagi muud ei söögi. Puurindes elavad loomad peavad olema head ronijad. Orangutangidel on pikad varbad, millega on hea okstest kinni hoida. Ühtlane temperatuur sobib madudele, kes ripuvad saaki oodates okstelt alla. Puurindes elab ka palju liblikaid ja teisi putukaid.*

2. Poolita tekst püstkriipsude abil. Sõnadele, mida ei saa poolitada, tõmba joon alla.

3. Uuri teatmeteostest, millised loomad elavad vihmametsas. Kirjuta 7 looma nimed lehele. Tõmba selle looma nimele roheline joon alla, kes tundus sulle kõige huvitavam.

4. Kirjuta ühe looma kohta mõned laused teistele mõistatamiseks, kellest on jutt.

### **Tööleht "Külmakõrb"**

1. Loe tekst tähelepanelikult läbi.

*Paljud polaaraladel elavad loomad on suured ning neil on paks nahaalune rasvakiht, mis aitab sooja hoida. Kui kõrbeloomadel on jahutamiseks suured kõrvad, siis polaaralade elanikel on sooja hoidmiseks väikesed kõrvad. Jääkarud on Arktika suuremad ja tugevamad loomad. Jääkaru kaalub ligi 700 kg. Tal on kollakasvalge väga tihe karvkate, karvad katavad ka jalataldu. Jääkarud veedavad suurema osa aastast kinnikülmunud merel jää peal hülgeid püüdes. Sügisel lähevad emasloomad maismaale, rajavad uru. Pojad sünnivad kesktalvel. Ema toidab neid piimaga. Ise ta süüa ei saa enne, kui väljas on küllalt soe, et toitu otsima minna. Osa suveajast veedavad jääkarud maismaal, kus neil toimub ka karvavahetus. Mandril söövad nad rohtu, samblikku, mustikaid ja lemminguid.*

2. Kata tekst kinni. Ole aus! Vasta kahele küsimusele: Kas on õige väide: karupojad sünnivad oktoobris jääpangal? Põhjenda oma arvamust. ● Millest toituvad jääkarud?

3. Tõmba tegusõnadele alla roheline, omadussõnadele punane joon. Tuleta meelde, millistele küsimustele need sõnaliigid vastavad.

4. Mõtle välja ja kirjuta lühijutt jääkaru seiklustest.

### **Tööleht "Kes kus elab?"**

1. Rühmita loomad vastavalt elupaigale. Kui vaja, kasuta "Laste looduseentsüklopeediat": *kääbusrebane, mutt, jäärebane, pingviin, sipelgasiil, tiiger, lendorav, kaamel, kõrbehiir, laisik, morsk, gorilla, fennek, jääkaru, merileopard, mäger, ninakaru, nabasiga, metsnugis, opossum.*

2. Poolita loomade nimed püstkriipsuga. Kaht nime ei saa poolitada. Joonista üks neist loomadest ning kirjuta selle kohta jutuke.

### **Tööleht "Kui vanaks võivad elada loomad?"**

1. Karu võib elada 50-aastaseks.

2. Rebane võib elada 38 aastat vähem kui karu.

3. Kass võib elada 3 aastat vähem kui koer.
4. Lehm võib elada 5 aastat vähem kui hobune.
5. Lammas võib elada 35 aastat vähem kui eesel.
6. Pöder võib elada 5 aastat rohkem kui hunt.
7. Hunt võib elada sama vanaks kui metskits.
8. Siga võib elada 20-aastaseks.
9. Koer võib elada sama vanaks kui lammas.
10. Eesel võib elada 2 korda nii vanaks kui lehm.
11. Metskits võib elada 5 aastat vähem kui siga.
12. Hobune võib elada 30-aastaseks.

**Vastused:** pöder..., metskits..., eesel..., hobune..., lehm..., siga..., lammas..., koer..., kass..., hunt..., rebane..., karu....

**Mõtles.** Kas kõik nimetatud loomad elavad alati nii vanaks, kui arvutamise tulemusena leidsime? Põhjenda oma vastust. • Millest oleneb koduloomade ja metsloomade vanus?

Joonesta tulpdiaagramm nimetatud loomade vanuste kohta. 1 sentimeetrile vastab 1 aasta.

### **Tööleht "Kui palju võivad kaaluda loomad?"**

1. Keiserpingviin võib kaaluda 45 kg.
2. Lõvi 80 kg rohkem kui keiserpingviin.
3. Jääkaru 5000 g vähem kui kaelkirjak.
4. Kaeluskaru 25 kg rohkem kui lõvi.
5. Elevant 10 korda rohkem kui kaelkirjak.
6. Kaelkirjak 5 korda rohkem kui kaeluskaru.
7. Tiiger 1680 kg vähem kui ninasarvik.
8. Fennek 30 korda vähem kui keiserpingviin.
9. Ninasarvik 5500 kg vähem kui elevant.
10. Kaamel 100 kg rohkem kui jääkaru.

**Vastused:** keiserpingviin..., lõvi..., jääkaru..., kaeluskaru..., elevant..., kaelkirjak..., tiiger..., fennek..., ninasarvik..., kaamel....

**Järjest** loomade massid kõige väiksemast alustades.

**Mõtles.** Kas antud loomad kaaluvad alati nii palju? Põhjenda oma arvamust. • Millest võib oleneda loomade kehakaal?

**Koduseks tööks.** Vali üks eespool nimetatud loomadest ning uuri tema kohta teatmeteostest lisa. Mida huvitavat said teada? Valmistu sellest kaaslastele jutustama.

Töölehed "Kui vanaks võivad elada loomad?" ja "Kui palju võivad kaaluda loomad?" on kasutatavad loodusõpetuse teema "Looduse mitu nägu" laiendamiseks matemaatika ja emakeele tunnis. Matemaatika tunnis lahendatakse peastarvutamisesandeid loomade vanuse ja kaalu kohta, võrreldakse, järjestatakse, koostatakse diagramme. Emakeele tunnis saab õpetada koostama lühisuurimust vabalt valitud looma kohta. Uurimusi võib kuulata nii emakeele kui ka loodusõpetuse tundides. Kuulatu põhjal on võimalik koostada mälumängu küsimusi ning mängida seda tunnivälisel ajal.

### **Tööleht "Töö kaardi ja teatmeteostega"**

on kasutatav emakeele ja matemaatika tunnis loodusõpetuse teema "Maakaart. Maakaardi lugemine" kinnistamiseks. Tööd on hea viia läbi rühmatööna. Töötamine antud lehega kinnistab koostöö-, teatmeteoste ja kaardiga töötamise oskusi. Emakeele tunnis saab ühtlasi kor-

rata algustähe ortograafiat, tähestikulist järjekorda, kirjutada jutukesi oma reisimuljetest, koostada reisimarsruute koos põhjendustega, miks just neid paiku on soovitatav külastada, teha intervjuusid ning mälumängu tarvis küsimusi. Matemaatika tunnis saab lahendada mitmesuguseid peastarvutamisesandeid, koostada diagramme jõgede pikkuste kohta, erinevaid arvandmeid võrrelda jne.

1. Tee kindlaks järgmiste Euroopa riikide pealinnad, rahaühikud ning riigikeel: Austria, Hispaania, Holland, Itaalia, Norra, Rootsi, Soome, Taani, Prantsusmaa, Eesti, Läti.

Missuguse algustähega kirjutatakse: • riikide nimed • linnade nimed • rahaühikute nimetused • keelte nimetused?

2. Millisest Euroopa riigist on juttu?

• See on märgine maa, mille kõrgeim mäetipp on 3797 m. Rahaühikud on selles riigis šilling ja kross. See riik on .....

• Riik asub Lõuna-Euroopas, on osaliselt Pürenee poolsaarel. Seal elavad kataloonlased, hispaanlased, baskid ja galjeegod. See riik on .....

3. Sõites Eestist Prantsusmaale, läbime järgmisi riike: ..... • Reasta need riigid tähestikuliselt. • Lisa iga riigi nimele selle riigi pealinna nimi. • Reasta ka pealinnad tähestikuliselt.

4. Millises riigis asub nimetatud jõgi: Visla, Elbe, Seine, Po, Daugava? Kui pikad on need jõed? Joonista tulpdiaagramm ja kanni iga jõe nimi õigele kohale.

