

TIK

# HARIDUS

6

| 1  
| 9  
| 9  
| 7  
|



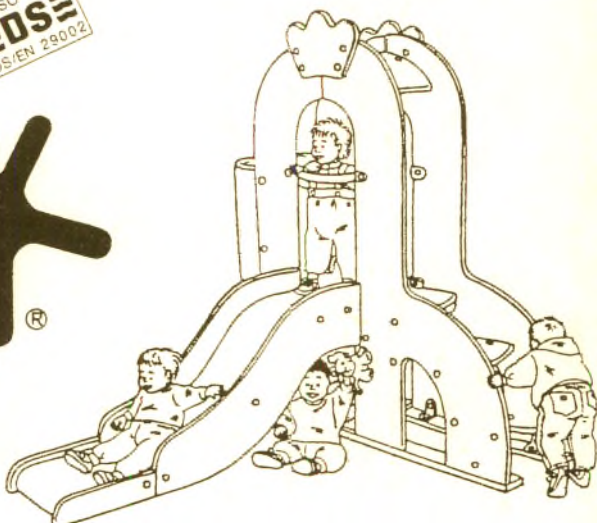
OÜ KIVISILLA

VILJANDI MNT.13 TALLINN EE0012  
TEL./ FAX 8 2 6 722 050  
GSM 8 25 019 887

TURVALISED  
MÄNGUVAHENDID  
LASTELE

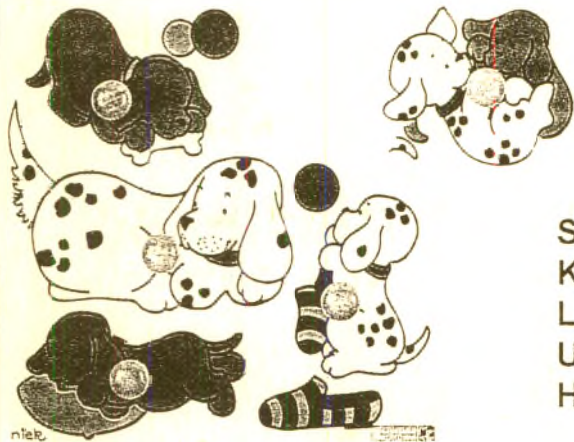
**KOMPAN**®

10 Plus  
**MULTIKUM**<sup>TM</sup>  
TURVA-ALUS  
**VARIO Triade**



OÜ KIVISILLA

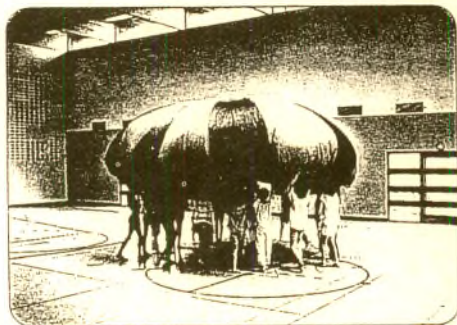
VILJANDI MNT.13 TALLINN EE0012  
TEL./ FAX 8 2 6 722 050  
GSM 8 25 019 887



SPORDIVAHENDID  
KOOLIDELE  
LASTEAEDADELE  
UJULATELE  
HARRASTUSRINGIDELE

LAST ARENDAVAD  
METOODILISED  
MÄNGUVAHENDID  
LASTEAEDADELE

**TRESS**



# HARIDUS

## TOIMETUS

Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Fotograaf  
M. BERNADT

Arvutiladu  
ja küljendus  
A. RUMMO

## Toimetuse aadress:

EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8,  
pk 107

## Telefonid:

440 528  
443 311  
440 587

## Väljaandja:

Perioodika AS  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8  
Tel 445 767

Trükikoda  
"Akadeemia Trükk"  
Tallinn,  
Niine 11

Trükkimisele antud  
1.12.1997.

Tellimise nr 1333

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

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

© Perioodika AS  
"Haridus" 1997

- 2 Eesti Haridusfoorum '97.  
3 M. ARRO Saarlane peab saama haritud  
Saaremaal.  
6 V. EKSTA Et laps tunneks ennast koolis  
hästi.  
11 L. JAGGO Mehed ei ole koolist kuhugi  
kadunud.  
13 K. PLADO Erivajadustega laps tavakooli?

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 E. KRULL Multikultuurilise kasvatuse  
vastuolulisus ja paratamatus.

## SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 24 M. VEISSON Puudelaps ja ta perekond.  
30 T. HYYRÖ Andeka lapse kooliprobleeme.

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 33 K. KÜNNAPUU Millest on tingitud hälbiv  
käitumine?

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 38 H. VALK, H.-A. SOMMER, I. INDAS,  
K. UDELT, L. AUN Meie kooli üheksa-  
kümme üheksa aastat.

## ÕPPETUND

- 43 I. LEUHHIN Bioloogiaolümpiaad "Inimene ja  
tervis".  
46 I.-S. TORM Kodu-uurimistegevus – üks  
pädevuste kujundamise võimalus.  
48 I. JÕGI Rühmatööst algklassides.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 51 M. TORM Esimesed kutselised  
lasteaednikud Eestis.

## MEIE TERVIS

- 55 T. KAASIK, K. KUUS, M. THETLOFF,  
R. URING Üliõpilaste tervis – eesti  
haritlaskonna tervise alus.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 60 H. RANNAP Õpetajast ja karikatuurikeelest.

## Eesti Haridusfoorum '97

**E**esti Haridusfoorum '97 peeti Narva-Jõesuus 31. oktoobrist 2. novembrini. Kohale oli tulnud 308 inimest, lisaks haridussüsteemi töötajatele omavalitsuste, tööandjate liitude ja mittetulundusühingute esindajad, üliõpilased ja õpilased. Peaettekandide "Hariduse kättesaadavusest õpiühiskonda pürgivas Eestis" tegi foorumi esimees **Ene-Mall Vernik**.

Foorumi töö koondus nelja teema ümber: "Hariduse kättesaadavuse regionaalne ja sotsiaalne aspekt" – peaettekandja **Peeter Kreitzberg**, "Hariduse kvaliteet ja tööjõuturg" – Eesti Ehitusettevõtjate Liidu esimees **Ilmar Link**, "Muukeelne haridus Eestis" – TPÜ sotsiaalteaduskonna dekaan **Mati Heidmets**, "Laps ja lapsevanem" – TÜ pedagoogika osakonna juhataja **Inger Kraav**. Iga valdkonna põhiettekandele järgnesid paneeldiskussioon ja rühmatöö. Kolmandal tööpäeval esines ettekandega ja vastas küsimustele haridusminister **Mait Klaassen**.

Kolmepäevase töö tulemusena valmis lõppdokument, milles toodi esile järgmised kriitiliseks kujunenud vastuolud: hariduse kvaliteedi ja kättesaadavuse regionaalne ja sotsiaalne ebavõrdsus; ● (kutse)hariduse mahajäämus tööturu kasvanud nõuetest professionaalsele ja inimlikule kvaliteedile; ● muulaste integratsioonivõime ja -tahte sõltuvus kõgu Eesti haridussüsteemi, eriti aga venekeelse hariduse reformimise edukusest; ● sotsiaalse ja psühholoogilise surve kasvamine koolile ja kodule kui sotsialiseerumiskeskkonnale; ● langeva sündimuse mõju Eesti koolivõrgu tulevikule; ● infoühiskonnast tuleneva mitmekesisuse, avatuse ja individuaalsuse vastuolu hariduse traditsiooniliste vormidega; ● erivajadustega, sh andekate õppurite haridusvajaduste puudulik rahuldamine.

Lõppdokumendis kajastuvad Haridusfoorum '97 seisukohad arutatud küsimustes ja ettepanekud olukorra muutmiseks.

Haridusfoorum '98 toimikond valiti 44-liikmeline. Seda hakkab juhtima TTÜ rektor **Olav Aarna**, aseesimehed on Pühajärve Põhikooli direktor **Ene-Mall Vernik** ja TTÜ professor **Raivo Vilu**. Kavast on jätkata ümarlaudade, suvekoolide ja eelfoorumite traditsiooni, millest osa võivad võtta kõik soovijad. Informatsiooni, kus ja millal midagi toimub, annab Sihtasutus Eesti Haridusfoorum (Tallinn, Endla t 4, tel (2) 6 263 369).



Kuulavad ja mõtleavad kaasa.

## Saarlane peab saama haritud Saaremaal

**S**Saaremaal on 40 kooli: viis keskkhariduse omandamiseks – Orissaare Gümnaasium, Kuressaare Gümnaasium, Saaremaa Ühisgümnaasium, Leisi Keskkool ja Kuressaare Õhtukeskkool, 16 põhikooli, 12 algkooli ja 3 lasteaeda-alkkooli. Peale selle on Saaremaal kaks kutseõppeasutust – Kuressaare Ametikool ja Saaremaa Õppekeskus. Orissaare Sanatoorne Internaatkool on mõeldud närvihälvetega, Kallemäe Kool vaimse puudega õpilastele. Lasteaedu on maakonnas 19.

Saarerügi hariduselu tutvustab “Hariduse” lugejatele lähemalt Saaremaa haridus- ja kultuuriosakonna juhataja **Raivo Peeters**.

**Kas koolivõrgus on viimasel ajal ka muudatusi toimunud?**

“Orissaare Keskkoolist sai 15. augustil gümnaasium. Ruhnu saarel on nüüd algkooli asemel põhikool (oma kümne õpilasega on see Eesti väikseim). Põhikooliks on kasvamas ka Kuressaare Vanalinna Kool (sel aastal avati seal 8. klass). Õpilaste vähesuse tõttu (viimati viis last) pandi kinni Abruka Alkkool. Tuleval aastal on sulgemisohus Võhma Alkkool, kus praegu õpib kümme last. Uusi koole pole pärast väikeste algkoolide taastamise buumi juurde tulnud.”

**Kas omavalitsused on koolide säilitamisest huvitatud?**

“Jah, seda küll. Tänavu tahaks valdu kiita – nii mõnigi väike kool on põhjalikult remonditud, selle jaoks pole paljuku peetud ka laenu võtta. On ju kool vallas ka kultuurikeskuseks ja seega eluliselt tähtis objekt.”

**Kuidas on Saare maakonnas lood erakoolidega?**

“Seni neid veel pole ja ametlikult ei ole keegi meie poole ka kooli loomise sooviga pöördunud. Idee tasandil on küll juba aastaid mõtteid vahetatud. Asi on selles, et Saaremaal ei riski keegi kooli tegema hakata, raha ei liigu ja neid, kes oma lapsi ise koolitada suudaksid, on vähe. Lapsevanemate finantsraskuste tõttu vajavad ju huvikoolidki omavalitsuste toetust ja üldhariduse eest ise maksmine sellises olukorras vaevalt kõne alla tuleb.”

**Kui palju saarel huvikoole on?**

“Kuressaares tegutsevad Noorte Huvikeskus, muusika-, kunsti- ja spordikool. Muusikakoolid on ka Orissaares ja Kärlas. Veel on Kuressaares peotantsuklubi “Flamingo”, võimlemisklubi, missindusega tegelev “Saarepiiga” jms.”

**Kas Saare maakonnas on võimalik ka vene keeles haridust omandada?**

“Ajakirjanduses on korduvalt juttu olnud, et saarlased võtavad vene-lastelt võimaluse haridust saada. Praegu on Vanalinna Kooli juures vene klassid. Me ei suuda aga neid ülal pidada, kui klassis on vaid 1–3 last. 9.



**RAIVO PEETERS**

klassi lõpetas tänavu kuus last, praegu õpib seal üheksa õpilast. Muret teeb nende edasine saatus, kuna linn võttis vastu otsuse sel sügisel 1. ja 10. klassi enam mitte avada.

Kui vene sõjavägi saarelt lahkus, läks parem kontingent, ohvitseride lapsed, minema. Kohale jäi nn hall mass. Riigiüksamite tulemused olid neil allpool igasugust arvestust. Praeguse kaadri ja rahaliste vahenditega ei suuda me küll vajaliku tasemega õpetust tagada. Kummaline on muidugi ka see, kui eluaeg Saaremaal elanud inimesed ei mõista sõnagi eesti keelt.”

**Maakondade ja linnade haridusosakondadega suheldes on selgunud, et nende käsutuses oleva info maht on väga erinev. Mõnel pool teatakse oma piirkonna koolidest, lasteaedadest, pedagoogilisest kaadrist ja selle liikumisest kõike, teisel jälle pole haridusosakonnast ülevaatlikku infot võimalik hankida. Kuidas on lood Saaremaal?**

“Ka meie ei valda enam kaugeltki kogu infot. Omaaegne süsteem lõhuti ära. Näiteks kaadri kohta saame küll lõpuks andmed, kuid kooliaasta algul pole veel teada, mitu noort spetsialisti on tööle hakanud. Kuna nüüd võtab õpetajad tööle koolidirektor, siis ei ole meil kahjuks täielikku ülevaadet vabadest töökohtadest. Mõni kool on küll telefoni teel teateid andnud, siis oleme saanud neid ka töötajatele vahendada.”

**Kas endine süsteem oli teie arvates otstarbekam?**

“Sellel olid nii plussid kui ka miinused. Oli selge ülevaade kaadrist maakonnas – keda juurde vaja, millise aine õpetajaid on ülegi jne. Teisest küljest pean aga õigeks, et koolidirektor võtab õpetajad tööle. Meie siin ei tea täpselt kohalikke tingimusi ega esitatavaid nõudmisi.”

**Kuidas saarlased koolikohustust täidavad?**

“Meil on 6000 kooliskäivat last. Muidugi on ka neid, kes koolis ei käi. Praegune hariduspoliitika on selline, et kool pole huvitatud lapse ärasaatmisest ega tema õpilaste nimekirjast kustutamisest. Iga õpilane tähendab koolile ju raha. Aga üldiselt ei ole koolikohustuse mittetäitmine Saaremaal probleemiks.”

**Õpetajate täiendusõpe ja eriti selle rahastamine on küsimused, millele püütakse kõikjal paremaid lahendusi leida. Kuidas on need Saaremaal korraldatud?**

“Möödunud aastal avasime Kuressaare Gümnaasiumi juures täienduskoolituskeskuse “Osilia”, kus on raamatukogu, õppe- ja arvutiklassid. Kaasaegne sisustus võimaldab seal läbi viia kaugkoolitust. Raha selleks saadi nii linnalt kui ka Lionsi rahvusvaheliselt keskuselt USA-s.