### **Kokkuvõte**

■ Siin välja pakutu on valik tundides kasutatavatest töölehtedest. Selliseid materjale võib koostada teistegi loodusõpetuse teemade kohta.

■ Selliste töölehtede kasutamine tõstab õpilaste tunnis osalemise motivatsiooni ja suunab neid iseseisvale teatmeteoste kasutamisele.

■ Erinevate ainete koostöö on vajalik ja kasulik. Loodusõpetuse teemadega tekstid emakeele tundides tekitavad õpilastes huvi ja aktiveerivad neid mõtlema.

■ Loodusõpetuse tekste saab kasutada keeleõpetuslike teemade kinnistamisel ja kordamisel, kommunikatiivsete oskuste ja tegevuste õpetamisel, kinnistamisel.

■ Emakeele tunnis saab õpetada loodusala terminoloogiat õigesti kasutama ja kirjutama. See on vajalik oskus kogu eluks.

■ Matemaatika tundideski arvutavad õpilased huviga, kui saavad arvutamise tulemusena teada midagi uut loodusõpetuses õpitu kohta.

■ Loodusõpetust, emakeelt ning matemaatikat on võimalik omavahel integreerida. Loomulikult nõuab see õpetajatelt loovat lähenemist ning suurt lisatööd.

### **Kirjandus**

1. Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava.
2. Lindgren, H. C., Suter, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu, TÜ.
3. Valik Johannes Käisi töid. Kodulugu, üldõpetus, loodusõpetus. 1989. Koost F. Eisen. Tallinn, Valgus.



# Kommunikatiivne grammatika võõrkeelesõppes

HELLE LUNGE, Tartu Õpetajate Seminari õpetaja

**G**rammatika ja kommunikatsioon – esmapilgul võib tekkida küsimus, kas neil kahel keeleõpetamise metoodikat puudutaval mõistel on üldse midagi ühist? Kui lahti mõtestada sõna *grammatika*, tulevad enamikul (nii õpilastel kui ka õpetajatel) silme ette reeglid ja näitelauseid ning see kõik assotsieerub millegi keerulise ja tüütu, kuid paratamatuga, mis on tarvis selgeks saada. Ühe traditsioonilise grammatikaõpiku näiteks võib tuua hiljuti TEA kirjastuse eestindatud “Saksa keele grammatika” (*Der kleine DUDEN. Deutsche Grammatik, eine Sprachlehre für Beruf, Fortbildung und Alltag*).

Selline käsiraamatu stiilis reeglite ja näidete kogumik on samuti vajalik. See võib olla abiks nii õpetajale kui ka õpilasele, samas tekitab aga küsimus, kuidas sellist traditsioonilisel meetodil põhinevat õpikut tunnis kasutada, sest tänapäeva võõrkeelesõpetamise metoodika võtmesõnaks on just *kommunikatsioon*. Võib küsida, miks peab grammatika üle veel vestlema, aitab ju reeglite ja näidete tuupimisest. Kas ja kus me midagi võidame, kui üritame reeglite õpetamise, s.t igava grammatika teema ajal viita aega suhtlemisega? Otsustage ise, armsad keeleõpetajad, ehk tasub üritada! Sedasama väidavad ka Hermann Funk ja Michael Koenig oma raamatus *Grammatik lehren und lernen, 1991, Goethe-Institut München, Langenscheidt* (Grammatika õpetamisest ja õppimisest), kus nad ütlevad, et “monopolmeetodite aeg on möödas, alanud on kommunikatiivsuse printsiibil üles ehitatud õpikute ajajärk” (lk 48).

Kommunikatiivsuse printsiipi grammatika õpetamisel rõhutab ka Dieter Kirsch oma algklassidele mõeldud keeleõppe ajakirja PRIMAR 15. numbris *Grammatik/Lust oder Last* (Kas grammatika on lust või last/lõbu või tüütu koorem?). Selle ajakirja eessõnas tsiteerib D. Kirsch von Piepho: “Grammatika on rumalaim viis keele õppimiseks.” Seda juba von Piepho poolt rumaluseks tituleeritud teemat käsitletakse ka antud ajakirja numbris ning küsitakse: “Aga kas see ongi rumalus?” Kas me, praegused õpetajad, pole kõik just sel viisil keelt omandanud? Kas ka praegu ei õpi lapsed paljudes maailma koolides keelt just traditsiooniliste meetodite järgi, omandades keele suurepäraselt? Küsimusteks on põhjust ning grammatika vajalikkust keeleõppes ei saa iialgi eitada, nagu väidab ka D. Kirsch. Enamasti on grammatika just selleks “punaseks niidiks”, mille külge kinnituvad muud õppetüki osad. Samas ei soovi D. Kirsch ka teist äärmust, kus grammatika peidetakse õppetüki osasse nii, et ta enam üldse äratuntav ei ole.

Nüüd mõned näited õppetööst, kus on püütud ühendada üksteisele esmapilgul võõraks jäävaid teemasid – grammatikat ja kommunikatsiooni.

**Esimene näide** on *Themen neu II* 1. lektiooni põhjal koostatud kontrolltööst, kus lünktesti kõrval on üheks kommunikatiivse grammatika näiteks ülesanne kirjeldada pildil seisvat tüdrukut.

## THEMEN II / TEST 1.

Übersetze!

- 1) Sul on õigus. Ilus naine on enamasti rumal.
- 2) See on jama. Rikkad mehed on enamasti igavad.
- 3) See ei ole Eva mees, see on tema sõber.
- 4) Punane kampsun sobib talle hästi.
- 5) See noor naine on väga sümpaatne.
- 6) Mina arvan, et välimus ei ole oluline.
- 7) Ma ei arva nii, ta on ju ise süüdi.
- 8) Nõus, see pluus on liiga kallis.
- 9) Ma ei ole kindel, et see mees on töötu.
- 10) Kas Te teate seda täpselt?

Beschreibe die Person! Wie findest du Sie?

Ergänze!

- 1) Er trägt .... Pullover mit .... Hemd.
  - 2) Sie trägt .... Rock .... Bluse.
  - 3) Sie trägt .... Rock mit .... Pullover.
  - 4) Sie trägt .... Hose mit .... Schuhen.
  - 5) Sie trägt .... Kleid mit .... Jacke.
- (der schwarze Pullover, das weiße Hemd, der blaue Rock, die gelbe Bluse, die braunen Schuhe, das weiße Kleid, die braune Hose)



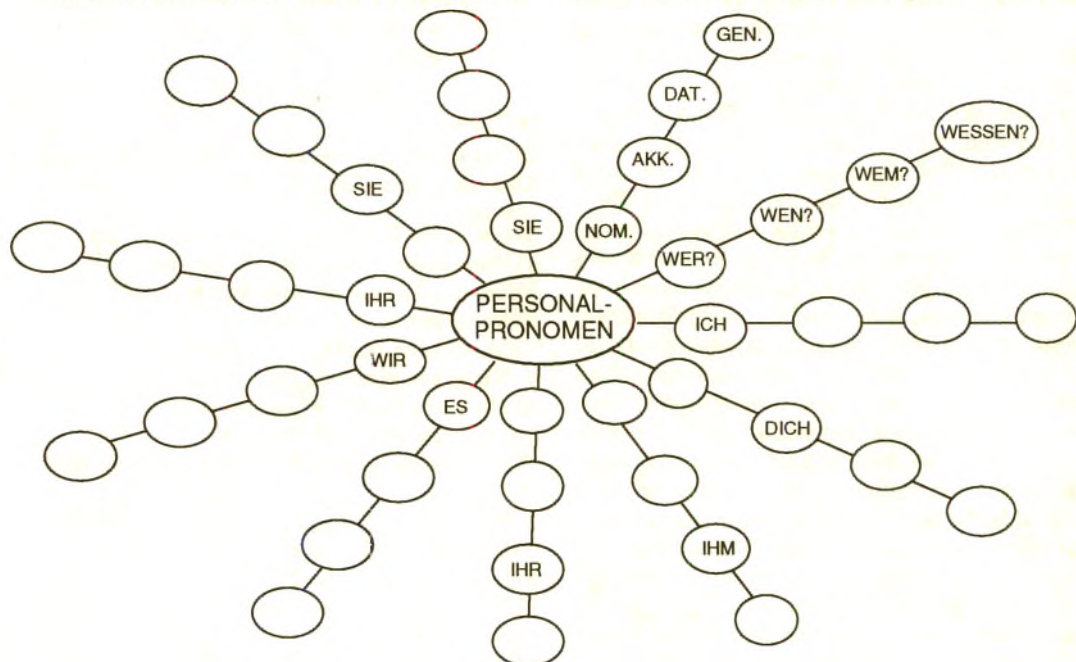
**Teine näide** puudutab asesõna ning sobib iga õpiku juurde, eriti teema kordamise puhul.

Õpetajale on väga tuttav olukord, et grammatikas ammu läbi võetud teema puhul tehakse suhtlemise käigus ikka vigu. Ka siis, kui on tegemist väga erineva keeletasemega õpilastega ning reeglit uuesti korrata on liiast. Miks siis mitte tasandada õpilaste keeleoskust grammatika põhjal suhtlemisega, eriti kui klassis on ka tarkpäid, kellele teema tunduks muidu igavana, ning kui samas klassiruumis on õpilasi, kes ei oleks nagu antud teemast kuulnudki.

Traditsioonilise asesõna tabeli asemel soovi-

tan vahelduseks mõistekaarti, mille keskpunktiks on *Personalpronomen*/isikuline asesõna. Õpetaja näitab mõistekaardi mudelit ning omal valikul aitab täita mõned mõistekaardi ringid. Siis võivad õpilased joonistada sama mudeli vihikusse, kus nad kõigepealt kontrollivad oma teadmisi isikulisest asesõnast. Edasi täidetakse mõistekaart ühiselt tahvilil või grafoprojektoril nii, et iga õpilane saab järjest täita mõistekaardi ringe. Nii on kõik erineva keeletasemega õpilased tegevusse kaasatud.

Esitatud mõistekaardi moodustamise mudelit võib varieerida vastavalt õpilaste tasemele.



**Kolmas näide** on enesekohasest asesõnast ja enesekohase tegusõna kordamisest. Kasutatud on õpikut *Grammatik mit Sinn und Verstand*/Grammatikast meele ja mõistusega (vt lk 132–138). Tund algab luuletusega enesekohasest asesõnadest.

für Sorge  
ich für mich  
du für dich  
er für sich  
wir für uns  
ihr für euch  
jeder für sich

(Burckhard Garbe)

Järgnevalt palub õpetaja grupi- või paaris- tööna teha luuletus, kus igas lauses on vähemalt üks enesekohane asesõna ning leida luuletusele pealkiri. Näiteks *Egoismus*:

ich für mich  
du für mich  
er für mich ....

Tulemused on kindlasti huvitavad ning vaikad. Teises luuletuses on põhiorhik enesekohasest tegusõnal.

Alltag

Ich erhebe mich.  
Ich kratze mich.  
Ich wasche mich.  
Ich ziehe mich an.  
Ich stärke mich.  
Ich begeben mich zur Arbeit.

Ich informiere mich.  
Ich wundere mich  
Ich ärgere mich.  
Ich beschwere mich.  
Ich rechtfertige mich.  
Ich reiße mich am Riemen.  
Ich entschuldige mich.  
Ich beeile mich.  
Ich verabschiede mich.  
Ich setze mich in ein Lokal.  
Ich sättige mich.  
Ich betrinke mich.  
Ich amüsiere mich etwas.  
Ich mache mich auf den Heimweg.  
Ich wasche mich.  
Ich ziehe mich aus.  
Ich fühle mich sehr müde.  
Ich lege mich schnell hin:  
Was soll aus mir mal werden,  
wenn ich mal nicht mehr bin?

(Robert Gernhardt)

Nüüd on õpetajal vaba valik, palju aega ta pühendub näiteks teemale *Alltag*/argipäev või küsimusele *Was soll aus mir mal werden?* (*Mis minust kord saab?*) Igal juhul on võimalus pärast nii suure hulga enesekohaste tegusõnade märkamatu kordamist vestluseks. Vestlus luuletuse sisust on siin grammatikatunni lahutamatu osa. Ka nüüd võivad õpilased teha luuletuse oma argipäevast. Kuid on võimalik see vahele jätta ning anda õpilastele lisaks teatud

hulk enesekohaseid tegusõnu, mis on grupeeritud teemade kaupa.

Mõnede enesekohaste tegusõnade nimekiri, grupeerituna sisuliste gruppide alusel. *In der Liste stehen wichtige Verben mit sich. Sie sind nach inhaltlichen Gruppen geordnet, jedoch nicht sehr systematisch.* (Vt "Grammatik mit Sinn und Verstand" lk 137–138.)

#### 1. KLEIDUNG/KOSMETIK

*sich anziehen, sich ausziehen, sich umziehen, sich rasieren, sich waschen, sich duschen*

#### 2. BESCHÄFTIGUNGEN, TÄTIGKEITEN

*(körperlich, geistig, emotional)*

*sich beeilen, sich bewerben um, sich erinnern an, sich konzentrieren auf, sich erinnern an, sich sehnen nach, sich setzen, sich versammeln, sich etw. vorstellen (D), sich etw. wünschen, sich etw. ansehen (D), sich beschäftigen mit, sich entscheiden für, sich ausdrücken, sich gewöhnen an.*

#### 3. NEGATIVE EMOTIONEN GEGEN ANDERE, STREIT UND TRENNUNG

*sich ärgern über, sich aufregen über, sich auf die Nerven gehen, sich scheiden lassen, sich trennen von, sich schlecht fühlen, sich raufen, sich streiten, sich weigern, sich zanken, sich hassen, sich missverstehen, sich verkrachen.*

#### 4. POSITIVE EINSTELLUNG, INTERESSE

*sich begeistern für, sich beschränken auf, sich erkundigen nach, sich freuen über, sich eignen für, sich erwärmen für, sich gut fühlen, sich etw. leisten können, sich benehmen, sich gedulden.*

#### 5. KOMMUNIKATION, BEZIEHUNGEN ZWISCHEN MENSCHEN

*sich anfreunden mit, sich bedanken für / bei, sich entschuldigen, sich lieben, sich verlieben, sich versöhnen, sich vorstellen (A), sich kennenlernen, sich begegnen (D), sich umarmen, sich verstehen, sich küssen, sich verloben, sich wundern über.*

#### 6. NEGATIVE ENTWICKLUNGEN, PLEITEN UND PANNEN

*sich erkälten, sich umbringen, sich betrinken, sich irren, sich verletzen, sich verspäten, sich verschreiben, sich verschlucken sich schmutzig machen.*

#### 7. POSITIVE TÄTIGKEITEN UND ZUSTÄNDE

*sich amüsieren, sich ausruhen, sich ausschlafen, sich entspannen, sich erholen, sich hinlegen*

#### 8. SICH IN UNPERSÖHNLICHEN AUSDRÜCKEN

*es dreht sich um, etw. spielt sich ab, etw. bewahrt sich, etw. ereignet sich, es handelt sich um, etw. wirkt sich aus, es stellt sich heraus, dass...*

Selle põhjal peavad õpilased grupi- või paaris- tööna kirjutama jutu. Jutu teema võib lasta tulutada järgnevalt: iga grupp nimetab ühe sõna, mille õpetaja tahviile kirjutab. Neist sõnadest moodustavad grupid loole pealkirja ning kasutavad oma jutus vastavalt õpetaja nõudmisele näiteks 10–20 enesekohast tegusõna, saanud õpeta-

jalt kasutamiseks vähemalt 50 sõna näited. Niimoodi korratatakse läbi suur hulk sõnavara.

Kui õpetaja soovib, on tal võimalus traditsioonilisel meetodil veel kord testida õpilaste tulemusi. Samas piisab ka juttude ettelugemisest, kus üksteise jutte kuulatakse suure tähelepanuga ning kus õpilased ise võivad parandada teiste vigu teemal "enesekohane asesõna".

Toon näiteks ühe õpilaste töö, mis on kirjutatud just niiviisi läbi viidud tunnis. Nelja grupi nimetatud sõnad pealkirja moodustamiseks olid *Liebe, blau, 13, nichts*.