Lektorid kutsume üldjuhul mandrilt, kuna ühe inimese siiasõit tuleb odavam kui mitme mandrile õppimasaatmine. Kurb on see, et rahasid jagatakse kõigile ühe mõõdupuuga, kuigi saarlaste koolituskulud on mitu korda suuremad kui näiteks tallinnaste või tartlaste omad. Saaremaalt Tallinnasse või Tartusse sõitmine on ju hirmkallis, sõidurahadele lisanduvad veel toidu- ja ööbimiskulud.

Muidugi on teoreetiliselt õige ja loogiline, et iga inimene tasub oma koolitamise eest ise, kuid õpetajate sissetulek paraku praegu seda küll ei võimalda. Kui me aga tahame, et hariduse kvaliteet tõuseks, peab õpetaja õppima.”

**Kas Saaremaal õpetajaid jätkub?**

“Jätkub ja ei jätku ka. Linnas jääb kaadrit ülegi, maale on aga noort kõrgharidusega õpetajat raske saada. Eks koolidirektorid ise otsivad – sugulasi, tuttavaid, tuttavate tuttavaid ...

Palju on õpetajate hulgas põliseid saarlasi, tullakse ka vanemate kodukohta tagasi. Üldiselt on Saaremaa nimi, mis inimesi ligi meelitab. Arvatavasti on meil sellepoolest lihtsam küll kui näiteks Lõuna-Eestis.”

## **Kas Tiigrihüpe üle mere ka ulatub?**

“Koolide arvutitega varustamine edeneb Saaremaal visalt, oleme Tiigrihüppe projektis pettunud. See tundub olevat rohkem Tallinna-keskne. Ootasime enamat. Kui ettevõtmine samamoodi jätkub, saavad Saaremaa koolid arvutitega varustatud ehk järgmise sajandi kesksajaks.”

## **Kutseõpe on madalseisus. Kas ka Saaremaal?**

“Saaremaal on kaks kutseõppeasutust – Kuressaare Ametikool ja Saaremaa Õppekeskus. Väga populaarne on turismi- ja hotellimajanduse eriala Kuressaare Ametikoolis. Praktikabaasina töötab oma hotell ja restoran, õppima tullakse ka mandrilt. Nendel aladel tahaksime luua rakenduskõrgkooli, raskusi tekitab aga teooriaõppejõudude leidmine. Saarel saab õppida ka talunikuks, autoremondilukksepaks, ehitajaks, tiseriks, aednikuks, juuksuriks, kokaks, santehnikuks, sadulsepaks; õpetust jagatakse ka kodumajanduse, sotsiaalhoolduse, dekoori, käsitöö jt erialadel.

Tulevast aastast plaanime kaks kooli kokku panna ja luua ühise Saaremaa kutseõppekeskuse. Praegu esineb erialade dubleerimist, üks kool kisub teiselt õpilasi ära. Tahame, et koolid ise sooviksid ühineda, et see protsess läheks normaalselt ja valutult.

Oleks parem, kui kutsekoolid oleksid maakonna, mitte ministeeriumi alluvuses. Ministeerium on kaugel ega suuda alati kohalike oludega arvestada.

Probleeme on mõnede erialade alatäituvusega. Keegi ei oska aga öelda, millise eriala lõpetanuid tööturul kõige enam vajatakse. Aladel, mida tahetakse õppida ja kus konkurss on suur, ei pruugi lõpetanud sugugi kergesti tööd leida. Samas on aga nõutavaid ameteid, nagu näiteks puhastus-koristusteenindaja, mida eriti õppida ei taheta.

Tööandjad tahavad kvaliteetset tööjõudu, kuid samas pole nad huvitatud koolituse finantseerimisest. Uute erialade avamine on aga väga kulukas. Ka riik ei soovi aidata, öeldakse, et meil on igal erialal pilootkoolid olemas, kus soovijad õppida saavad. Aga saarlane ei jõua oma lapsi mandrile õppima saata.”

## **Varem oli ka keskkooli juures võimalik mõnda ametit õppida. Kas Saaremaal on praegu selliseid võimalusi?**

“Orissaare Gümnaasiumi juures on merendusklass, kus õpivad lapsed üle kogu Saaremaa ja kuhu on suur konkurss. Paljud klassi lõpetanud on madrustena väga hinnatud, edukalt saavad nad sisse kõrgemas merekooli. Kutseõppeklassi finantseerimisega on aga suuri probleeme, sest haridusministeeriumis on kutse- ja üldhariduse vahele ületamatu sein ehitatud. Lisaraha pole võimalik saada, kuna on tegemist üldhariduskooli juures asuva kutseõppeklassiga. Nii õpetataksegi merendust gümnaasiumi valik- ja vabaainete arvelt. Kuna ala on Saaremaale väga vajalik ja poiste huvi suur, siis loodame klassi baasil taastada Saaremaa merekooli. Hoone selleks ja õppelaevgi on juba olemas.”

## **Mis on Saaremaa hariduselu eripäraks?**

“Kindlasti pole meil midagi oluliselt teistmoodi kui mujal. Meie eripäraks on aga siiski see, et peame looma kõik vajalikud õppimistingimused oma maakonnas. Vanemad lihtsalt pole nii rikkad, et oma lapsi mandrile õppima saata. Ka meie õpetajatel peab olema võimalus kohapeal koolitust saada.”

## **Millele olete uhked?**

“Loomulikult oma õ-tähele! Muidugi ka sellele, et meilgi on eliitkoolid, et meie lapsed saavad edukalt kõrgkoolidesse sisse. Niikaua, kuni see nii on, pole meie haridusel häda midagi!”

MERI ARRO

## Et laps tunneks ennast koolis hästi

**A**rhiivimaterjalidest võib lugeda, et Viluste külakool on asutatud 1769. aastal. 1994. aastal tähistati 225. aastapäeva, mõni suur kool võib niisugusest juubelist ainult unistada. Kuni Esimese maailmasõja lõpuni oli koolis kolm klassi ja üksainus õpetaja. Üle kolme aastakümne (1910–1944) töötas Vilustes koolimeistrina **Joosep Palgi**. 1926. aastal muudeti kool 6-klassiliseks, hilisematel aastatel tegi ta läbi kasvu 7-, 8- ja 9-klassiliseks. Praegune koolihoone valmis 1928. aastal 6-klassilise kooli tarbeks, juurdeehitus aastatel 1963–1966. Õpilasi on praegu 142. Oli rohkem, kuid naabruses läks Leevi Algakool põhikooliks ja tõmbas osa õppijaid ära.

Niisuguste näitajatega on Viluste kool päris keskmine maakool, kuid ometi peetakse seda keskmisest paremaks. Miks? Otsime vastust õpilaste, õpetajate ja kooli juhtkonna abiga.



Direktor, JAAN VIJA

**“Meie õpilased ei tunne puudust sellest, mida pärast tunde teha,”**

ütles õppealajuhataja **Eevi Mälton**. On tavaline, et üks õpilane võtab osa mitme ringi tööst ja enesestmõistetavalt osaleb ülekoollistel üritustel. Pigem on probleemiks see, et kõigest soovitud osasaamiseks ei jätku aega. Kaunite kunstide sõpradel on võimalik valida kunsti-, kirjandus-, käsitöö- ja lilleseaderingi vahel. Tegutsevad mudilas- ja lastekoor, muusikaringis saab õppida mängima kannelt ja plokkflööti. On kolm rahvatantsurühma, viimasel laulu- ja tantsupeol käisid nii rahvatantsijad kui ka liikumisrühm. Tugeval järjel on sporditöö, tegutsevad aeroobika-, võimlemis- ja korvpalliring. Huvitegevus seisab katusena kõigi ettevõtmiste kohal nii alklassides kui ka vanemas osas.

Kust maakool juhendajaid saab? Ega neid kaugelt otsima mindagi. Oma kooli õpetajad on end täiendanud või juurde õppinud. Kunstiringi juhendab **Heili Ahelik**, kirjandushuvilisi **Ellen Sokman**, käsitööringi **Luule Vija**, koore **Grünet Trumsi**. Rahvatantsu õpetavad **Esta Sokman** ja **Krista Salf** – väga mitmekülgne inimene, TÜ kehakultuuriteaduskonna diplomiga huvijuht, kes annab kehalist kasvatust, tegutseb treenerina ja on endale selgeks teinud lilleseade saladused. Maakonnas



on väga heas kirjas kehalise kasvatuse õpetaja **Reet Parind**, kes on ka aeroobika-, võimlemis- ja korvpallitreener. Tavapäraselt korraldab jõulupeo algklassidele 4. ja vanemale osale 9. klass. See on aasta suursündmus, milleks koostatakse stsenaarium, õpitakse näidend. Suuremad õpilased saavad sellega üsna iseseisvalt hakkama, teevad näidendigi ise, nooremaid toetavad õpetajad.

### Kröllilapsest vilokaks

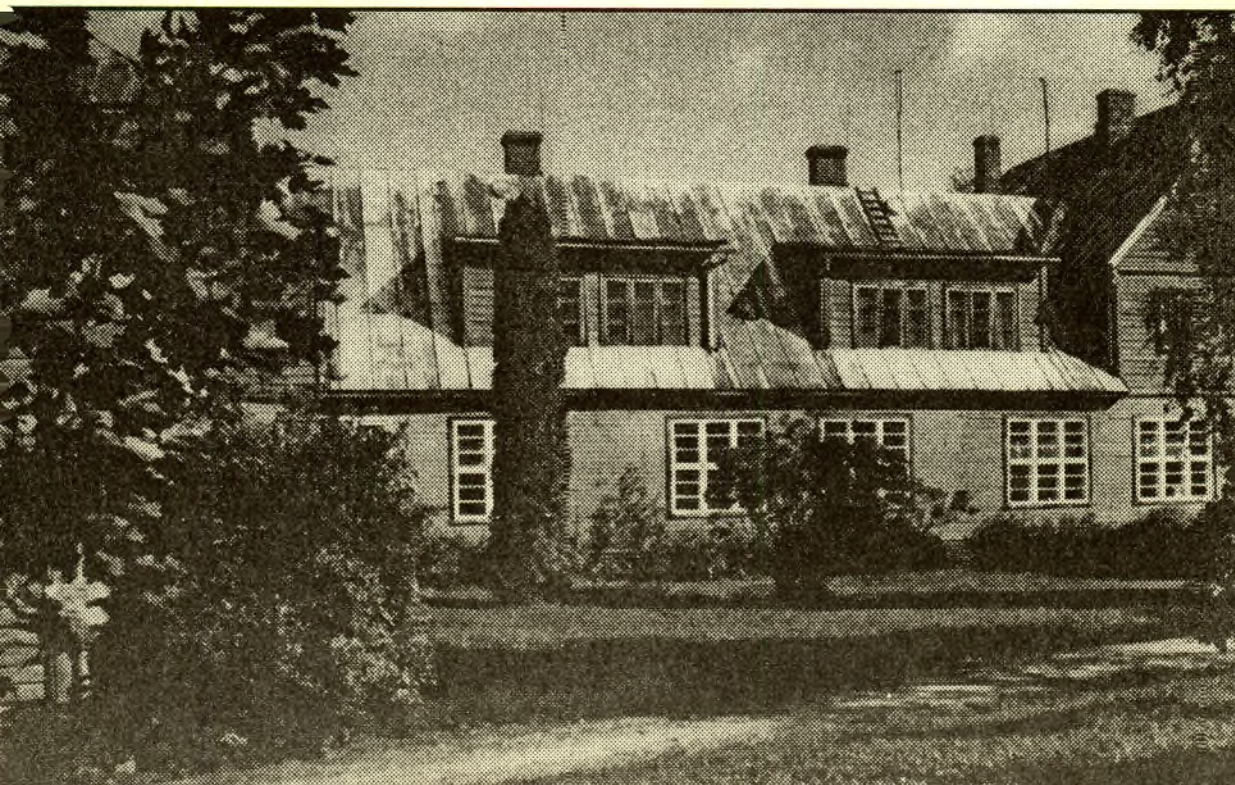
Lapsesuu ei valeta. Sellepärast laseme neil endil rääkida sellest, mis koolis teha meeldib. Lapsed leiavad, et kool pakub klassiväliseks tööks rohkesti võimalusi. Igaüks nimetas ringe, millest tema osa võtab, ja neid sai ühtekokku tõesti palju. Peotantsuhuvilised ei pea paljuks isegi Põlvasse proovidele sõita. 9. klassi tüdrukutele Kristile ja Liinale meeldib näiteks käia kunstiringis, suvisest kunstitaagrist Valgemetsas rääkisid nad lausa ülivõrdes. Ka sporditegemine näib enesestmõistetavalt kuuluvat Viluste kooli ellu, trennis käimist nimetati õige sageli.

Väiksemad pidasid väga toredateks kröllilaste ettevõtmisi ja kröllipidusid, kus valitakse krölliplika ja kröllipoiss. Tore on saada Krõlli pildiga kiidukiri. Ega seda niisama ka anta, saaja peab ikka tubli olema. Kröllilasteks võivad saada 2. klassi lapsed, 5. klassis teevad nad läbi katsed ja saavad vilokateks. VILO on Viluste kooli ELO, seega vilokad on elokad, aga kõik elokad pole vilokad teps mitte. Vilokad käivad ELO üritustel, mullu käidi isegi Norras kaasas. Kui kröllilaps tahab vilokaks saada, peab ta läbi tegema katsed (pealegi varahommikul). Ei tea, kui paljud selle pärast spordiväljakul asuval VILO mäel pabistama on pidanud, aga kes tahtnud, on ikka vilokaks saanud küll. Miks vilokaks saada tahetakse? Eks ikka sellepärast, et VILO pakub huvitavaid ettevõtmisi, toob kooliellu vaheldust.

Kröllilaste ja vilokate tegemisi suunab huvijuht **Krista Salf**, Viluste kooli kasvandik, kes pärast ülikooli lõpetamist kodukohta tagasi tuli.

### Õpetajad oma koolist

Koos direktori ja õppealajuhatajaga on koolis 15 pedagoogi. Praegu on moes rääkida, et oi-oi, kui vanad meie õpetajad on. Viluste kooli õpetaja on keskeltläbi 36–37-aastane. Päris algajaid ei olegi, viimased uued õpetajad tulid 1989. aastal. Oma raudvara muidugi on. Käesoleva aasta septembris jäi 77-aastasena pensionile emakeeleõpetaja **Meeta Reimann**.





Viluste kooli tuli ta 1946. a, töötas õppealajuhatajana, õpetajana, rajas kooli muuseumi, oli kodu-uuriija. Praegu on staažikamad eesti keele ja kirjanduse õpetaja Ellen Sokman ning nüüd raamatukogujuhatajana töötav Silvi Küüts. Esimene töötab koolis 43., teine 41. aastat.