Grupitööna valminud pealkiri ja jutuke näitavad, et õpilased on innukalt, rõõmuga ja tulemusrikkalt kaasa töötanud.

*Ich liebe nichts anderes als 13 blaue Zwerge  
Ich wünschte mir mal 13 Zwerge und sie sollten blau werden*

*Und plötzlich habe ich sie gesehen im Bad sich rasieren oh weh*

*Ich habe mich sehr erschrocken und wollte gleich los laufen*

*Doch sie haben mich ermutigt, sie waren sehr, sehr artig*

*Wir haben uns gut befreundet und uns gleich im Kaufhaus befunden*

*Die Zwerge haben sich umgezogen, ausgezogen und wieder angezogen*

*Die Kleider schienen nicht zu passen, schon freuten sie sich über nächste Sachen*

*Dann haben wir uns die Schuhe angeschaut, die hätten sie als Boot gebraucht*

*Danach haben sie sich vorgenommen, sie gehen dorthin, wo ist ein Trommel*

*Leider war ein Trommel nicht zu finden, aber davon liessen sie sich nicht enttäuschen*

*Bald amüsierten sie sich unheimlich gut unter einem grossen, blauen Hut*

*Von da ab spricht sich überall herum, es läuft ein blauer Hut auf der Strasse rum*

*Sie können mich sicher nicht verstehen, wenn ich euch jetzt gestehe*

*Ich liebe nichts anderes als 13 blaue Zwerge.*

Lõpetuseks küsin veel kord, kas grammatika peab olema kommunikatiivne? Kommunikatiivse grammatika põhieesmärgiks on meeldiva õhkkonna loomine ja säilitamine klassis. See omakorda tekitab tahtmise kaasa töötada erineva keeletasemega õpilastel ning sel viisil läbi töötatud materjal püsib kauem meeles kui lihtsalt reeglite ja näidete tuupimisega selgeks tehtud grammatika.

Sellise grammatika omandamise printsiibil üles ehitatud tunnis ühendame meeldiva kasulikuga, omandame tähtsaid grammatika punkte meeldivas vestluses ning niigi nappidel tunninutitel on kahekordne kasutegur.

#### Kirjandus

1. Funk, H., Koenig, M. 1991. Grammatik lehren und lernen. München.
2. PRIMAR Heft 15. 1997. Grammatik Lust oder Last. München, März.
3. Rug, Tomaszewski. 1993. Grammatik mit Sinn und Verstand. München.

# Uut koolifüüsikasse

TIIU HEINMETS, Lilleküla Keskkooli õpetaja-metoodik

**R**adioelektronika kiire areng on põhjustanud arvutustehnika ja erinevate olmeelektronika seadmete üha laiemal kasutamisel igapäevaelus. See tingib olukorra, et füüsikaõpetaja peab tundides õpetama ka tehnika aluseid nii kaasajal tasemel kui võimalik.

Tutvustan mõningate raadiokomponentide kasutamise võimalusi põhikooli 9. klassi elektrikursuses. Tavaline lamp plekkalusel ja patarei ei huvita poisse, need võiks jätta tüdrukutele, poistele tuleks pakkuda elektroonika elemente. Juba praegu on mõnel 9. klassi poisil elektroonikast sellised teadmised, mida isegi õpetajal ei ole. Paljudes 9-klassilistes koolides ei anna füüsikat erialainimesed, sest füüsikat on põhikooli 8. ja 9. klassis vaid kaks tundi nädalas ning terveks koormuseks sellest õpetajale ei jätku. Minul on 9. klassi poisid kabinetis parrandanud alaldeid, joonistanud tahvli täis automaatukseluku elektrilist skeemi jne. Huvi on olemas ja miks mitte pakkuda õpilastele seda, mida nad õpetajalt ootavad.

Vooluringide koostamine põhjustab alati suurt ajakadu nii õpetajal kui ka õpilastel. Põhiliselt tehakse praktilisi vigu: skeem koostatakse valesti, mõned ühendused tehakse topelt, ehitatakse vooluallikate ja mõõteriistade polaarsusega nende ühendamisel vooluringi, skeemi järgi pannakse vooluring kokku liiga aeglaselt.

Valgusdiodi (VD) kasutamine teeb asja huvitavaks, see põleb, kui vastavalt polaarsusele vool õiges suunas läbi läheb. Dioode on punase, rohelise, kollase valgusega, need on needsamad pisikesed lambid raadiotel, magnetofonidel, teleritel. Näeme neid iga päev süttimas või pulserimas, kui näiteks raadio sisse lülitame.

Õpilastel puuduvad vilumused elektriskeemide lugemisel, tingimärgid on võõrad, puudub oskus siduda skeemi vooluallikaga, mõõteriistaga, reostaadiga. Voolu silmaga ei näe. Ei tea, kas vooluringis üldse vool on. Valgusdiodi aga saab kasutada indikaatorina, samuti voolu suuna määrana. Valgusdiodi (*light emitting diode - LED*) läbiv vool on üliviike.

Voolu suund vooluringis ja diodi noole suund märgil ühtivad. Vastupidise suunaga vool rikub diodi. Ta kannatab ainult 0,01 A voolu. See tingib teise raadioelemendi – väikese raadiotakisti kasutamise koos diodiga, et vool ei ületaks lubatud piiri. Skeemis kasutame takistit (R) väärtusega 330 Ω. Siin kohtab õpilane voolu ühikut 1 A (amper), takistuse ühikuid 1 Ω (oom) ja 1 kΩ (1000Ω).

Õpilased ei pea veel teadma diodide tehnilisi tähiseid ega andmeid.

Reostaadiga, mille takistus on vahemikus 330Ω–2700Ω, saab muuta voolutugevust ja näidata valgusdiodi heleduse muutumist voolutu-

gevuse muutumisel, mida põhjustab reostaadi liuguri liikumisel reostaadi ühest otsast teise tekkiv takistuse muutus.

Valgusdiodid on väga odavad, maksavad 1,5–6 krooni. Isegi kui mõni neist läbi põleb, võib alati raadiodetailide poest uue asemele osta. Võib isegi demonstreerida diodi rikkumist.

## Laboratoorsed tööd

Laboratoorseid töid võiks pakkuda 9. klassis. Seda on Soomes, Rootsis ja mujal Euroopas juba üle 20 aasta tehtud. Katsed on nii lihtsad, et neid võib ka kodus edasi teha. 9. klassi poistel on huvi raadiotehnika vastu suur.

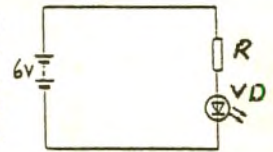
Alustades kergematest asjadest, võib lasta neil lõpuks kokku panna lihtsama raadiovastuvõtja.

### 1. Vooluring.

**Ülesanne:** koostada vooluring vastavalt skeemile.

**Tõvahaendid:** alaldi 6V, raadiotakisti, valgusdiod, juhtmed.

**Urida.** Mis juhtub valgusdiodiga vooluringis, kui ta ühendada kord üht-, kord teistpidi? ● Miks pannakse valgusdiodiga järjest takisti? ● Mis juhtuks valgusdiodiga, kui takistit ei oleks?

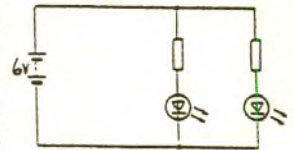


### 2. Takistus.

**Ülesanne:** koostada vooluring voolutugevuse muutmiseks reostaadi abil vastavalt skeemile.

**Tõvahaendid:** alaldi 6V, raadiotakisti, reostaat, valgusdiod, juhtmed.

**Urida.** Kuidas muutub valgusdiodi heledus liuguri liigutamisel reostaadi ühest otsast teise? Algasendiks vali liuguri keskmine asend. ● Kuidas sõltub valgusdiodi heledus läbiva voolu tugevusest? ● Millise liuguri asendi puhul on takistus vähim, millise puhul suurim?



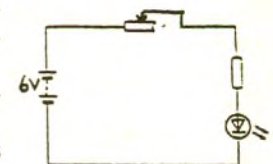
### 3. Rööpühendus.

**Ülesanne:** koostage ühest punasest ja ühest rohelisest valgusdiodist ning aladist ja takistitest vooluring, nii et

● valgusdiodid oleksid rööbiti;

● rööbiti oleks 2 üht värvi valgusdiodi.

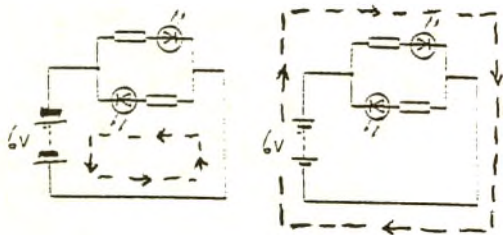
**Tõvahaendid:** 3 valgusdiodi (2 üht värvi), 2 takistit, alaldi 6V, juhtmed.



U r i d a. Miks põlevad mõlemad valgusdiodid? ● Milline heledus on eri värvi valgusdiodidel? Miks? ● Millise heledusega põleksid üht värvi valgusdiodid? ● Milline oleks heledus, kui ühendada kõik 3 rööbiti? Kontrollida.

#### 4. ülesanne.

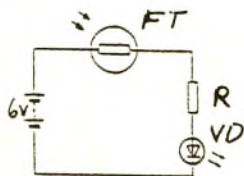
Koostage voolu suuna indikaator (näitaja) sellisel, et kui patarei on ühtpidi vooluringis, siis põleb 1. valgusdiod, kui vastupidi, põleb 2. valgusdiod.



**Iseseisva töö nr 4 vastus:** põleb valgusdiod VD1, kuna tema +klemm on ühendatud vooluallika +klemmiga ja -klemm vooluallika -klemmiga ning vastab polaarsusele, mille puhul vool läbib valgusdiodi.

**5. Fototakisti kasutamine.** Veel üks elektronika element on fototakisti (FT). Nooled tähendavad pealelangevat valgust, kastike on takisti märk. Valgusdiodil tähendavad väljatulevad noolekesed, et ta kiirgab valgust.

**Ü l e s a n n e:** koosta vooluring, kus oleksid järjest patarei, fototakisti ja valgusdiod vastavalt toodud skeemile.



**Märkus.** Fototakisti on kallim (maksab umbes 30–40 krooni), seda ei jõua igaühele laboratoorse töö tegemiseks osta. Enamik kalkulaatoreid töötab päikese- või lambivalgusega. Kui miski varjab ekraani, siis vool katkeb ja arvutustehted kaovad.

Selle vooluringi võib üles seada kõigile vaatamiseks, kuidas fototakisti kinnikatmine vähendab valgusdiodi heledust.

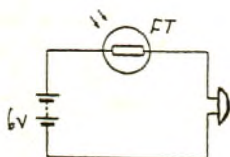
FT – fototakisti (*light dependent resistor* = LDR); R – tavaline takisti ( $R = 330\Omega$  ja rohkem).

**K ü s i m u s e d:** Mis juhtub valgusdiodiga, kui fototakisti valgustundlik tööpind on kaetud? ● Kas valgusdiod põleb, kui fototakisti tööpind on katmata?

Millise järelduse saab teha fototakistit läbiva voolu tugevuse kohta?

#### Töö nr 6. Signalisatsioon (*burglar* = alarm).

Koosta vooluring vastavalt skeemile. Kõlisti heliseb, kui valgus langeb fototakistile.



**K ü s i m u s e d:** Mis juhtub kõlinaga, kui

fototakisti tööpind katta? ● Kuidas heliseb kõlisti siis, kui fototakisti tööpind on katmata?

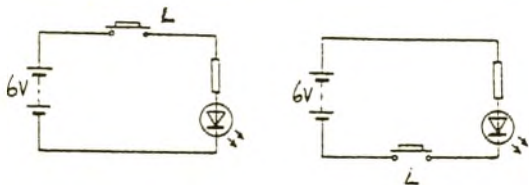
**Lülitid.** Lülitite õppimine on kasulik hiljem, siis pole vaja nii palju juhtmeid ja skeem on paremini arusaadav.

Senistes skeemides lülitit polnud. Valgusdiod tarbib nii vähe voolu, et ühest patareist jätkub pikaks ajaks. Kui on aga sellised seadmed, mis tarbivad palju voolu, siis on vaja lülitid, et vajaduse korral vooluringi sulgeda, näiteks voolu mõõtmiseks või seadme töölepanemiseks, muul ajal võib vooluring olla avatud. Ei ole ju vaja, et korteris põleksid laelambid öö läbi või isa ajaks 2 tundi habet.

Esimene näide on surunupplülitit – nagu uksekellal.

#### Töö nr 7.

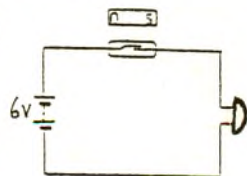
Koosta vooluring, mis koosneks valgusdiodist, alaldist (patareist), takistist, surunupplülitist.



Teine näide on herkon ja magnet. Herkon koosneb kahest metallkontaktist, mis on pandud klaasballooni, mis omakorda on täidetud inertse gaasiga, et vältida kontaktide korrosiooni. Kontaktid on ferrometallist (sisaldab rauda) ja neid saab magneti abil magnetiseerida. Kui magnet on toodud lülitit sulgema, siis metall-lehekesed magnetiseeruvad ja tõmbuvad kokku ning sulgevad vooluringi.

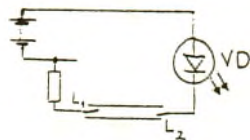
#### 8. Koosta vooluring herkoniga vastavalt skeemile.

**K ü s i m u s:** Mis juhtub klaasi sees olevate kontaktidega, kui lähendada magnet?



#### 9. Koosta vooluring ja niisugune skeem, et

koridoris olevat lampi saaks ükskõik kummas otsast sisse-välja lülitada. Kasuta (lambi asemel) valgusdiodi, 2 lülitit (L), vooluallikat, takistit.



**Kokkuvõte.** Nende katsete seast võib asjast huvitatud õpetaja ise kokku panna ka näidiskeemid ja lasta need alusel klassis ringi käia huvi tekitamiseks.

Ma näitasin 5. klassi õpilastele füüsikakatset klassijuhatajatunnis ja nüüd on mul hulk jüngreid, kes ootavad, millal tuleb 8. klass ja alga füüsikatund.

Tere ütlevad kõik ja füüsikaklassi uksest pistab pea sisse nii mõnigi, kui näeb, et seal laual midagi põnevat seisab.

# Rühmatöö inimeseõpetuse tundides

SILVA KÄRNER, Järva-Jaani Keskkooli õpetaja, TÜ magistrant

Õpetaja valib õpetamisel võtted, vahendid ja meetodid, mille abil ainetunnis suheldakse. Rühmatöö sunnib õpilasi kaasa mõtlema ja arutlema ning mitmeid variante läbi kaaluma, mis lõpptulemusena aitab teha otsuseid. Et otsustusteni jõuda, on õpilastele abiks küsimused. Mis on kasulik või kahjulik? Miks? Milline lahendusvariantidest võiks olla parim? Rühmatöös on positiivne, et murdeas noored saavad oma kesksil probleemidele lahendust otsida aktiivse suhtlemise kaudu. Iga rühm pakub välja oma variandi; lubatud on ka küsimuste esitamine.

Kuna murdeiga on keeruline ajajärk noorte arengus, võivad klassis tekkida takistused õppimises mahajäänud ning ülekasvanud poistega, kes oma hoiaku ja käreaga püüavad leida tähelepanu ega suuda end teistega võrdselt tööle mobiliseerida. Sageli kipuvad nende arusaamad klassikaaslaste omast kardinaalselt erinevama ning oma erilisust võivad nad näidata kas lihtsalt "lollitamisega" (nagu kaaslasel ütlevad) või mõnel muul viisil. Samas võib klassis, kus selliseid ülekasvanud noori palju, olla rühmatöö väga teretulnud võte. Õpilased tunnevad sarnasust ning nende suhtumine erinevatesse õpetamisviisidesse on tolerantsem. Õpetaja saab olukorda igal korral isemoodi rühmade moodustamisega leevendada.