Kohvipausi ajal kogunes enamik koolmeistreid õpetajate tuppa. Lõögastushetkeks, nagu nad ise ütlesid. Veel ütlesid nad, et see on nende igapäevane tava. Mida siis koolist arvatakse?

■ *Oleme oma kooliga rahul. Meil on väga puhas ja korras kool. Direktor hoolitseb selle eest, et lapsed tuleksid igal sügisel nagu uude majja, kuigi maja on vana. Juhtkond suhtub meisse hästi.* (Raamatukogujuhataja **Silvi Küüts**.)

■ *Õpetajate toa jutud on põhiliselt seotud koolitööga, aga räägime ikka muid jutte ka. Tunneme üksteist väga hästi ja probleemid on meil samad, mis kõigil inimestel. Meil ei ole ainult tööalased suhted, sobime omavahel hästi ja käime kolleegidega tihedalt läbi.* (4. klassi juhataja **Triin Keres**.)

■ *Minu esimene töökoht oli Viluste kool, nüüd läheb siin 43. aasta. Ju siis kool meeldib.* (Eesti keele ja kirjanduse õpetaja **Ellen Sokman**.)

■ *Ka minule on see esimene ja ainus töökoht, 27 aastat olen juba vastu pidanud. Kuigi päritolult pärnakas, olen siia tulnud ja jäänud. Eriti hea on töötada pärast seda, kui sai valmis kooli uus võimla. Sellistest töötin-gimustest olen ammu unistanud, nüüd on unistus täitunud. Lapsed on aktiivsed treeningutes käijad. Õhtuti kasutavad võimlat ka täiskasva-nud, treeningtundides võib kohata nii viieaastasi kui ka pensioniikka jõudnuid.* (Kehalise kasvatusõpetaja ja treener **Reet Parind**.)

Õpetajate ühine arvamus oli, et maakool on lastele hingeliselt läheda-sem, oma kooli ja ühtekuuluvustunne palju tugevam kui mõnes linna mammutkoolis. Väikeses klassis saab õpetaja paremini jälgida iga õpila-se edusamme ja puudujääke. Töömiljöö on rahulik ja ruumi palju. Sellis-es koolis tekib kodutunne nii õpilastel kui ka õpetajatel.

### Õpetajad on õpihimulised

Seda rõhutasid nii direktor **Jaan Vija** kui ka õppealajuhataja **Eevi Mäl-ton**. Viiel õpetajal, seega kolmandikul õpetajasperest, on teine järk. Jär-gu tõstmine on koolis ainus stiimul edasiminekuks, selgitas direktor. Vi-luste kooli õpetajad öeldi olevat alid õppima. Direktor on ka seda meelt, et tänapäevakool pole mõeldav, kui õpetajad ennast ei täienda. Direktor

on valla volikogus kultuuri- ja hariduskomisjoni esimees ning seni on tal õnnestunud kaasa aidata, et õpetajate komandeerimiskulud võetaks valla eelarvesse.

Ka õppealajuhataja kinnitab, et kool soosib õpetajate enesetäiendamist ja oma võimete väljaarendamist. Kursuste pealt kokku ei ole hoitud ja õpetajatel on püütud igati võimaldada neist osavõttu. Õpetaja peab koolist välja saama, oma silmaringi laiendama. Küll ta hiljem puudunud aja tasa teeb.

Väikekoolis õpetab igaüks mitut ainet. Lisaks lühema- ja pikemaajalistele kursustele on ümberõppe teel omandatud lisaerialasid. Kehalise kasvatuses õpetajad lõpetasid kaheaastase terviseõpetajate kursuse. TÜ Täienduskoolituskeskuses täiendas ennast keemia ja geograafia alal Riina Villak, kellel ainsana puudub õpetajadiplom, kuid õpetajatöö talle sobib. Praegu õpib ümberõppes ajalooõpetaja Karin Sulg. Eevi Mälton on lõpetanud koolijuhtide ja juhtivõpetajate täienduskoolituse. Küsimusele, mida need kursused kõige rohkem andsid, vastas ta: *"Soovi ennast täiendada, igapäevarutiinist välja saada, oskuse iseseisvalt kirjandusega töötada, leida materjali, näha kooli perspektiivis."*

Mõlema arvates on koolituse tase tunduvalt tõusnud, töö muutunud sisutihedamaks, kasutatakse uudeid meetodeid.

### Mida koolis omamoodi või lihtsalt hästi tehakse?

"Hea alguse" projekti järgi töötavad 1. ja 2. klass. See toob kooli uusi tuuli. Õpetajatele on huvitav koolitus, projekti juhid käivad koolides. Alklassid teevad juba mitmendat aastat oma projekti "Kodu". Kõik aasta jooksul toimuvad üritused ühendatakse mingi teema alla, olulised on lapsekesksus ja koostöö vanematega.

8. ja 9. klassis on mitu aastat eksamite asemel praktiseeritud uurimistöid. Käesoleval aastal on huviobjektiks Võhandu jõe ürgorg. See tähendab, et kõik laste uurimuslike tööde teemad on seotud Võhandu jõe looduskaitsealaga. Juhendavad aineõpetajad: bioloogiaõpetaja abiga uuritakse faunat ja floorat, matemaatikaõpetaja käe all kogutakse teavet Võhandu jõe veskitest, ajalooõpetaja juhtimisel tutvutakse Põhjasõjaga seotud paikadega. Õppealajuhataja tahab juhendada ürgoruga seotud pärimuste ja muistendite kogumist.

Klassivälises tegevuses on käesoleva aasta sisuks rahvakalendri tähtpäevad.

Omanäoline on seegi, et koolis on väga tugeval järjel sport ja et alklassides kasutatakse ühte kehalise kasvatuses tundi tantsutunnina. Omamoodi oleks palju öeldud – õigem on öelda, et õpilaste toitlustamine on korraldatud hästi. Kokad on tublid. Sooja toitu söövad kõik õpilased, poolte söögiraha maksab vald. Päevane toiduraha on 5 krooni, tänu sellele, et suur osa kartulitest ja aedviljast kasvatatakse ise. Koolil on 2,25 ha suurune õppe-tootmisaed ja köetav kasvuhuone. Kapsad-kurgid hapendatakse ja marineeritakse ning moosid keedetakse ikka oma aia saadustest.

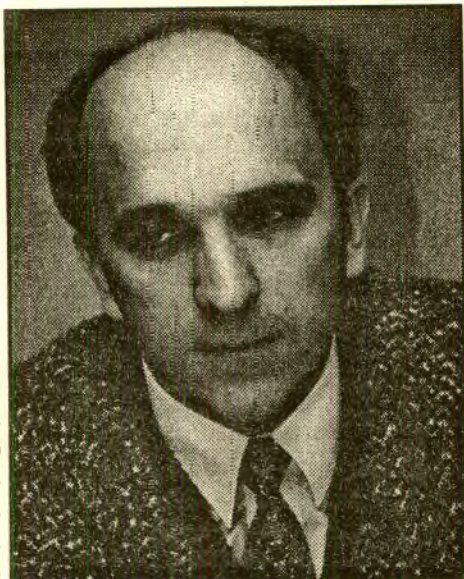
Koolil on väike internaat, kus kaugemalt tulnute kõrval leiavad peavarju ka mõned keskuses elavad lapsed, kelle oma kodu ei suuda pakkuda neid võimalusi, mis internaat. Ka internaadikulud katab vald.

### Tulevikuperspektiivid

Rääkisime neist koos vallavanema **Peeter Sibulaga**, keda direktor iseloomustas kui kultuurilembest ja koolisõbralikku omavalitsuse juhti. 42,3% valla käesoleva aasta eelarvest kulub haridusele, tuleval aastal tõenäoliselt veel rohkem. On valdu, kus koolide vajaduste-võimaluste vastuolu on viinud konfliktini isikute vahel. Kas siin seda karta ei ole? *"Arvan, et kulutused, mis on tehtud hariduse ja noorte heaks, on tehtud paikkonna tuleviku nimel. Iseasi, kuidas noored seda hinnata oskavad."*

*Viluste kooli ja õpetajatega olen tõesti rahul. Kui siin midagi tegemata jääb, siis võimaluste, mis on piiratud, mitte tahte puudumise tõttu. Tagasiside kooli lõpetanute kohta on üllatavalt hea, see näitab heas valguses õpetajate taset ja õpilaste püüdlusi,”* kummutas vallavanem kahtluse.

Maja on küll korras ja puhas, kuid tegelikult on see 6-klassiliseks kooliks ehitatud hoone põhikooli tarbeks kitsas ega vasta enam tänapäevanõuetele. Õppetöö käib praegu kolmes majas. Peahoone sai suure sõja ajal mitu pommitabamust, mille tagajärjed annavad tänini tunda. Otsus, et selles majas ei ole võimalik õppetööd jätkata, tehti juba 1989. aastal. Ükskord tuleb piir kätte, lõpmatuseni ei saa vanaviisi jätkata ja kui kõik läheb plaanikohaselt, on 2000. aasta 1. septembril Vilustes uus koolimaja. Vald toetab igati. Valla toetusel valmis ka uus võimla, kuigi väike, aga Põlvamaal üks arvestatavamaid. Treeningutesse sõidetakse isegi Oravalt ja Räpinast.



Vallavanem PEETER SIBUL

### Mida Viluste koolist rääkides unustada ei tohiks?

Küsisin seda mitmelt inimeselt. Vastuse võib sõnastada üsna lühidalt: see on väike maakool, kus kõik – nii õpetajad kui ka õpilased – üksteist



tunnevad. See teeb paljud asjad lihtsamaks, samas aga ka keerukamaks. Kõik tehakse selle nimel, et lapsed tunneksid end koolis hästi, lapsevanemad tuleksid meelsasti kooli, et oleks hea koostöö mitte ainult õpilaste ja õpetajate, vaid ka kooli ja üldsuse vahel. Väikekooli eelised, hea suhtlemismiljö ja kaudne loodus on omakorda need magnetid, miks õpetajad, kes kord siia tulnud, on kohale jäänud.

Sport on Viluste koolis au sees.

VIIVI EKSTA

## Mehed ei ole koolist kuhugi kadunud

**T**änavu oli "Aasta õpetaja '97" tiitliga pärjatute hulgas kuus meesõpetajat. Elavad nad Eestimaa eri nurkades, õpetavad erinevaid aineid. Erinevad on huvid ja harrastused, aga midagi on meestes ka sarnast: kõik nad on head õpetajad ja ümbruskonnas hinnatud inimesed. Saame nendega tuttavaks.

**Valeri Davõdenko** õpetab füüsikat Kohtla-Järve Tammiku Gümnaasiumis. Hästi õpetab. Annab, räägitakse, väga huvitavaid tunde ja juhendab meelsasti noori kolleege. Koolis käib tugev füüsikaalane klaviväline tegevus, tema õpilased on aineolümpiaadidel edukad.

Kolm aastat õpetas lapsi Etioopias.

**Neeme Katt** töötab Jõgeva Ühisgümnaasiumis ja juhib maakonna keemiaõpetajate ainesektsiooni. Osalenud õpikute koostamisel, on keemia töövihiku autor ja koolis tegutseva loodusharu "vaimne isa" (töötas välja vajalikud õppekavad).

Varem juhendas matkaringi, mille kaugemad rajad viisid huvilisi Kesk-Aasia kõrbetesse ja mägedesse. Ajad ja tingimused on muutunud, nüüd piirduakse lähimatkadega.

Aasta õpetajad '97 on kõik huvitavad inimesed. Enamasti laieneb nende tegevus kooliseinte vahelt külasse, valda, tihtipeale kaugemalegi.

Näiteks juhendab Kärkla Keskkooli kunstõpetaja **Sulev Loopalu** Hiiumaal nii lapsi kui ka täiskasvanuid. Keraamikaringis paneb ta oma oskusi proovima õpetajadki: igaüks teeb endale kruusi või tassi ja pärast pannakse need näitusele välja. Tore ju. Palju on õpetajaid, kes võivad kiidelda, et nende kunstiteost on näitusel eksponeeritud? Hiidlased võivad.

Sulev Loopalu kohta on öeldud, et ta mõjutab noorte kujunemist ja mitmekesistab Hiiumaa kultuurielu. Olgu koolis remont või õpilasüritus, alati on õpetaja kunstniku ja disainerina abiks. Kolleegid hindavad ta huumorimeelt ja heatahtlikkust. Küsimusele, miks üks võimekas mees elab ja töötab just Hiiumaal, vastas Sulev Loopalu, et Hiiumaal elamise võlud kaaluvad valud üles. Ja et suurimat rõõmu tunneb ta laste töödest ja tegemistest. Seda Hiiumaal jagub.

Vastseliina Keskkooli tööõpetuse õpetaja **Geenart Nageli** kohta ütles ta kolleeg, et mees on kuldsete kätega tõeline oma ala entusiast, kel on vast vabariigi üldhariduskooli suurim tööriistakogu. Temalt käivad peale õpilaste nõu küsimas ka külamehed. Kuna ta juhendab ka Misso ja Loosi õpilasi, annavad Vastseliina piirkonna näitustel tooni ja püüavad pilku tema õpilaste tööd.

Õpetaja Nagel on ka kolme õpiku kaasautor.

Kuuest tunnustatust kõige kauem, 43 aastat, neist 29 direktorina, on koolitööd teinud Kärstna Põhikooli õppealajuhataja ja õpetaja **Ants Tomp**. Juba kooliajal tegeles ta spordi ja muusikaga. "Minu lapse- ja poisipõlv olid niivõrd tegevusrohked, et lollusteks ega mõtlematusteks aega ei jäänudki," seletab ta ise. Praegu nimetatakse teda ümbruskonna seltsielu tugisambaks. Üks meelishuvialasid on spordivõistluste korraldamine: on Tarvastu valla suusapäev ja kevadjooks, maakonna maapäehikoolide suusatamisvõistlused. Kõigi ettevõtmiste üleslugemine läheks pikale, aga igasügisel Viljandimaa haridustöötajate Kärstna pargivõistlusel on Ants Tomp olnud peakohtunik juba 24 korda.

Lisaks sellele mängib koolmeister pilli, tunneb rõõmu seitsmest lapse-lapsest, ploomide kasvatamisest ja kui aega veel üle jääb, kogub marke või püüab kala.

Abikaasaga, kes on ka õpetaja, peavad nad suureks kordaminekuks, et mõlemad nende lapsed valisid pedagoogilise töö: tütar on Tallinnas laste-aia muusikakasvataja, poeg Kärstna koolis kolleeg – kehalise kasvatuse

õpetaja. "Ju me oleme abikaasaga oma tööd nii teinud, et see pole lapsi kutsevalikul õpetajaametist eemale peletanud," ütleb tunnustatud koolimees.