Rühma võiks kuuluda 5–7 õpilast. Lihtsaim viis on moodustada rühm lähestikku asetsevate pinkide õpilastest. Töö parema laabumise huvides oleks hea koostada need vabatahtlikkuse alusel. Määratud koosseisu puhul tuleb arvestada, et keegi võib rühmas olla ebasoovitav. (Kui õpetaja tunneb klassi hästi, siis nii ei juhtu.) Toon näiteks ühe tunni kirjeldus.

## Teema: Arusaamatused sõprussuhetes.

Alustuseks tutvustab õpetaja situatsiooni:

*"Oli õhtu. Väljas oli juba päris pime. Anu jalutas pargiteel ning äkki märkas, et valgustatud tänavalt keeras parki tuttav kuju. See oli Indrek, kellega tüdruk viimasel ajal oli pikemat aega sõbrustanud. Anu süda hakkas kiiremini tuksuma, kuid üllatuseks jooksis poiss temast mööda, ilma et oleks teretanudki.*

*Anu solvus ning muutus trotslikuks ega mõistnud, milles asi. Järgmisel päeval tuli Indrek tema juurde, nagu poleks midagi juhtunud. Kuid Anu oli tõrjuv ega soovinud poisiga vesteldagi. Nüüd oli Indreku kord imestada – ta ei saanud millestki aru..."*

*Kuidas olukorda lahendada? Millise variandi valiksid sina?"*

Kui õpetaja tunneb klassi, saab ta otsustada, millist võtet rakendada. On võimalik valida vaba arutlus varem moodustatud rühmades, etteantud variantide järgi rühmadeks jagumine vm. Viimasel juhul tuleks igal õpilasel paberile märkida oma variant ning alles siis

moodustatakse rühmad. Kui varianti algselt ei fikseerita, minnakse sageli rühma, kus on juba ees sõbrad või klassi autoriteetsemad õpilased. Kui üks rühm tuleb liiga suur, tuleb see arutluse ajaks väiksemateks rühmakesteks jaotada.

Olukorra lahendamise võimalused võiksid olla järgmised: *Indrek püüab teada saada Anu käitumise põhjust, otsides tüdrukuga vestlemise võimalust.* ● *Indrek lahkub ega otsi selgitust, arvates, et tüdrukud on alati pirtsakad ja ettearvamatu käitumisega, küllap varsti tuleb Anu ise tema juurde.* ● *Indrek palub Tiul (Anu sõbrannal) uurida, milles asi.* ● *Indrek katkestab suhte ega otsi enam Anuga kohtumisi.*

Miks Indrek otsustas just nii käituda? Võib esitada ka oletusi. Ühiselt formuleeritakse ta käitumise põhjendus. Püütakse leida erinevaid võimalikke lahendusteid olukorra muutmiseks.

Arutluseks võib anda 10–15 minutit. Seejärel kuulatakse iga rühma arvamust. Vastastikku võib esitada täpsustavaid küsimusi. Kui õige lahenduseeni pole jõutud, peab õpetaja selgitama, et arusaamatuse põhjustas Indreku tulek valguse käest pimedasse, mistõttu ta ei tundnud Anu ära, kuna silmad polnud veel pimedusega harjunud. Anu oli pimeduses jalutanud juba tükk aega ning ta oleks võinud ka ise Indreku tervitada. Ilmselt ootas ta siiski poisi pöördumist esimesena kui viisakuseavaldust ega sõandanud ise Indreku hüüda.

Õpetaja peab otsustama, kas antud klassis on vaja hakata täpsemalt selgitama nägemistaju psühholoogilist tausta või mitte. Esitatud teema puhul peaks murdealistele (7. kl) toodud seletusest piisama. Selle näite varal võivad õpilased leida olukordi, kus üks inimene käitub teise arvates vääralt, ilma et ise mõistaks, milles asi. Võib leida arusaamatusi põhjustanud näiteid ka igapäevaelust, oma kogemustest.

Taolist õppeviisi saab kasutada mitmete oluliste probleemide arutamiseks. Sobilikud teemad on uimastite, alkoholi ja suitsetamisega seotu, sest sellealast lisainfot peaks noortel olema küllaga. Rühmatöök sobivad ka mitmesugused suhtlemissituatsioonid, kuna inimeseõpetuses õpitakse ka käitumisprobleemide lahendamist, oma tervise eest hoolitsemist ning teadvustatakse enesekasvatusega seotud küsimusi.

Rühmatöö on üks paljudest võimalustest inimeseõpetuse tunde aktiveerimiseks. Õpilastele mõjuvad arutlevad tunnid arendavalt. Arvestades iga klassikollektiivi sotsiaalset tausta ning kaasates õpilasi probleemide leidmisele-lahendamisele, saame suunata neid mõistma inimestevahelisi erinevusi ning sellest kerkivaid probleeme.

Alati tuleb otsida uusi viise ja võtteid, et tunde huvitavamaks muuta, seepärast ei sobi ka rühmatöö pidevaks kasutamiseks.

## 5–7-aastaste laste vaimsed võimed

JUTA TUBIN, Jõgeva Aleviku Lasteaia juhataja, TPÜ magistrant

**U**urimuses "Andekad koolieelikud" on kasutatud Paul Keesi kohandatud vaimsete võimete teste. Nendega määratakse kindlaks koolieeliku olulisi vaimseid võimeid – mälu, mõtlemise mõningaid aspekte, kujutlusvõimet, taju kiirust ja täpsust. Testid koosnevad eel- ja järeltestidest. Koos õpetamise etapiga nimetatakse neid õpistestideks.

**Testimise etapid:** tutvustatakse eeltesti läbiviimise juhendit; viiakse läbi eeltest; kohe pärast selle tegemist arutatakse antud rühmaga üksikute testiküsimuste kaupa ja koos põhjendustega läbi vastava eeltesti õiged vastused (seda etappi nimetatakse õpetamiseks); seejärel tutvustatakse järeltesti läbiviimise juhendit ja tehakse järeltest.

1994. ja 1995. aastal uuriti P. Keesi vaimsete võimete testiga 400 viie- kuni seitsmeaastast Jõgeva maakonna last.

**Uurimise eesmärgid** olid määrata kindlaks keskmine juurdekasv eel- ja järeltesti vahel ning selgitada juurdekasvud erinevates lasterühmades.

Moodustasime neli rühma: I – tugev; II – tugevam keskmine; III – nõrgem keskmine; IV – nõrk rühm. Laste rühmadesse jaotamisel võtsime aluseks alltesti näitajad – aritmeetilise keskmise ( $\bar{x}$ ) ja standardhälbe ( $\sigma$ ). Eeltesti  $\bar{x}=107$  ja  $\sigma 34,19$  punkti. Järeltesti  $\bar{x}=149$  ja  $\sigma 41,59$  punkti.

Maksimaalne võimalik punktisumma oli 278.

Tabel 1

Rühm	Laste arv (%)	Punktisumma
I	73 (18,25)	142 või enam
II	135 (33,75)	107–141 ( $\bar{x}+\sigma$ )
III	120 (30,00)	73–106 ( $\bar{x}-\sigma$ )
IV	72 (18,00)	72 või vähem

Rühmade testimisel saadi järgmised summaarsed keskmised juurdekasvud: tugev – 42,0; tugevam keskmine – 43,9; nõrgem keskmine – 42,5; nõrk rühm – 39,0. Üldine keskmine juurdekasv eel- ja järeltesti vahel oli 42 punkti.

Saadud juurdekasvud näitavad, kui palju õpetamine, s.t eeltesti tulemuste läbiarutamine enne järeltesti tegemist õpetas eri rühmade lapsi. Näeme, et keskmiste ja tugeva rühma juurdekasvud on väga lähedased. Mõnevõrra erineb teistest nõrkade rühma keskmine juurdekasv.

Järgnevalt vaatleme juurdekasvusid üksikute testiliikide kaupa.