Maal on arukas meesõpetaja ikka maa sool nagu vanastigi. Aga sama nõutud ja hinnatud võib ta olla ka linnas.

Eesti Judoliit, Tallinna kesklinna judoklubi "Aitado" lapsevanemate komitee ja treenerite nõukogu, Tallinna Lastepäevakodu "Pääsusilm" ja Tallinna Kesklinna Spordikool esitasid "Aasta õpetaja '97" konkursile Eesti judokultuuri rajaja **Andres Lutsari**. Tema õpilastest tuntuim on vast Indrek Pertelson, ent väga palju on neid, kes päris tippu pole jõudnud, aga on kasvanud ausaks ja tugevaks inimeseks.

Prantsuse Lütseumi enesekaitse õpetaja Andres Lutsar nimetab enast õnne õpetajaks. "Et judo kujutab endast isiksuste kasvatamise kooli – intellektuaalse, moraalse ja füüsilise täiuse taotlemise baasil, saab seda kultuuri õpetada vaid isiksus. Judo on enam kui sport – see on eluvõitluse mäng su enda ja rahvuse õnne nimel. Tõsine mäng võitlusvõtete õppimise kaudu, kus targalt süsteemi asetatud programm kujundab noorest inimesest ausa, aktiivse, sihikindla ja terve kodaniku. Mida rohkem on riigil selliseid kodanikke, seda tugevam ja õnnelikum on rahvas. Igast õpilasest kujuneb ka õpetaja." Ta meenutab sooja sõnaga oma kooliaega, õpetajaid ning ema õpetust: "Oled kaotanud raha – oled kaotanud vähe; oled kaotanud tervise – oled kaotanud palju; oled kaotanud au – oled kaotanud kõik!"

Kui tundsin huvi, kuidas tunnustatud õpetajaks saadakse, tuli välja, et sugugi ei olnud kõik kuus juba poisipõlves õpetajakutsest unistanud. Erinevaid teid pidi jõuti tänase tasemeni. Ükski pärjatud meestest ei katvate aga jätta õpilasi ega minna kuhugi teisele tööle. Loodame, et ka niru palk neid koolist ära ei aja!

### **Meeste mõtted õpilastest, haridusest, meesõpetajatest**

Igal ajal on oma kangelased. Noored on muutunud praktilisemaks, vähem romantiliseks, aga nende teadmised on suuremad, kui meil olid. (V.D.) ● Oli meie ajal hoolsaid ja korralikke lapsi, on neid ka praegu, sama võib öelda lorude kohta. Praegu on võimalusi palju rohkem, kättesaadavad on muusikakeskused, telerid, videod, arvutid, millest tol ajal ei osanud unistadagi. Siis oli tehtud poiss see, kes rohkem oskas, nüüd see, kel rohkem tehnilisi vahendeid. (A.T.)

Paljud tendentsid teevad praegu rahutuks: õpetajate olukord, nende ettevalmistus, noorsoo mentaliteet, kuritegevuse kasv, moraalitus ja ebakultuursus. (A.L.) ● Kust tulevad tulevased riigijuhid? Ikka õpetajate käe alt. (S.L.) ● Mulle meeldib töötada noortega, olla inimeste seas. Koolitöö ei ole rutiinne! (N.K.)

40–50 aastat tagasi oli ühiskonnas vajaminevate elukutsete arv oluliselt väiksem kui praegu. Juurde on tulnud palju tehnilisi kutsealasid, mis meestele õpetajaametist paremini sobivad. Õpetajatöös viiakse tööalased mured ja parandamata vihikud koju kaasa. Valdav enamik meestest sellist tööd ei soovi. (A.T.) ● Mehed ei kannata igasugust tühja-tähjaga tegelemist, mille mõttekus jääb kahtlaseks. (N.K.) ● Meestele klassijuhatamine väga ei sobi. Ehk seepärast on neid enam õpetamas kehalist kasvatust, laulmist või tööõpetust. (V.D.) ● Kerge on koolitöö neile, kes pole kunagi õpetaja olnud. (G.N.)

Ei hinnata meil praegu piisavalt haridust, hariduse andjat ega haritust. Aga tasuks võtta kuulda Andres Lutsarit ja jaapanlasi.

"Õpetajatöö on püha! Väikerahva tõhusaim relv on haridus ja kultuur. Arvan, et just õpetaja päästab Eesti Vabariigi." (A.L.)

Kui teed teistele head, saad ka ise õnnelikuks. (Jaapan.)

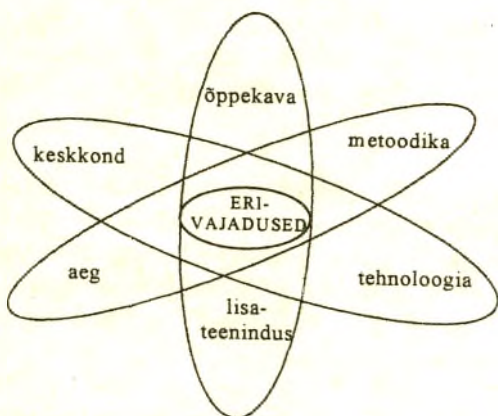
LINDA JAGGO

# Erivajadustega laps tavakooli?

KAJA PLADO, TÜ lektor, eripedagoogika magister

**S**eadusega on sätestatud kõigi laste võrdne õigus saada võime- tekohast haridust. Lapse kohustus on võimetekohaselt õppida, õpetajate, kooli juhtkonna, omavalitsuse, riigi ülesanne on luua talle selleks vajalikud tingimused. Ka tingimused hariduslike erivajadustega lastele. Erivajadustega lapseks peetakse niisugust last, kes erineb teistest kas oma

- vaimsete omaduste,
- sensoorsete võimete,
- kehaliste omaduste,
- käitumise ja/või
- suhtlemise poolest niivõrd, et tekib vajadus koolipraktika muutmise või eripedagoogilise abi järele (3).



Joonis. Erivajadused (4).

lahendamisel jääb väheseks vaid õpetajate heast tahtest. Olukord, kus nn integratsiooni sildi all istuvad klassi viimastes pinkides õpilased, kellega õpetajal pole aega, oskusi ega sageli tahtmiski tegelda, ei ole tegelikult kellegi jaoks hea.

Ikka ja jälle küsitakse, kas hälviklapsed peavad õppima teistest eraldi või on siiski otstarbekam õpetada neid elukohajärgses koolis. Vastus sõltub kahtlemata puude iseloomust ja sügavusest, samuti kohapealsetest võimalustest. Kõige muu kõrval pole sugugi vähetähtis, kuidas meie õpetajad on valmis vastu võtma ja õpetama hälviklapsi. Eelnev häälestatus sõltub oluliselt informatsiooni hulgast, sellest, mida hariduslike erivajadustega lastest üldse teatakse, kuidas neisse suhtutakse ja missuguseid probleeme nende õpetamisega seoses nähakse kerkivat.

Et saada pilti sellest, kui palju meie tavakoolis abi vajavaid lapsi tegelikult on, kuidas nad jaotuvad klassiti ja õppeainete kaupa ning missugune on õpetajate hoiak nende lastega töötamiseks, viisid Tartu Õpetajate Seminari üliõpilased Kristi Ader, Eve Kapten ja Viive Karelson läbi ankeetküsitluse Kagu-Eesti 130 koolis. Küsitlusega haarati Tartu- (v.a Tartu linn), Põlva-, Võru- ja Valgamaa põhikoolid. Kõigi 1.–9. klassi õpetajad said ankeedi, millesse tuli märkida nende klassis õppivate õpilaste arv, kas ja kui palju on nende hulgas käitumis-, tervise- või närvi- hälvetega lapsi, kui palju esineb meelepuudeid, kõnehälbeid (sh häälduspuudeid, lugemis- ja/või kirjutamisraskusi) ning kui paljudel esineb vaimse arengu hälbeid. Kõik nimetatud puuderühmad olid ankeedis

**Kas ja kuidas ollakse praegu valmis hariduslike erivajadustega lapsi õpetama tavakoolis? Viimasaastate tervitatav tendents – eripedagoogika ja tavakooli õpetajate lähenemine ühiste huvide pinnal – on võtmas üha laienevaid piirjooni. Teadvustatakse, et erivajadustega lapsed ei õpi üksnes erikoolides, vaid suur osa neist on koos teiste õpilastega tavavalises klassis. Tõdetakse, et nende õpetamisega kaasnevad tõsised probleemid, mille**

teadlikult loetletud täiendava selgituseta, mida või keda selle mõistega on haaratud. Lisaks saadi ankeedi kaudu infot, kas lastele on koolis kättesaadav logopeediline abi, kas on sisse viidud parandusõppe tunnid (kui jah, siis missugune on parandusõpet/kõneravi läbi viiva õpetaja ettevalmistus). Valmisolekut tööks hälviklastega tavaklassi tingimustes tuli hinnata hálberühmade kaupa, valides loetelust sobiva väite (ei ole mingil juhul nõus; töötaksin vastumeelselt; olen nõus; töötaksin meeleldi; kui, siis ainult lisatasu eest).

Järgnevat ei tohi mingil juhul käsitleda kui objektiivset statistikat. Laste arvu ja hälvikute hulga määratlemisel ei nõutud mingeid dokumentaalseid alusmaterjale, õpetajad täitsid ankeedid oma teadmistest ja sisetundest lähtuvalt. Väga paljud küsitluslehed jäid kas vastamata või olid vastatud lünklikult. Eriti negatiivselt kerkib siin esile Võru maakond, kust analüüsimiseks saadi tagasi vaid 47,6% ankeetidest. Ühtekokku analüüsiiti 579 vastuste lehte, mis on piisav kogus, et märgitud üliõpilasuurimusest kokkuvõtteid ja järeldusi teha.

### **Kas andekas laps on erivajadustega laps?**

Jah, muidugi on! Need lapsed vajavad abi, et realiseerida oma vaimset potentsiaali nii iseenese kui ka ühiskonna heaks. Parimad tulemused saavutatakse, kui samas isikus seostub andekus töökusega. Paraku on selliseid juhtumeid küllalt vähe.

Kagu-Eesti koolides õppivate andekate hulk on aga nii aukartustäratav, et paneb kahtlema: Valgamaal on emakeeles andekaks hinnatud 27,4% lastest, matemaatiliste teadmiste poolest paistavad enam silma Põlvamaa õpilased. Keskmise andekate laste protsent piirkonnas tervikuna kõigub ühtlaselt 11–12% juures, mis ikkagi ületab kaugelt mujal maailmas avaldatud arvud. Erinevatel andmetel (Soome, USA) kõigub andekate laste hulk kahe ja kolme protsendi vahel.

Nali naljaks! Reaalselt tuleb tõdeda, et andeka lapse äratundmine polegi niisama lihtne. Kui õpetaja märgib andekateks veerandi oma 1. klassi lastest (enamasti tüdrukud), siis võib küll ühelt poolt kadestada õpetaja õnne, teisalt tekib aga küsimus, kas õpetaja pole märkinud andekateks kõiki oma väga headele hinnetele õppivaid lapsi. Kaldume arvama, et viiterida tunnistusel võib, kuid ei pea olema andeka lapse tunnus. Ja vastupidi – mitte iga andekas laps ei pruugi "viitele" õppida. Muidugi pole pisut üle keskpärase võimekusega väga tööka lapse hindamine andekaks mingi õnnetus. Suurem viga on andeka lapse mittemärkamine. Kahju seisneb selles, kui tõepoolest andekas laps ei saa oma võimeid talle rahuldust pakuval moel rakendada.

### **Abivajajate laste (edutute) hulk**

on suur. Toodud arvud on aga ootuspärasest isegi tagasihoidlikumad. Eripedagoogide senised uuringud on näidanud, et abi võib vajada neljandik, mõningatel juhtudel isegi kuni kolmandik tavakooli algklassiõpilastest. Soome statistika pakub erivajadustega laste hulgaks 17%. Vastuolu on küllalt suur ka 1996. a uurimuse tulemusi arvestades, kus M. Leino järgi 69% probleemsetest lastest elab maal, abivajajate hulk on kõige suurem just Lõuna-Eestis (37%).

■ Probleemidest tõusevad esile kirjaliku kõne omandamise raskustega seonduvad abiootused (kõige enam ongi märgitud kirjutamisraskustes lapsi, suhteliselt vähem tuuakse esile lugemisraskusi). Ilmselt saab olukorda põhjendada sellega, et kirjutamisel tehtud vead on selgelt näha ka 3. ja 4. klassis ning hiljemgi, lugemisprobleemiks on enamasti aeglus ning loetu puudulik mõistmine, mis ei pruugi alati avalduda. Õigekirjate oskuse omandamiseks abi vajavate laste hulk tõuseb 2., 3., ja 5. klassis ning seejärel klassist klassi väheneb.



■ Matemaatikas on olukord vastupidine: algklassides on raskustega võitlevate laste protsent üsna stabiilne (kõigub 7,2 ja 8,6 vahel, et siis vanemates klassides äkki tõusta (nt Tartumaal märgiti abivajajateks 20,6% 5. kl õpilastest). On see liialdus? Seondub probleem 4. klassist 5. klassi üleminekuga? Kas on tegemist õpitava keerukuse järsu tõusuga? Ehk on puudulikud 5. klassi teemade omandamiseks vajalikud baasoskused? Vastused küsimustele jäävad juba matemaatikaõpetajate otsida ning on väga oluline need ka leida.

■ Parandusõppe korraldamist koolides peeti väga vajalikuks. Võimaluse korral saadaksid õpetajad parandusõppesse keeleõpetuses 14, matemaatikas 9,8, lugemises 8,4 ja võõrkeeltes 6,7 protsenti lastest. Märgitakse, et enamik lapsi vajaks abi rohkem kui ühes aines. Selline soov teeb valvsaks. Kas viitab see parandusõppe olemuse ebatäpsele mõistmisele? Kaldutakse arvama, et parandusõpe on järeleaitamine, kus eripedagoog oma "imevõtetega" võiks lastele materjali selgeks teha. Palju vähem nähakse selles õppevormis laste psüühiliste protsesside arendamise võimalust, nende õppematerjali omandamiseks vajaliku aluse loomist, keerulisemate toimingute oskuste õpetamist.

Tähelepanu köidab fakt, et algastmes parandusõppe vajadus kirjutamise osas klassist klassi kasvab. Probleem tundub olevat selles, et 1. klassis ei tunta abi vajavat last ära, õigeaegne abi jääb saamata, baasoskused kujundamata. Sellest on juba tõsiselt kahju. Maailmas on levinud praktika, et just 1. klassis on parandusõppes ja kõneravis käivate laste hulk suur ja väheneb sujuvalt klassist klassi, et siis 5. klassis veel korras tõusta. Meie koolides on olukord vastupidine: peetakse justkui häbiväärseks lapse abistamist 1. klassis. Ikka kuuleme väidet, et küll ta meil ise areneb ja küll jõuab teistele järele. See on ju siis hästi, kui jõuab ja areneb. Aga millise vaeva ja milliste pingetega? Sellest ei peaks küll kellelgi kahju olema, kui laps ühel hetkel parandusõppe või kõneravi tundi enam ei vaja. Hoopis rohkem on kahju sellest, kui laps, kes abi vajaks, sellest ilma jääb. Puudulikud hinded 2. ja 3. klassis sagenevad, 4. ja 5. klassis otsitakse juba võimalusi lapse suunamiseks erikooli (kus laste arv klassis võrreldes algklassidega on järsult tõusnud).

### Logopeediline abi

Selle kättesaadavus ja kasutamine on Kagu-Eestis küllalt juhuslik. Küsitletud 9962 õpilasest vaid 745 (s.o 7,5%) käisid logopeedi juures. Seda näitajat mõjutab positiivselt Tartu maakond, kus logopeedilist ravi võimaldatakse 14 koolis ja kõneravi saab kokku 17,9% lastest. Saadud andmetel ei tööta aga logopeed kahes kolmandikus koolidest. Olukorda leevendab mõneti võimalus käia logopeedi juures maakonna keskus (polikliinikus). Selle abivõimaluse efektiivsuses, kui laps ise maakonna keskuselt kaugel elab, lubatagu aga suuresti kahelda. Tülikas ja kulukas on kaugele logopeedi juurde käimine lapsele ja lapsevanematele aga igal juhul. Nii muutub inimlikult mõistetavaks ka see, miks logopeedi juurde abi järele minnakse alles viimases hädas.

### Parandusõpe

toimib vaid kaheksateistkümnes vastuse saanud koolis. Milles asi? Kas pole koolides vastavaid õpetajaid või pole direktsioon leidnud võimalust

klass	lugemine	kirjutamine	matemaatika
1.	10,9	10,4	8,5
2.	8,2	16,9	7,2
3.	10,1	17,3	8,6
4.	7,1	14,0	8,0
5.	12,5	17,0	12,6
6.	7,0	13,9	9,1
7.	6,1	12,8	10,8
8.	6,9	11,7	13,1
9.	4,9	11,3	13,5

tundide tasustamiseks, kuid parandusõppes käivate laste osakaal on kaduvväike – vaid 2,2%. Näitaja on murettekitav (eriti kui vaadata abi vajavate laste tegelikku hulka), kuid ei tõuse oluliselt isegi direktsooni soosiva suhtumise korral seni, kuni parandusõppesse pääsemine sõltub psühhiaatri tõendist. Selle hankimine maakohas on kaelamurdev ülesanne isegi neile lapsevanematele, kes selle sammuga põhimõtteliselt päri on. Enamasti kohtame aga psühhiaatri juurde minekule tõsist psühholoogilist vastuseisu: “Ah tahate mu last lolliks teha või!”

Seni, kuni kooli õppenõukogul pole õigust otsustada parandusõppe rühmade koosseisu üle (laste arv 6–8 on nagunii määratud), pole lootustki, et parandusõppe koolides oma tegelikku ülesannet hakkaks täitma.

### **Kes annab tunde?**

Õpetaja ettevalmistuse tähtsust tööks erivajadustega lastega pole võimalik üle hinnata. Uurimus näitas, et Kagu-Eesti koolides on kõneravi või parandusõppe tunde andvatest õpetajatest erialase kõrgharidusega vähem kui pooled – 43,2%. 22,7% on läbinud erinevas mahus parandusõppe kursusi ja omandanud sel teel vastavad elementaarsed oskused, viiel logopeedil 44-st on keskeriharidus, 15-l (34,1%) parandusõpet või kõneravi läbi viival õpetajal puudub erialane ettevalmistus täiesti.

Tuleb vaid tunnustada neid koole, kus on mõistetud laste abistamise vajadust, leitud võimalus parandusõppe tundide siseseviimiseks, hoolimata vastava ettevalmistusega kaadri puudumisest, ning hinnata õpetaja ettevõtlikkust, sest ka natuke on ikka rohkem kui mitte midagi. Iseküsimuseks jääb muidugi teatud vastuolu seadusega, mille järgi võib parandusõppe tunde anda vaid vastava koolituse saanud spetsialist.

### **Valmisolek**

■ Suhtumine integratsiooni on erinev, sõltub suuresti sellest, missugusest puudest käib jutt. Eriti tõrjutakse rasket vaimupuuet. Suuri kõikumisi siin klassiti ei ole, vastuseisu näitaja püsib 70% piirimail, 13,2% vastanud õpetajatest oleks neid nõus õpetama lisatasu eest.

■ Vastumeelne on töö käitumishälvetega lastega (64,5%), mis on samuti igati mõistetav.

■ Ka teistesse hälviklastesse suhtutakse pigem tõrjuvalt kui soosivalt. V. Neare andmetel ollakse veel kuidagi päri olukorraga, kui hälvikuid pole klassis rohkem kui kaks, üldjuhul pole aga 33,3% (kolmandik!) õpetajatest nõus töötama puuetega lastega.

M. Veissoni uurimuse tulemused näitavad samuti, et õpetajad seavad küsimärgi alla puuetega laste õpetamise üldklassis. Põhjusteks tuuakse ajapuudust (83%), vajalike teadmiste ja oskuste nappust tööks erivajadustega lastega, kardetakse pseudointegratsiooni, kus kõik on küll ajaliselt ja ruumiliselt üheskoos, kuid keegi ei taga kellelegi võimetekohast õpetust. Märgitakse veel, et olemasolev õppekirjandus Eestis on õpiraskustega laste õpetamiseks ebapiisav, väljaantud lisamaterjalid ei jõua koolidesse ja on põhiõpikutega orgaaniliselt sidumata.

■ Üllatavalt suur on õpetajate vastuseis tööle kõnehälvikutega (60,8% ei ole nõus või töötaksid vastumeelselt, eriti kõrge on see protsent 3. ja 4. klassis – 70,3 ja 68,4). Pole selge, keda õpetajad kõnehälvikutena silmas pidasid. Võib oletada, et arvestati enam suulise kõne puuet, jättes kõrvale kirjutamis- ja lugemisraskustega lapsed, keda eraldi välja toodi.

■ Kirjutamis- ja lugemisraskustega lapsi ei soovi oma klassi 34,4% õpetajatest ja veel umbes 20% rõhutavad lisatasu vajalikkust. Märgitu on üsna kahetsusväärne, sest need lapsed ootaksid abi eeskätt oma õpetajalt, alles seejärel eripedagoogilt kõneravi tunnis. Vastuseisu põhjusena võib oletada lugemis- ja kirjutamisraskustega laste õpetamiseks vajalike teadmiste ja oskuste nappust. Nimetatud oskusi tuleks tunduvalt enam anda juba õpetajate põhikoolituses ning hiljem täienduskursustel.

■ Meelepuuetega lastest eelistatakse oma klassi nägemishälvikuid (positiivne suhtumine 27,8%-l vastanutest), suhteliselt hästi (46%) võetakse vastu füüsilise puudega lapsi.

Kui saadud andmed kokku võtta, näeme, et hoiakud on vastandlikud, kuid vastuseisu märkivad arvud hälviklaste kaasamisele tavakooli on üsna kõrged. Leidis kinnitust kartus, et tavakooli õpetajad võimalusel enamasti distantseeruksid hariduslike erivajadustega laste õpetamisest. Põhjuseks on siin kindlasti tänapäeva kooliolustiku (materიაalse, finantsilise, organisatsioonilise) reaalsuse adekvaatne hindamine, mis eeltoodud suhtumist on kahtlemata mõjutanud.

Arvestatav hulk lapsi on oma probleemidega jäetud üksi: enamikule neist jääb kättesaamatuks logopeediline abi või parandusõpe (mille vajadust nad esialgu ise ei tunneta). Probleeme teravdab veelgi pedagoogilise kaadri vähene ettevalmistus tööks hälviklastega. Eripedagoogilise hariduse või sellealase täienduskoolituse puudulikkuse tõttu ei suuda tavakooli õpetaja sageli ka parima tahtmise korral aidata õpiraskustega ning hariduslike erivajadustega lapsi. Olemasolev eripedagoogide kaader on pigem "tulekustutaja" rollis, kui et suudaks õpiraskusi vältida või leevendada, kindlustada lapsed õigeaegselt piisava abiga.

Kinnitust leidis ka asjaolu, et hälviklastega tehtava töö maht (ilmselt ka kvaliteet) on nii maakonniti kui ka kooliti väga erinev.

Antud uurimuse põhjal saab veel kord väita, et praegustes tingimustes pole tavakoolid (vähemalt psühholoogiliselt mitte) valmis erivajadustega lapsi enda hulka vastu võtma.

### **Kuhu siis?**

Lapsevanemal on õigus valida, kuhu kooli ta oma lapse viib. Aga valida saab sellest, mis on teada. Kes levitaks objektiivset infot? Vastus saab siin olla üks: kõik, kes laste, lapsevanemate ja õpetajatega kokku puutuvad. Koolide direktorid, õppealajuhatajad, ka arstid. Nõunikud. Ja muidugi õpetajad. Nii tava- kui ka erikoolis. Infos peab orienteeruma ja seda levitama kohaliku omavalitsuse sotsiaaltöötaja. Muidugi peab informaatore hästi teadma nii tava- kui ka erikooli võimalusi, oskama näha lapse neid erivajadusi, mida tavakoolis ei suudeta rahuldada. Piisava infota ei saa lapsevanem kuidagi langetada õiget ega lapse tulevikku silmas pidades otstarbekat valikut.

Niisiis on erikoolid aastatega tõestanud oma eluõigust ja peaksid olema lunastanud pileti ka eesolevasse sajandisse.

### **Aga integratsioon tavakoolis?**

Eelnev arutelu oli selgelt õpiraskustekeskne. Tulebki tõdeda, et hetkel pole niivõrd aktuaalne uute hälviklaste toomine tavakooli, kui võrd seal juba õppivate abi vajavate laste õigeaegne väljaselgitamine, nendele vajalike tingimuste loomine ning alles seejärel uute hälvikute kaasamiseks vajaliku pinnase ettevalmistamine.

Kas see protsess ei peaks algama juba lasteaias? Kõik vastavasisulised uurimused lõpevad ühe arusaamaga: vajaliku ettevalmistuseta ei tohi tavakoolidesse puudelapsi tuua. Õpiraskustega lastele sobivate tingimuste loomine on ehk kõige reaalsem (nn tasandusklasside taasavamine, kõneravi ja/või parandusõppe kindlustamine, õpetajate ettevalmistuse parandamine, täienduskoolituse organiseerimine).

Selgelt väljendunud erivajadustega lastel on seni siiski turvalisem ja efektiivsem õppida erikoolides neile jõukohasema ja eluliselt vajalikuma õppekava ning sobivama õppekirjanduse järgi. Pole ju oluline koht, kus õpetada, oluline on individuaalseid eripärasid arvestav kvaliteet ja tulevikus eluga toimetulekut kindlustav haridus.

## Multikultuurilise kasvatuses vastuolulisus ja paratamatus

EDGAR KRULL, TÜ dotsent

**J**ärgnev kirjutus püüab avada ja analüüsida multikultuuriliste kasvatusaotluste problemaatikat (sõltuvalt asukohamaa sotsiaalpoliitilistest ja kultuurilistest oludest) ning tutvustada sellele teemaatikale pühendatud Euroopa Õpetajakoolitajate Assotsiatsiooni 22. aastakonverentsi ettekannete põhitemaatikat ja suundumusi.

Enamik meist mäletab hästi nõukogude süsteemi internatsionalistlike kasvatuspüüdlusi nii paberil kui ka praktikas. Valdav osa eesti pedagooge nägi selles õigustatult vaid nõukogulikke venestamisaotlusi. Mida rohkem rääkisid võimud internatsionaalsest kasvatuses, seda vastumeelsemaks muutus kogu teematika meie koolidele ja õpetajatele, kutsudes neis esile tõrjuva, arutlust mittevääriva hoiaku kogu ettevõtmise suhtes.

Usaldame  
kinnisilmi  
Läänest  
tulevat.

Samavõrra, kui oleme harjunud pikemalt arutlemata eemale tõrjuma meie varasemat, nõukoguliku kogemusega seostuvat, ka internatsionalistlikku kasvatuses, kaldume sageli kinnisilmi usaldama Lääne poolt tulevat. Nii ei märkagi me uusi ohte, mida võivad Eestile kaasa tuua Lääne-Euroopast ja Põhja-Ameerikast levivad multikultuurilise ja interkultuurilise kasvatuses äärmuslikud ideed.

Et teema on saanud erakordselt populaarseks nii Ameerika kui ka Lääne-Euroopa pedagoogides seas, on meilgi püütud teistega sammu pidada. Kahjuks jääb seejuures sageli märkamata või teadvustamata meie olukorra eripära. Tuleb ka ette, et võttes sõna multikultuurilise või interkultuurilise kasvatuses teemadel, ei märka me, et selle teematika käsitlemisel pole sageli selgust ka rajatagustes kirjutistes ja et ühe või teise autori mõistmiseks tuleb arvestada riiki ja sotsiaalset kihti, mida ta elukohajärgselt esindab. Raskusi tekib isegi pinnal, mida erinevad autorid peavad silmas multikultuurilise või interkultuurilise kasvatuses all, kuni selleni välja, et pole selge, kas terminid käivad üldse ühe ja sama asja kohta.

Orienteerumaks tohutus mitmekesisuses, mida selle valdkonna käsitlemisel võib praegu pedagoogikas kohata, püüame kõigepealt vaadelda neid mõisteid Ameerika ja Euroopa kontekstis. Kohe tuleb tõdeda, et kuigi arusaamad multikultuurisusest on Ameerika Ühendriikides kui maailma suurimas immigrandide riigis olnud pikka aega erinevad nendest, mis valitsesid Euroopas, on viimasel ajal selle problemaatika käsitlemisel märgata pigem sarnasusi kui erinevusi.