Tabel 2

Rühm	I	II	III	IV
Laste arv	73	135	120	72
Summaarne juurdekasv lapse kohta	42,0	43,9	42,5	39,0
<b>Juurdekasvud üksikute testiliikide kaupa ühe lapse kohta</b>				
Taju kiirus	26,0	20,8	16,7	14,4
Taju täpsus	9,0	11,7	12,4	11,5
Mälu	3,5	4,3	3,8	2,8
Kujutlusvõime	-2,8	0,7	2,5	3,7
Piltide järjestamine	4,5	3,9	4,4	3,6
Ruutude kokkupanek	1,8	2,6	2,8	2,9

Tulemusi analüüsid torkab silma, et taju kiiruses on juurdekasvud seda suuremad, mida tugevamate lastega on tegemist. Eriti suur on juurdekasv tugevas rühmas. Taju täpsuses on ühtlane juurdekasv II, III ja IV, kõige väiksem I rühmas. Mälutestis on juurdekasv suurim tugevamas keskmises ja väiksem nõrgas rühmas. Hämmastava tulemuse andis kujutlusvõime test: tugevas rühmas oli toimunud tagasimineku (-2,8 p).

On tähelepanuväärne, et juurdekasv oli äärmiselt väike II rühmal, kahes nõrgemas aga tunduvalt suurem nõrgas rühmas. Piltide järjestamisel olid juurdekasvud suhteliselt ühtlased.

Ruutude kokkupanekul paistab silma, et juurdekasvud olid ühtlased II, III ja IV ning suhteliselt väiksemad I rühmal. Järeltesti õpetamine (eeltesti tulemuste arutamine) andis andekamatele lastele teistega võrreldes juurde kõige enam taju kiiruses, aga ei parandanud tulemusi kujutlusvõime testis.

Vastuse küsimusele, millise rühma tulemusi õppimine parandas, annab tabel 3.

Tabel 3

Rühm	$\bar{x}$	$\sigma$	Juurdekasv lapse kohta	Juurdekasvu % keskmises
I	156,4	12,27	42,0	26,9
II	122,6	9,28	43,9	35,8
III	89,0	10,00	42,5	47,8
IV	57,6	11,57	39,0	67,7

Nähtub, et õppimine andis kõige rohkem juurde nõrkadele – 67,7%; seejärel 47,8% nõrgemale keskmisele ja 35,8% tugevamale keskmisele rühmale. Kõige vähem andis õppimine juurde tugevale rühmale – 26,9%.

Sellest näeme, et andekamad lapsed suutsid juba eeltesti ülesandeid suhteliselt hästi sooritada, mistõttu juurdeõppimise efekt oli väiksem.

## Õpetajast ja karikatuurikeelest\*

HEINO RANNAP, emeriitprofessor

**K**auaaegne Pärnu poeglaste gümnaasiumi direktor **Oskar Mälk** (1885–?) oli Tartu Õpetajate Seminari ja ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna haridusega mees, kes õpetas ladina keelt ja ajalugu. Õpilased kutsusid teda hellitusnimega “Ossi”.

Tal oli komme iga tunni keskel klassiga võimlemisharjutusi sooritada. Sageli esines ta rahvakoosolekutel sütitavate kõnedega, lõi kaasa Pärnu Rahvaülikooli, haridusnõukogu ja õpetajate ühingu töös ning organiseeris pedagoogilisi kursusi. 1940. a sattusin ta kabinetti. Nii direktor kui ta kabinet olid ühte laadi – direktoril lips otse ja püksiviigid teravad, töölaual kirjutuskomplekt otseku joonlaua järgi sirges reas. Tasakaalukas koolimees juhtis gümnaasiumi üle 20 aasta. Nõukogude võim sundis Mälgu küll direktori kohalt lahkuma, aga ladina keelt õpetas ta koolis 1944. aastani.



\*

**Ants (Hans) Roos** (1885–1962) on eesti kooliajaloo tuntud peamiselt Tallinna Õpetajate Seminari ja seejärel Tallinna tütarlaste gümnaasiumi direktorina. Ta kirju elu sisaldas õpinguid Peterburi, Tartu ja Bostoni ülikoolis, asumisel viibimist Arhangelski kubermangus, õpetajatööd Väandra kihelkonna Juurikaru ja Saaloma koolides, tegevust Harjumaa koolinõuniku ja “Pallase” õppejõuna, II maailmasõja järel direktoritööd eesti koolides Saksamaal ja eesti põgenike harimist New Yorgis. Reformpedagoogilise suuna pooldajana avaldas ta kirjutisi ajakirjanduses ja raamatuid, sh “Tempera-

\* Algus 1997. a “Hariduses” nr 3.

mendid ja nende tähtsus kasvatases” (1923), “Jean Jacques Rousseau – elulugu, pedagoogilised vaated. Emil” (1930) ja 53 annet “Kas tunded maad mis Peipsi rannal?” (New York).



Karikatuur kujutab teda Tallinna tütarlaste gümnaasiumi direktorina, kui ta vahetas imidžit: ajas maha habeme ja vuntsid.

\*

“Elfriede Lenderi Maksuta Algkool Mõlemast Soost Lastele” sai 1906. aastal väga hinnatud õppeasutuseks Tallinnas, sest kooli juhatajaks oli linnapea proua ja õppetöö koolis oli tasuta. Selle kooli täienduseks asutas **Elfriede Lender** (1882–1974) järgmisel aastal humanitaarkallakuga tütarlaste eragümnaasiumi, kus erilist rõhku pandi keelte õpetamisele (saksa, inglise, vene, ladina keel) ja käitumiskultuurile. Koolis valitses range kord, õpetajateks olid naisterahvad (erandiks juhataja asetäitja abikaasa – muusikaõpetaja Georg Reeder). Meenuetakse, et koolimajja juhuslikult sattunud mehe viskasid naisteinjad kohe majast välja, et kinno läinud õpilane sai range noomituse.

Karikatuuril (lk 63) näitavad karusnahad kooli ja koolijuhataja jõukust, reha E. Lenderi huvi töö vastu oma linnalähedases talus.

\*

Üks väheseid Moskva ülikooli haridusega eesti pedagooge oli füüsika, matemaatika ja kosmograafia õpetaja **Aleksis Kuusik** (1886–1956). Noormehena oli ta õpetaja Valmiera gümnaasiumis, võttis osa I maailmasõjast ja Eesti Vabadussõjast. 1918–1946 oli ta Gustav Adolfi Güm-



naasiumi õpetaja ja direktor. Taktitundelise koolijuhina lõi ta soodsa mikrokliima, ehkki oli distsipliini kirglik pooldaja, karistusvahendina kasutas peamiselt koolist väljaviskamist. Õpetajana pani ta suurt rõhku füüsika ülesannete lahendamisele ja kosmograafilistele teadmistele.

## See, kellest juttu

GORI sharzh.



Dir. A. KUUSIK.  
Tegutsenud 25 a. pedagoogina.

“Uudislehe” karikatuuri juures oli ka õpetus koolipoistele: *“Te lõpetate keskkooli ja ei tea sedagi, kui suur on Saturni rõngas. Teid ei võeta jooksupoisikski pagariärisse!”*

\*



\*

August Maramaa (1881–1941) sai samuti hariduse Tartu Õpetajate Seminaris, pidas koolmeistri ametit Viljandimaal Vastsemõisa ministeeriumikoolis, Tõrva algkoolis ja Viljandis, kus oli kroonalgkooli juhataja ja II algkooli õpetaja. Viimasel eluaastal oli Vigala kooli õpetaja. Seal ta arreteeriti, saadeti Siberisse, kus

suri. August Maramaa avaldas poolsada matemaatika õpikut, aabitsa (1921), vene keele õpiku (1920), käsiraamatu õpetajatele (1924) jm. Karikatuur on ajast, mil ta oli Viljandi linnapea ning ta teeneid hinnati linna heakorrastamise, staadioni, supleranna ja uute kaunite südalinna hoonete ehitamise tõttu.



O.V. rrr

\*

Helene Tamberg (1898–1946) pärines Saaremaalt, oli õpetaja Kehila ja Pidula koolis. Näinud õpetajatööks vajakajäämisi oma hariduses, tegi ta Treffneri gümnaasiumi juures küpsuseksamid, et astuda ülikooli. Tartu ülikooli filosoofiateaduskonna üliõpilasena avaldas ta romaani “Keha ja vaim” (1930), mis käsitleb realistlikult Saaremaa loodust, olustikku ja inimesi.