### Multikultuuriliste kasvatusaotluste tagapõhjust

Ameerika Ühendriikides kujunemise alguses tekkis seal erinevate Euroopa kultuuride omamoodi konglomeraat, kus anglosaksi kultuur mängis domineerivat rolli. Valitses arusaam, et Euroopa kultuuritraditsioonidest erineva kultuuriga inimesed peavad omaks võtma esimese kui täiuslikuma. Edaspidi, kui rahvusvahelised kontaktid tihenesid, suhtuti tolerantsemalt ka teistest kultuuridest pärit inimestesse ja üha rohkem sai ameeriklastele vastuvõetavaks vastastikuse kultuurilise rikastamise idee, mille kohaselt on väärt see, mis aitab kaasa igapäevase materiaalse elu täiustamisele (4, lk 112). Siitpeale tõusis üha enam huvi ka idamaise sotsiaalse, majandusliku, poliitilise ja kunstielu vastu. Põhimõtte-

line muutus arusaamades kultuurilistest suundumustest algas USA-s käesoleva sajandi kuuekümnendatel aastatel, kui sealne ühiskond hakkas teadvustama ka teiste rahvusvähemuste, sh mustanahaliste olemasolu ja nende kultuuri väärtustamise vajadust. See tõi kaasa senise kultuuride kokkusulatamisideoloogia järkjärgulise asendumise multikultuurilisuse idee propageerimisega. Nagu märgivad Johnson jt (4, lk 112), "oli selle taotluseks Aafrika päritolu ameeriklaste, Ameerika pärismaalaste, hispaaniakeelsete ameeriklaste, äsja Kaug-Idast saabunud immigrantide ja teiste elanikkonna gruppide kultuurilise eripära säilitamine". Nii sai Ameerika kooli ülesandeks anda õpilastele üldtunnustatud haridus ja samas arvestada ka etniliste vähemusrühmade erivajadustega. Ameeriklaste arusaamade järgi ei ole selles midagi imelikku, kui teatud asustusaladel, kus enamuses on mõnd teist, mitte inglise keelt rääkivad inimesed, käib elu ja koolitus nende emakeeles. Näiteks toimub õppetöö California osariigi osas koolides hispaania keeles ja selle üle tuntakse isegi uhkust – näe, kui erinevad me oleme.

Erinevalt Ameerika Ühendriikidest ja Kanadast iseloomustab 20. sajandi keskpaiga Euroopa Ühenduse riike pigem monokultuursus või siis selgelt väljakujunenud rahvusgruppide olemasolu. Viimase paarikümne aasta jooksul on intensiivistunud majanduslik ja kultuuriline koostöö erinevate riikide ja maailma piirkondade vahel ning eriti järsult kasvanud immigrantide sissevool lõonud suure mõra senisesse rahvusidüllilise õhkkonda. Väga tõsiseks on muutunud kolmanda maailma riikidest sissevoolavate immigrantide integreerimise probleem seni monokultuursetesse ühiskondadesse. 1976. aastal võttis Euroopa Haridusministrite Nõukogu vastu resolutsiooni, mis seadis prioriteetideks

- hariduse andmise teistele Euroopa Ühenduse ja kolmanda riikide kodanikele,
- kontaktide loomise Euroopa haridussüsteemide vahel,
- dokumentatsiooni kogumise ja statistika,
- koostöö kõrghariduse valdkonnas,
- võõrkeelte õpetamise ning
- võrdsete haridusvõimaluste kindlustamise (2).

1997. aastaks on immigrantidele hariduse kindlustamise probleemid võtnud Euroopas juba sellise mastaabi, et Euroopa Õpetajakoolitajate Assotsiatsioon (ATEE) pühendas oma 22. aastakonverentsi õpetajate ettevalmistamise probleemidele tööks multikultuurises ühiskonnas.

ATEE konverentsi avakõnes iseloomustas Euroopa Nõukogu vanem-nõunik Yves Beenaert senist arengut kui pidevalt suurenevat tähelepanu põhielanikkonna ettevalmistamisele eluks kultuurilise ja lingvistilise pluralismi tingimustes; rändtöliste, mustlaste ja mobiilseid ameteid pidavate spetsialistide laste hariduse kvaliteedi paranemisele ning rassismi- ja ksenofoobiavastasele võitlusele (2). Nende probleemide lahendamiseks käivitasid Euroopa Parlament ja Nõukogu spetsiaalse tegevusprogrammi SOCRATES. Samade arengute ühe osana on 1997. aasta kuulutatud rassismivastase võitluse aastaks Euroopas. Samuti kuulutati 1997. aasta mais välja Euroopa koostööinitsiatiiv võitluseks koolivägivalla vastu.

Niisiis on Euroopa Ühenduse haridussüsteemide põhieesmärk eelkõige aidata sissesõitnuil kohaneda külalisriigi kultuuriludega ja kasvada elanikkonna sallivust välismaalaste suhtes. Seetõttu on kasvatus eesmärgiks valdavalt kultuuridevahelise kommunikatsiooni arendamine vastastikuse tolerantsuse kindlustamiseks ning protsessi ennast võiks põhjendatult nimetada interkultuuriliseks kasvatusseks. Seevastu tuleks USA ja Kanada kasvatustaotlusi iseloomustada pigem terminiga *multikultuuriline kasvatus*, kuivõrd põhitaotluseks on kultuurilise pluralismi

Multikultuurilisuse  
ideed  
propageeritakse  
USA-s ja  
Kanadas.

ATEE 22. aasta-  
konverents  
arutas õpetajate  
ettevalmistamist  
tööks  
multikultuurises  
ühiskonnas.

Euroopa  
Ühenduse  
maades on  
päevakorral  
interkultuuriline  
kasvatus.

propageerimine ja väärtustamine. Otsustades aga ATEE konverentsi kogumikus (1) publitseeritud teeside põhjal, ei ole nende terminite kasutuses selget eristamist märgata: ameeriklased kasutavad eranditult terminit *multikultuuriline kasvatus*, eurooplastest autorid kas ühte või teist, vahel vilksab ka meile negatiivseid minevikuassotsiatsioone tekitav termin *internatsionaalne kasvatus*.

Balti riikide  
olukord on  
erandlik.

Ameerika ja Euroopa Ühenduse riikides valitsevatest suundumustest multi- ja interkultuurilise kasvatuse osas pole raske näha, et Eestis ja ka meie lõunanaabritel, eriti Lätis on need probleemid hoopis teist laadi. Kõige suurem erinevus on selles, et meil ega meie lõunanaabritel pole tegemist mitte niivõrd sissesõitnute kultuurilise kohandumise probleemide või kultuuriliste erinevuste pinnal tekkinud konfliktide lahendamise-ga, kuivõrd koloniaalsuhetest vabanemisega. Seetõttu võiks analoogiaid meie probleemide lahendamiseks leida pigem kolonialismist vabanenud rahvusriikide sotsiaal- ja hariduspoliitilistest kogemustest. Kuid ka selles osas on Balti riikide olukord erandlik, sest harilikult lahkuvad kolonistid koos koloniaalrežiimi kokkuvarisemisega ja teravat vastandumist endiste okupantide ning kohaliku elanikkonna vahel ei teki. Ent seoses meid annekteerinud riigi madalama elatus- ja sotsiaalse arengutasemega ei soovi enamik meile võõrvõimu mahitusel sisserännanute tagasi minna. Olukord on mõneti sarnane Lõuna-Aafrika Vabariigi probleemidega, kus valgete kolonistide järeltulijatel tuleb aktsepteerida päriselanikkonna kui enamuse poliitilisi ja sotsiaalseid õigusi. ATEE 22. konverentsil oligi näiteks R. McDonaldi (1, lk 44) ettekanne õpetaja rollist konfliktsete väärtussüsteemide lepitamisel Lõuna-Aafrika Vabariigi üldhariduskoolides.

Niinimetatud venekeelse elanikkonna esimeseks probleemiks sai pärast Eesti iseseisvumist nõukogudeaegsete privileegide säilitamine, koos õigusega ignoreerida kohalikku keelt ja kultuuri. Kui ATEE 22. konverentsil kõlas ühes või teises Euroopa riigis elavate immigrantide või nende järeltulijate ettekannetest loosung "Õigus olla erinev" (*Right to be different*), mis kutsus pedagooge üles pöörama enam tähelepanu nende kultuuriliste vajaduste arvestamisele ja mõistmisele, siis meil pole küsimus kaugeltki immigrantide rahvuslike eripärade aktsepteerimises. Ka ei ole etnilised ja kultuurilised erinevused venekeelse elanikkonna ja eestlaste või lätlaste vahel nii suured, et meil tuleks, sarnaselt Inghismaaga, kes siiani võtab vastu immigrante oma endistest koloniaalvaldustest (näiteks Pakistanist), astuda samme sissesõitnutele hädapäraste käitumisviiside õpetamiseks. Ja vastupidi, väga suured etnilised erinevused LAV-i elanikkonna eri kihtide vahel on arvatavasti peamiseks põhjuseks, miks me ei suuda või ei taha näha paralleele sealsete ja meie olude vahel.

Veelgi suurem on meie ja enamiku Euroopa Ühenduse riikide immigrantide keeleõppeprobleemide erinevus. Kui Eesti oludes pole venekeelse kogukonna esindajal mingeid probleeme oma emakeeles toimetulekuga, siis Euroopa suuremates riikides on asi otse vastupidi. Seal ei saa immigrant kuidagi läbi kohalikku keelt tundmata, sest pärisrahvas lihtsalt ei oska võõrkeeli. Erakordselt raske on hakkama saada, kui ei saa aru suulisest ega kirjalikust keelest, olgu see siis teeninduses või kauplustes, kus kaupadel on vaid rahvuskeelsed etiketid ja kirjed. Neis oludes pole immigrantidel põhjust arutleda selle üle, kas kohalikku keelt õppida või mitte, pigem on küsimus selles, kuidas see võimalikult kiiresti omandada. Ületamatuks probleemiks polnud ka asukohamaa keele omandamine ligikaudu 70 000 eestlasele, kes põgenesid 1944. aastal okupatsioonivõimu eest, ega neilegi, kelle Nõukogude riik Siberisse sunnitööle saatis.

## Multikultuuriliste kasvatustaotluste vastuolulisus

Suheldes kolleegidega Ameerikast või Euroopast, on eesti pedagoogil üsna raske seletada, et seades eesmärgiks Eesti kui rahvusriigi säilitamise, ei sobi meile Ameerika multikultuuriline ega Euroopa interkultuuriline kasvatusmudel. Kui esimese lähenemise aktsepteerimise ohtlikkus, eriti vene keele tõstmine riigikeele staatusesse, on meie Euroopa kolleegidele arusaadav, siis interkultuuriliste kasvatusprobleemide lahendamine enam mitte. Euroopa kolleegid ei mõista, et meie tingimustes pole enam suuremat vastutulelikkust vene elanikkonna kohalikku ühiskonda integreerumiseks võimalik üles näidata, ohus on meie rahvuslik identiteet. Itaallasele, kreeklasele või inglasele on raske seletada, et venekeelsele haridusele riikliku staatuse andmine loob ahvatluse idapoolse immigratsiooni intensiivistumiseks ja võib viia meie rahvuskooli häbumisele.

Eestile ei sobi multi-ega interkultuuriline kasvatusmudel.

Siiski ei ole raskustel end lääne kolleegidele arusaadavaks tegemisel nii tõsised tagajärjed, kui nende propageeritavate multikultuurilise või interkultuurilise kasvatusstrateegiatega ja meetodite omaksvõtmine, endale selgeks tegemata, kuivõrd sobivad need kokku meie võimaluste ja vajadustega. Veelgi eksitavamaks võivad meile saada sealse multi- või interkultuurilise kasvatus üldisest ideoloogiast hälbivad käsitlused ja teooriad. Näiteks avaldab šveitsi pedagoog Th. Kesslering oma ATEE konverentsi teesides mõtte, et Euroopa peabki liikuma multikultuurilise ühiskonna poole ning looma immigrantidele soodsamad olud sisserändeks, sest neist saavad tulevikus vananeva Euroopa elanikkonna põhilised toitjad (1, lk 33). Inglise R. T. Dodd aga süüdistab Euroopat poliitilises fundamentalismis, millega püütakse põhjendamatult rõhutada oma olematut identiteeti (1, lk 40), ja šotlane J. R. Robertson leiab, et pikemas ajalcolises perspektiivis pole tema kodumaal ega teistes Euroopa riikides põhjust rääkida rahvuslikust identiteedist, sest see on olnud ajaloos vaid väga lühiajaline nähtus ning seda ei tohiks üle tähtsustada pikemas arenguperspektiivis (1, lk 55). Valdavalt on Põhja- ja Lääne-Euroopa pedagoogide praegused jõupingutused siiski suunatud sellele, kuidas aidata immigrantidel integreeruda kohalikku ellu. Nii näiteks tutvustas meie soome kolleeg Kaarina Yli-Renko uurimust, mis käsitles vene, eesti, jugoslaavia, somaalia, iraani ja vietnami kultuurikontekstist pärit õpilaste kohanemisküsimusi ja eripära Soome koolis (9).

Konverentsile saadetud Balti riikide esindajate teesidest võib lugeda välja pigem olukorra kirjeldamist kui lahenduste väljapakkumist. Nii tõdevad Jaan Kõrgesaar ja Marju Toomsalu, et eestlased ei toeta multikultuursuse ideed ja et sellelt positsioonilt võib venekeelse elanikkonna keeleõpet käsitleda pigem keelega seostuva eripedagoogilise probleemina (1, lk 51). Ka Irena Zogla Lätist tõdeb, et lätlased on mures oma rahvusliku identiteedi pärast ega suhtu multikultuursuse taotlustesse kuigi positiivselt (1, lk 57). Seevastu toetub Karmen Trasberg üldisemale multikultuurilise kasvatusideoloogia Euroopas ja väidab, et multikultuursust tuleb käsitleda pigem normi kui erandina ja Eesti peab olema valmis adekvaatseks käitumiseks avatud ja multikultuurilises ühiskonnas (1, lk 57).

### Veidi lähemalt ATEE konverentsist

Euroopa Õpetajakoolitajate Assotsiatsiooni 22. aastakonverents "Kes koputab Euroopa ustele" toimus Itaalia väikelinnas Maceratas 26.–30. augustini 1997. Vaatluse all olid kolm põhiteemat, mis seostuvad otseselt või kaudsemalt õpetajate ettevalmistamisega multikultuurilise kasvatus teostamiseks koolis: **migratsiooni fenomenoloogia, väärtustega seostuvad probleemid ja kooli kasvatuspraktika.**

Meie välispartnerid annavad Eesti hariduselust ebaadekvaatse pildi.

Kooli kasvatuspraktika haaras ettekandeid konkreetsetest kasvatuslikest lähenemisviisidest koolis kuni õpetajate ettevalmistamiseni multikultuuriliseks kasvatuseks. Ettekanded olid Inglise, Austraalia, Poola, Hispaania, Itaalia, Leedu, Iisraeli, Kanada, Hollandi, USA, Belgia, Soome ja Läti pedagoogidelt. Tutvustati uurimusi pedagoogikaüliõpilaste ettevalmistamisest multikultuuriliseks kasvatuseks. Eesti seisukohast oli selle temaatika kõige intrigeerivamaks sõnavõtuks šotlaste J. Winchi ja J. McCarney ettekanne "Eesti hariduskultuuri reformimine" (7). See tutvustas Tartu Ülikooli, Tallinna Pedagoogikaülikooli, Tallinna Tehnikaülikooli, Barcelona Ülikooli ja Strathclyde'i Ülikooli koostöö tulemusi TEMPUS-projektina, mille põhieesmärgiks oli õpetamise kvaliteedi arendamine informatsioonitehnoloogia rakendamise teel koolis. Jättes tähelepanuta faktivead Eesti ajaloo ja sotsiaalse situatsiooni kirjeldamisel, tekitas ettekanne üsna võõristava mulje pealkirja ambitsioonikuse ja sisu mittevastavusega sellele. Nii on saanud infotehnoloogiast Eesti hariduskultuuri arendamise ainutegur. Ka saame teada, et enne projekti polnud koostööd Eesti kõrgkoolide ega koolide vahel, puudus õpetajate täiendusõpe ja et pedagoogidel ja kooliõpetajatel polnud võimalust omandada magistrikraadi (s.t üldse mingit teaduskraadi pedagoogika valdkonnas). Tundub, et välispartnerite vähese informeerituse ja nende ettekande tendentslikkuse võime suures osas kirjutada Eesti-poolsete projekti koordineerijate (põhiliselt informaatikud) ja pedagoogide vähese koostöö arvele. Vastasel juhul poleks meie hariduselu tipp-sündmused jäänud välispartnerite tähelepanuta.

Kõige rohkem oli ettekandeid loodusteaduste õpetajate ettevalmistamise alal, sellele järgnes tööühm, kus käsitleti interkultuurilise kasvatus ja õpetajate ettevalmistamise küsimusi. Siinkirjutaja võttis osa õpetajate professionaalse arendamise probleemidele pühendatud tööühma tööst, tutvustades seal Eesti pedagoogikaõppejõudude küsitluse tulemusi õpetajate ettevalmistamisprogrammide hindamisstandardite kohta (6).

Teistest ettekannetest võiks huvitavamana märkida M. Drakenbergi ja C. Razdevsek-Pucko (1, lk 95) ja nende kaastööliste sõnavõtte, mis käsitlesid võrdlevalt kraadiõppe programme Austraalias, Inglismaal, Soomes, Rootsis, USA-s ja Sloveenias; R. Yakiri ja R. Zuzovski ettekanne (8), mis tutvustas Iisraelis korraldatud õpetajate küsitlust nende teadmiste konstrueerimisprotsessi eripärade väljaselgitamiseks, ja M. Killeavy sõnavõttu (5), kus autor tutvustas oma uurimust iiri pedagoogikaüliõpilaste väärtushinnangutest. Keskkooliõpetajate ettevalmistamise probleeme käsitlevas tööühmas oli huvitav ettekanne soome kolleegilt Hannele Niemilt, kes tutvustas äsja ülikooli lõpetanud õpetajate ja pedagoogikaõppejõudude hinnanguid pedagoogilise ettevalmistuse tasemele (1, lk 104).

### Kokkuvõtte asemel

Multi- või interkultuurilise kasvatusprobleemid muutuvad Euroopas üha aktuaalsemaks. Vaevalt, et sellele temaatikale lähitulevikus enam tervet ATEE konverentsi pühendatakse, kuid unarusse see kindlasti ei jää. Arvatavasti pakuvad konverentsil esitatud ettekanded ja materjalid palju kasulikku ka meie probleemide lahendamiseks, kui me vaid suudame need üle kanda meie konteksti. Ameerika või Euroopa arusaamade ja lahenduste mehaaniline ülekandmine Eesti oludesse võib ohustada sedagi habrast tasakaalu, mis meil on rahvusprobleemide lahendamisel suure vaevaga saavutatud. ATEE 22. konverentsil polnud ühtegi ettekannet, kus oleks käsitletud multikultuurilise kasvatus vastandtemaatiikat – rahvuslikku või isamaalist kasvatust. Paraku tegeldakse sellega igas rahvusriigis ning rääkimine vaid multikultuurilisest (või interkultuurilisest) kasvatusest tähendab nende kahe vastandliku, alati koos

Konverentsil polnud ühtegi ettekannet rahvuslikust või isamaalisest kasvatusest.



esineva, kuid ebameeldiva problemaatikaga tegelemise edasilükkamist tulevikku.

Teine üllatav moment seisnes selles, et konverentsi temaatikas ei kajastunud üldsegi varasemad tööd ega saavutused interkultuurilise ja rassilise tolerantse kasvatuse alal. Meenutagem siin kas või meie kuulsat Hilda Taba rahvusvahelise tunnustuse saavutanud töid rühmadevahelise tolerantse kasvatamise alal Teise maailmasõja järgses USA-s, kus püüti kasvatuse vahendusel lahendada elanikkonna massilisest migratsioonist tingitud sotsiaalseid pingeid. Kuid see ei ole otsene etteheide tutvustatavale konverentsile, vaid pigem tõdemus pedagoogikateaduse tuntud vähesest järjepidevusest.

Ameerika pedagoog T. L. Good, analüüsid õpetajate ettevalmistamise probleemide ajaloolist arengut, tõdeb kurvastusega, et "liikumine selles valdkonnas toimub ühelt huvideringilt teisele pigem ringi- kui spiraalikuuliselt, s.t uute probleemide lahendamine ei toetu varasemale teadmisele. Need on lihtsalt uued. Paljud suurepärased tähelepanekud eelnevatest uurimustest ei jõua uutesse uurimisprogrammidesse, sest uurijate esmaprobleemiks on uudsuse rõhutamine, mitte teadmiste integratsioon" (3, lk 623). Kuid selline on juba kord levinud tunnetusviis pedagoogika praktiliste ja teoreetiliste probleemide teadvustamisel ja lahendamisel ning kõneainet vaidlusteks pedagoogikateaduse kui omaette distsipliini olemusest ja eripärast jätkub edaspidisekski.

Macerata konverents oli oluliseks sündmuseks õpetajakoolituse ja pedagoogika üldisemate probleemide teadvustamisel, lahendamisevajaduste rõhutamisel ja uurimistulemuste tutvustamisel ülemaailmses ulatuses. ATEE 23. konverentsi teemal "Õpetajakoolitus 21. sajandil" leiab aset Iirimaal Limerickis 24.–30. augustini 1998. Multikultuurilise ja rahvusliku kasvatuse ning selleks otstarbeks õpetajate ettevalmistamise probleemid ootavad Eestis alles mõtestamist ja seejärel ka lahendamist.

Varasematest saavutustest ei räägitud.

ATEE 23. konverentsi teema on õpetajakoolitus 21. sajandil.

## Kirjandus

1. Association for Teacher Education in Europe (ATEE). 1997. 22nd Annual Conference: Who's knocking at the doors of Europe? Abstracts, Macerata 26–30 August 1997.
2. B e e r n a e r t, Y. 1997. Who is knocking at our doors in Europe: Intercultural education in the European educational programmes. Speech at the occasion of the opening of the 22nd ATEE Conference in Macerata (I), 26.08.97.
3. G o o d, T. L. 1996. Teaching effects and teacher education. In John Sikula (Ed.). Handbook of research on teacher education. Second edition. New York, Simon & Schuster Macmillan, pp. 617–665.
4. J o h n s o n, J. A., C o l l i n s, H. W. D u p u i s, V. L. and J o h a n s e n, J. H. 1991. Introduction to the foundations of American Education. Eighth edition. Boston, Allyn and Bacon.
5. K i l l e a v y, M. 1997. Value dispositions regarding morality, religion and ethics among students preparing for a career in teaching. Paper presented at the ATEE 22nd Conference. Macerata, August 26–30, 1997.
6. K r u l l, E. & K ö r g e s a a r, J. 1997. Attitudes of Estonian teacher educators towards NCATE Standards: A comparative study. Paper presented at the 22nd ATEE Conference. Macerata, August 26–30, 1997.
7. W i n c h, J. & M c C a r n e y, J. 1997. Effecting Change in Estonian Educational Culture. A paper for the 22nd ATEE Conference. Macerata, Italy from 26–30 August 1997.
8. Y a k i r, R. & Z u z o v s k y, R. 1997. Teacher construction of knowledge: a professional dimension. Paper presented at the ATEE 22nd Conference in Macerata, 26–30 August 1997.
9. Y l i - R e n k o, K. 1997. Implementation of the European dimension in multicultural education in Finland. In Roy Killen, Seppo Tella, Kaarina Yli-Renko (eds). Multicultural Education. Towards Social Empowerment and Cultural Maintenance. Research Report A: 180. Turku, University of Turku, pp. 49–72.

## Puudelaps ja ta perekond

MARIKA VEISSON, TPÜ dotsent

**P**uudelistest ja nende peredest on Eestis valjult rääkima hakatud alles 1990. aastatel. Varem oli nende inimeste eluluga seonduv vaid kitsast spetsialistide ringi puudutav valdkond. Kehtiv haridusseadus võimaldab puudelaiste integreerimist normaalsesse ühiskonda – ka tavakooli ning lasteaeda. Õpetajatel, kes oma igapäevatöös üha rohkem seisavad silmitsi erivajadustega laste ja nende pereliikmetega, on kasulik neist rohkem teada.

Eestis on suhteliselt vähe läbi viidud empiirilisi uurimusi puudelaiste ja nende perede sotsiaalsetest suhetest, isiksuseomadustest, probleemidest, vajadustest. Artiklis püüan anda lühiülevaate allakirjutanu viimasel neljal aastal tehtud tööst.

**Uurimuste eesmärk** oli välja selgitada, kas vaimupuuetega ja kontrollgrupi laste vanemate isiksuseomadustes, enesehinnangus, depressiivsetes sümptomites ja sotsiaalsetes suhetes esineb statistiliselt usaldusväärseid erinevusi.

Puudelapse sünd peresse on vanematele raske katsumus. Dale (5) andmetel on teada neli erinevat mudelit puudelapse aktsepteerimisel.

**Stadiumite mudeli** kohaselt läbivad lapsevanemad viis staadiumi: 1) šokk; 2) puude eitamine; 3) kurbus, viha, ärevus; 4) kohanemine; 5) ümberorganiseerumine.

**Kroonilise kurbuse mudeli** järgi eksisteerivad kõrvuti kurbus ja lapse puude aktsepteerimine.

**Isiksuse konstruktide mudel** on Cunninghami ja Davise poolt tuletatud Kelly teoriga. Seda võib nimetada ka **raskustest ülesaamise mudeliks**. Uute konstruktide teket vaadeldakse dünaamilise protsessina interaktsioonis teiste inimestega. Uute konstruktide tekkimine toimub umbes ühe aasta jooksul, Seejärel on lapsevanem võimeline adekvaatselt ja last aktsepteerivalt toimima.

**Mõttetuse ja jõuetuse mudeli** kohaselt väidavad Seligman ja Darling, et algul kogevad kõik vanemad mõttetuse ja jõuetuse tunnet. Lähedes M. Meadi sotsiaalse interaktsiooni teooriast, väidavad nad vanematel kujunevat ja kinnistuvat uued arusaamad suheldes oluliste inimestega, kelle abil nad tasapisi pöörduvad normaalse elustiili juurde, õpivad last aktsepteerima sellisena, nagu ta on, ning pakkuma reaalselt võimalikku õpetust ja kasvatust.

Kõik järgmised uurimused on läbi viidud individuaalselt ja olid väga töömahukad. Sellest tulenevalt pole uuritavad grupid nii suured, kui see on võimalik grupiviisiliselt testides.

### 1. uurimus

1994. ja 1995. aastal testiti 98 vaimupuudega ja 67 kontrollgrupi lapse vanemat kolme testi abil ning võrreldi tulemusi omavahel. Kasutati Goughi ja Heilbruni (8) adjektiivide testi, Eysencki isiksuse küsimustikku EPI (6) ja Coopersmithi enesehinnangu küsimustikku SEI (3). SEI koosneb 300 omadussõnast, mis omakorda jaotuvad 37 skaalale. Vanematel paluti 300 sõna hulgast ära märkida need, mis teda iseloomustavad. EPI sisaldab 3 (ekstravertsuse, neurootilisuse ja vale) skaalat ning selles on kokku 57 küsimust, millele tuli vastata jaatavalt või eitavalt.

**Enesehinnangu testis** on 25 küsimust eraldi nii reaal-, ideaal- kui peegelmina kohta. Eesti andmeid võrreldi Rootsi lapsevanematega läbi

Puudelapse sünd peresse on vanematele raske katsumus.

viidud testide tulemustega, mille kohta on avaldatud ka artikkel (11). Käesolevas kirjutises keskendutakse põhiliselt Eestis saadud tulemustele. Andmete töötlemises kasutati Stat View programmi.

Võrreldi 1) vaimupuudega ja kontrollgrupi kuuluvate laste vanemate; 2) meeste ja naiste vahelisi erinevusi isiksuseomadustes ja enesehinnangus.

Adjektiivide testi 37 skaala hulgast leiti puudelaste ja kontrollgrupi laste vanemate võrdluses statistiliselt usaldusväärseid erinevusi vaid 3 alaskaalal. Seega võib väita, et puudelaste vanemad kasutavad enda iseloomustamiseks märksa vähem omadussõnu ( $p < .001$ ) ja sealjuures on need märksa negatiivsemad ( $p < .05$ ). Statistiliselt oluline oli erinevus ka saavutuste skaalal ( $p < .05$ ). Kontrollgrupi kuuluvate laste vanemad kasutavad enda iseloomustamisel rohkem omadussõnu *veendunud, enesekindel, energiline, ambitsioonikas*; puudelaste vanemad omadussõnu *tasane, vähenõudlik, vaikne ja kartlik*.

Soolised erinevused: mehed tunnevad rohkem rõõmu teistega koos olemisest ja on märksa aktiivsemad, naistel on meestega võrreldes oluliselt suurem süütunne ja nad on enesekriitilisemad ning muretsevad rohkem.