Romaanivõistluse võitja Helene Tamberg

Teos sai “Looduse” romaanivõistlusel I auhinna, mille puhul õpetajast kirjanikku kviteeriti ajalehes “Esmaspäev” saržiga.

# HARIDUS

EDUCATION No. 4, 1998  
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL  
PUBLICATIONS

## **V. EKSTA. Sixty semesters as a lecturer of education.**

An interview with a lecturer and researcher of education Jüri Orn. His personal work, educational sciences and most needed innovation in teachers' pre- and in-service training are discussed.

## **Will "Education" continue to exist?**

Readers' opinions about possible close down of the journal and their proposals for enrichment of the content.

## **J. VALGE. Estonian as a second language in Estonian general comprehensive schools.**

Three topics related to learning of Estonian are discussed: the present situation at schools, legislative acts and other documents with their specific goals influencing the learning, and principles to be considered when trying to reach those goals.

## **L. TÜRNUU. The new National Curriculum presupposes the raise of educational achievement.**

The author answers the questions he has asked himself about the need for further development of the NC.

## **L. KÄHRIK. What are Estonian children afraid of?**

In order to protect children from violence we have to observe the situation. A questionnaire, which could be used at school for specification of the problems is presented.

## **T. SELKE. A glance at music education in Europe.**

On the initiative of Yehudi Menuhin an experimental school music program MUS-E (Musica Europa) was started with participation of ten European countries. Estonia is represented by the Tallinn Old Town School.

## **E.-S. SARV. Estonia growing.**

The future of Estonian people depends on, whether each person of its population perceives oneself as a learner and each teacher feels the responsibility of being an educator. The greatest treasure of Estonia are its dignified and educated people. The author discusses different educational prognoses for the future.

## **M. LEINO. Socio-educational models for helping SEN children.**

There is a great need for SEN education in Estonia. Different specialists: pediatricians, psychiatrists, sociologists, criminologists, etc. are all working with SEN children in various countries. In Norway, Finland and Denmark they stress the need

to make the child capable of self-development and of taking responsibility for one's own life.

## **P. LEPIK. Students evaluate teachers.**

In democratic schools everybody must have the right to evaluate the work of others. So can do the students and evaluate teachers' work. A summary of a questionnaire carried out at a school and its results are presented.

## **M.-L. LAHERAND. Children as independent thinkers and learners in Estonian primers.**

The primers of 1950-ies and 1970-ies concentrated on the activities of children and not on their thoughts. In 1980-ies the authors stopped emphasising the authority of adults and only in 1990-ies the mental world of children, their preferences, comprehension will and active approaches gained importance.

## **A. LUKASON. Chemistry – popular or a rejected as a school subject.**

A comparative research survey on students interests in chemistry and factors influencing it in Finland, Sweden, Hungary, Norway and Estonia.

## **E. GRETSCHKINA, et al. Russian Private High School "Polylogue".**

Students and teachers of that school speak about their work and future plans.

## **E. VOLTEIN. Some techniques for teaching text comprehension.**

A summary of the research carried out in schools of Tartu town on how 9 year old children comprehend text. Conclusion: learning activities have to be more individualised and differentiated, when teaching text comprehension different learning strategies should be used.

## **I. JÕGI. Integration of science, native language and math.**

Advice is offered, how to integrate different school subjects in grade 4. The following topics have been offered as examples: "Life in the countryside", "Nature has many faces", "External structure of plants", "Storing of supplies in the seed", etc.

## **H. LUNGE. Communicative grammar in foreign language learning.**

A study aid for teachers of German.

## **T. HEINMETS. New items in school physics.**

Opportunities of implementation of some radio elements in the course of electric power in grade 9.

## **S. KÄRNER. Group work in the lessons of human studies.**

About organisation of group work for teenagers.

## **J. TUBIN. Mental skills of children aged 5–7.**

About using the test compiled by Paul Kees for ascertaining mental skills.

## **H. RANNAP. About teachers and the language of cartoons.**

A sequence to the serial about outstanding educationists and how they have been depicted in cartoons.

EURO PUBLICATIONS EESTI OÜ

## RAAMATUKAUPLUS

nüüd uuel aadressil

Kunstiakadeemia peahoones

Tallinnas, Tartu mnt 1.

*Tere tulemast!*

Müügil kunstiraamatud, teatmeteosed, sõnaraamatud, CD-ROMid,  
atlased, maakaardid, reisijuhid, käsitööraamatud,  
samas ka raamatute tellimisvõimalus.

Telefon 6 410 812



OÜ LEXICON

**hOMEROS**  
R A A M A T U Ä R I

Keeleõppevara Inglismaalt, Saksamaalt, Prantsusmaalt.

Õpikud, töövihikud, testid, audio- ja videokassetid,  
adapteeritud ilukirjandus.

- Küsi eripakkumisi!
- Võrdle hindu!
- Hulgiostjale lisasoodustused!
- Kink kauba peale!

Oleme avatud E–L 10–19, P 11–15 Mündi 3, EE00001 Tallinn

Tel (2) 6 313 280, faks (22) 420 043

e-mail: [lexicon@online.ee](mailto:lexicon@online.ee)

# HARIDUS

Hind 15 EEK Indeks 78 189



*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

**OÜ Forseliuse Reisid** korraldab õpireise, matku ja suvelaagreid kodu- ja välismaal, tellija soovil külastame reisi ajal ka sihtmaa kooli. Kui tellija soovib reisil kuulata erialaseid loenguid ja külastada teemakohaseid institutsioone, siis läheb see arvesse **täiendusõppe** või vabahariduskoolituse kursusena, mille kohta anname tõendi. Meil on seitsmeaasased kogemused ning haritud ja asjatundlikud reisisjuhid ja giidid: geograaf **Tõnis Kallejärv**, dots **Peep Miidla**, prof em **Helmut Piirimäe** (Euroopa riikide ajalugu), **Sirje ja Ricardo Mateo** (Hispaania, Portugal), **Madis Linnamägi**, **Piret Neitsov** (Soome)...

REISI NIMETUS	KESTUS	HIND ALATES	LISAINFO
IDA-EUROOPA LOODUS- MÄLESTISED (Tšehhi Paradiis, Moraavia karstiaala, Wieliczka soolakaevandus)	9	2300.-	Matkad seljakotita
SLOVAKKIA MÄED JA KOOPAD	7	1980.-	
PRAHA	5	1400.-	Värvusmuusikakontsert
TŠEHHI	7	2090.-	Karstikoopad, värvusmuusika
BAIER-TŠEHHI	10	3900.-	
BUDAPEST	6	1900.-	
UNGARI	7	2100.-	
POOLA	5	1300.-	
TAANI	9	3950.-	Legoland
NORRA	11	4835.-/3785.-	Kämpingumajad/telgid
PRANTSUSMAA	9	3470.-	Pariis ja Loire'i oru lossid
BENELUXI MAAD	12	4250.-	Aprillis - lillepidu
AUSTRIA	9	3050.-	
BAIER-AUSTRIA	11	4500.-	
ITAALIA-VATIKAN	13	4850.-	San Marino Vabariik, Capri saar
KREEKA-ITAALIA	18	6070.-	Vatikan, San Marino Vabariik
PORTUGAL-HISPAANIA	19	6960.-	
INGLISMAA-ŠOTIMAA	15	7600.-	
TÜRGI	18/10	5500.-/8500.-	Buss/lennuk, Rhodose saar Kreekas
LAPIMAA	3	1490.-	Jõuluvana, troopikabassein

Hinnad on arvestatud rühmale suurusega 43 inimest, õpilasarühmadega sõidavad **kaks õpetajat tasuta** kaasa. Reisi kestus, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus.

**Võtame vastu reiside tellimusi juba ka 1999. aastaks.**

- PS!**
- Lennureisid Kreekasse, Tuneesiasse, Rhodosele, Türki...
  - Peredele puhkusereisid soojadesse maadesse.
  - ESTLINE sooduskruisid laevaga Stockholm.

**Info ja menetlus: Tartu, Riia 37, (27) 420 498, 420 277, GSM (250) 19 931;  
Tallinn (2) 6312 821, õhtuti kl 19-22 (22) 585 367;  
Viljandi (243) 36 656; Jõhvi (233) 22 306.**