Ülejäänud 34 skaalal erinevused puudusid.

Eysencki testi põhjal võib väita, et naised on oluliselt **neurootilisemad**. Ka puudelaste vanemad on pisut neurootilisemad kui tervete laste vanemad, kuid erinevus ei ole selles katsegrupis siiski statistiliselt oluline ( $p = .057$ ).

Sama võib öelda **enesehinnangu** kohta. Puudelaste vanemate enesehinnang on veidi madalam, kuid erinevus pole statistiliselt oluline. Sooline võrdlus lubab väita, et naiste ideaalmina on meestega võrreldes oluliselt kõrgem. Reaal- ja peegelminas erinevus puudub.

## 2. uurimus

1996. ja 1997. aastal viidi läbi uurimus, milles kasutati isiksuseomaduste selgitamiseks Costa ja McCrae koostatud NEO-PI küsimustikku (4). Testi on eestindanud ja normid välja töötanud prof J. Allik ja A. Pulver (12; 13). Nimetatud test võimaldab mõõta viit isiksuse dimensiooni: neurootilisust, ekstravertsust, avatust, sotsiaalsust ja meelekindlust, mis moodustavad nn suure viisiku.

Testiti 89 vaimupuudega lapse ema ja 49 isa ning võrreldi tulemusi Eesti normidega. Andmetöötlemises kasutati SPSS ja Statistica programme.

NEO-PI isiksuse küsimustikuga oli võimalik võrrelda erinevusi viies dimensioonis, igat dimensiooni omakorda kuuel alaskaalal. Võrreldes Eesti normidega vaimupuudega laste isade (vt tabel 1) ja emade (vt tabel 2) testi tulemusi, võib väita, et nad on oluliselt vähem *ekstravertsed* (neis on vähem *soojust, enesekehtestamise soovi, aktiivsust, seiklusjanu ja optimismi* – nii emadel kui ka isadel viiel alaskaalal  $p < .001$ , erandiks oli vaid *seltsivus*, milles isad erinevad normist vähem kui emad ( $p < .01$ ) ja nad on vähem *avatud* (vähem *fantaasiat, ideid, kunstihuvi ja tegutsemissoovi* neljal skaalal  $p < .001$ ). Vaimupuuetega laste emad on ka *tundevaesemad* ( $p < .001$ ) ja nad erinevad oma väärtushinnangute poolest ( $p < .001$ ). Isadel selles osas erinevust normist ei ole. Puuetega laste emad on oluliselt *neurootilisemad* ( $p < .05$ ). Sama suure usaldusprotsendi ulatuses erinevad nad normist märksa kõrgema *masenduse, piinlikkustunde ja abituuse*, veelgi enam suurema *impulsiivsuse ja ärevuse* poolest ( $p < .001$ ). Isade *neurootilisus* ei ole üldiselt normiga võrreldes suurem, kuid üksikute alaskaalade lõikes on statistiliselt usaldusväärsed erinevused siiski olemas: nad on *impulsiivsemad* ( $p < .001$ ), neid iseloomustab *piinlikkustunne* rohkem kui teisi isasid ( $p < .01$ ) ning samuti on nad teistega võrreldes *vaenulikumad* ( $p < .05$ ). Rõõmustav on, et puudelaste isad on oluliselt *meelekindlamad* ( $p < .05$ ). *Sotsiaalsuses* olulised erinevused kahe grupi tulemuste vahel puudusid.

Puuetega laste vanematel on oluliselt väiksem saavutusvajadus.

Puuetega laste vanemad on Eesti normidega võrreldes vähem ekstravertsed ja avatud, emad on neurootilisemad.

Tabel 1

ERINEVUSED PUUDELASTE ISADE ISIKSUSE DIMENSIOONIDES  
EESTI NORMIDEGA VÕRRELDES

Dimensioon	Puudelaste isad			Eesti meeste normid			p- väärtus
	Arv	Kesk- väärtus	SH	Arv	Kesk- väärtus	SH	
sotsiaalsus	49	47.67	21.73	1077	47.50	7.88	
meelekindlus	47	57.21	15.47	1077	53.40	11.2	<.05
ekstravertsus	47	92.60	52.21	1077	124.32	25.98	<.001
neurootilisus	45	68.51	29.38	1077	67.56	26.51	
avatus	46	83.70	49.88	1077	112.59	21.19	<.001

Tabel 2

ERINEVUSED PUUDELASTE EMADE ISIKSUSE DIMENSIOONIDES  
EESTI NORMIDEGA VÕRRELDES

Dimensioon	Puudelaste emad			Eesti naiste normid			p- väärtus
	Arv	Kesk- väärtus	SH	Arv	Kesk- väärtus	SH	
sotsiaalsus	86	50.81	7.21	2309	50.36	7.76	
meelekindlus	86	54.27	8.70	2309	54.02	10	
ekstravertsus	84	101.93	28.96	2309	123.74	27.88	<.001
neurootilisus	86	86.67	22.89	2309	80.95	26.44	.048
avatus	85	98.58	19.52	2309	118.46	22.71	<.001

## 3. uurimus

1993.–1997. aastal testiti Becki depressiooni küsimustikuga (2) 153 eesti keelt kõnelevat vaimupuudega lapse ema ja 55 isa ning kontrollgrupina 99 terve lapse ema ja 57 isa, selgitamaks nende emotsionaalseid seisundeid ja masendatuse astet. Nimetatud metoodika on laia kasutust leidnud ning anti 1996. a uuendatud kujul välja (Beck, Steer, Brown, 1996). Tulemusi töödeldi SPSS programmi abil.

Puuetega laste emad on keskmisest enam masendunud.

1993. aastal alustati Eesti-Soome ühisuurimusega, milles selgitati välja puudelaste vanemate vajadused, toimetulek ja depressiivsed sümptomid. Tulemused on avaldatud Jyväskylä Ülikooli kogumikus (14), TPÜ kogumikus (15) ning uurimuse lõppraportis (16). 1997. aastal võrdles alakirjutanu masendatuse erinevusi eesti keelt kõnelevate puudelaste ja kontrollgrupi vanematel. Ilmnes, et puudelaste vanemaid, eriti emasid, iseloomustab oluliselt kõrgem masendatus. Koondnäitajate keskmine väärtus oli puuetega laste emadel 12.44, isadel vastavalt 6.78, kontrollgrupi emadel 7.65 ja isadel vaid 5.59. Kruskal-Wallise testi põhjal (vt tabel 3) võib väita, et puudelaste vanematel esineb märksa rohkem *kurbust* ( $p < .001$ ), *pessimismi* ( $p < .001$ ), *rahulolematust* ( $p < .001$ ), *ebaõnnestumise* ( $p < .001$ ) ja *karistatuse tunnet* ( $p < .001$ ), *enese karistamise soovi*, sisuliselt tähendab see enesetapu mõtteid ( $p < .001$ ), *sotsiaalset eemaldumist* ( $p < .01$ ), *nutuhoogusid* ( $p < .001$ ), *enese põlgust* ( $p < .001$ ), *unehäireid* ( $p < .001$ ), *ebakindlustunnet* ( $p < .001$ ), *väsimust* ( $p < .001$ ), *kehalisi muutusi*, olulisim neist kaalust mahavõtmine ( $p < .001$ ), *töölased raskused* ( $p < .01$ ) ja *libiido kadumine* või vähenemine ( $p < .01$ ).

Võrreldes naiste ja meeste *masendatust*, võib väita, et naised on märksa suuremal määral masendatud kui mehed.

## 4. uurimus

1995.–1997. aastani viidi läbi küsitlus vaimupuudega laste põhikoolis käivate õdede ja vendadega ning kontrollgrupina nende klassikaaslastega, selgitamaks ja võrdlemaks sotsiaalseid suhteid kodus ja koolis. Kasutati

Tabel 3

ERINEVUSED VAIMUPUUETEGA JA KONTROLLGRUPI LASTE VANEMATE  
 MASENDUSES (analüüsituna Kruskal-Wallise testi abil).

	kontroll- grupi vanemad	puudelaste vanemad	$\chi^2$	p-väärtus
Kurbus	147.95	205.39	36.736	<.001
Pessimism	156.93	199.32	25.324	<.001
Ebaõnnestumise tunne	155.89	198.53	19.254	<.001
Rahuldustunde puudumine	154.32	199.73	20.157	<.001
Karistatuse tunne	155.48	189.60	13.165	<.001
Enesepõlgus	164.94	192.40	12.505	<.001
Enese karistamise soov	160.90	185.42	10.320	<.001
Nutuhood, karjumine	159.74	187.20	13.131	<.001
Sotsiaalne eemaldumine	163.43	185.94	6.108	<.01
Ärrituvus	159.44	189.77	12.375	<.001
Kehalised muutused	164.68	189.99	12.487	<.001
Libiido kadumine	163.95	191.37	8.755	<.01
Tööalased raskused	166.99	190.83	9.242	<.01
Unehäired	162.50	194.26	11.795	<.001
Väsimus	153.44	200.41	23.965	<.001

Rootsi uurija E. Anderssoni koostatud küsimustikku. Küsitleti 92 vaimupuudega lapse õde ja venda ning 210 õpilasest moodustatud kontrollgruppi. Küsitletud laste vanus oli 12–16 aastat. Tulemusi töödeldi SPSS programmi abil.

Võrreldes puudelaste õdede ja vendade ning kontrollgrupi *sotsiaalseid suhteid* kodus ja koolis, leidsime järgmisi erinevusi. Puuetega laste õed ja vennad tegelevad vähem spordiga ( $p < .05$ ), samas aga väidavad end rohkem lugevat kui teised nende eakaaslased ( $p < .05$ ). Samuti ajavad puudelaste õed-vennad oma perega rohkem juttu ( $p < .05$ ), on koduse koolitöö tegemise küsimustes rohkem vanematega samadel seisukohtadel ( $p < .01$ ) ja toimivad sagedamini nii, nagu vanemad soovivad ( $p < .05$ ). See-ga on nad kuulekamad. Koolis tunnevad puudelaste õed-vennad end märk-sa häbelikumate ja ebakindlamatena kui teised nende klassikaaslased ( $p < .001$ ), neil on raskem tunde jälgida ( $p < .01$ ), nad kardavad, et kontroll-töödel ja eksamitel läheb halvasti ( $p < .001$ ) ning pelgavad rohkem klassi ees vastata ( $p < .05$ ).

On loomulik, et puudelaste õed-vennad teavad rohkem puudelaste probleemidest ja väidavad, et neile on ka koolis sellest räägitud. Selles küsimuses on erinevus kaaslastest, kes väidavad vastupidist, suur ( $p < .001$ ). Küllaltki mõtlemapanev on fakt, et puudelaste õed-vennad (ligi 40%) väidavad, et nad teavad küll mõnda puudega inimest, kuid see on keegi naaber või võõras. Asi on nimelt selles, et küsitlaja ei avalikustanud as-jaolu, et ta teab puudega õe või venna olemasolust. On ilmselge, et lap-sed püüavad seda fakti varjata.

## 5. uurimus

1995.–1997. aastani testiti 7–10-aastaseid kooliõpilasi. Kasutati Norra psühholoogi Kvebæki pere skulptuuri tehnikat (*Kvebæk Family Sculpture Technique*, 1973, 1992). Kvebæki meetodika on üsna vana, kuid alles 1990. aastatel saanud maailmas tuntuks, seda kasutatakse nii empiiri-listes uurimustes kui ka teraapias.

Test kujutab endast mängu nukkudega, mis sümboliseerivad perekon-naliikmeid ja nende peresuhteid. Nukud asetatakse ruutmeetri suurusele “kabelauale”, millel on 10 ruutu horisontaalselt ja 10 vertikaalselt. Nuk-kude vahelised kaugused mõõdetakse Pythagorase teoreemi abil. Testiti 47 puudelapse õde-venda ja 45 eakaaslast, kes moodustasid kontrollgruppi.

Puudelaste  
õed-vennad  
on häbelikumad  
ja ebakindlamad,  
kardavad klassi  
ees vastata.

Igat last testiti 2 korda: esimesel korral uuriti reaalseid ja teisel korral ideaalseid ehk soovitavaid suhteid perekonnas. Kahe grupi tulemusi võrreldi ning töödeldi SPSS programmi abil.

Uurimuses selgitasime Kvebæki pereskulptuuri tehnika abil välja 47 vaimupuudega lapse õe-venna ja 43 kontrollgruppi kuuluva lapse *reaalset ja ideaalset* ettekujutust *peresuhetest*. Selgus, et olulised erinevused kahe grupi liikmete vahelistes distantides nii reaalses kui ka ideaalses plaanis puuduvad. Seega võib väita, et nii vaimupuudega laste õed-vennad kui ka nende klassikaaslased, kelle peres puudelapsi ei ole, tajuvad peresuhteid sarnaselt. Huvitav on fakt, et soolised erinevused on märgatavad. Poistel on nii emade kui ka isadega, samuti keskmiselt kogu perega kaugemad suhted kui tüdrukutel. Erandiks on vaid distantid vaimupuudega õe või vennaga. Siin poiste ja tüdrukute vahel oluline erinevus puudub. Absoluutarvude järgi võib koguni väita, et poistel on peres kõige lähedasem distantid vaimupuudega õe või vennaga. Tüdrukutel on distantid puudega õe-venna suhtes kaugem kui teiste pereliikmetega.

## Arutelu

Arutledes saadud tulemuste üle, tekib mõningaid küsimusi. Esimeses uurimuses läbi viidud kolme testi põhjal võib järeldada, et olulisi erinevusi vaimupuuetega ja kontrollgruppi lapsevanemate vahel oli suhteliselt vähe. Kontrollgruppi vanematel on suurem saavutusvajadus ja nad kirjeldavad ennast suurema arvu ning rohkem positiivsete omadussõnadega. Enamiku skaalade lõikes erinevus siiski puudus. Neurotilisuses ja ekstravertsuses, samuti enesehinnangus olid grupid sarnased.

Võrreldes Eesti ja Rootsi lapsevanematega läbi viidud testide tulemusi, võis leida kultuurierinevusi (11). Adjektiivide testi tulemusi võrreldes leiti erinevused 11 skaala ulatuses, samuti olid rootslased oluliselt ekstravertsemad, eestlased aga neurotilisemad ning rootslaste enesehinnang on olulisel määral kõrgem nii reaal-, ideaal- kui ka peegelmina analüüsides.

Teise uurimuse tulemused on mõneti vasturääkivad esimese omadega. Eysencki testi kasutades leidsime, et ekstravertsuses ega neurotilisuses vaimupuuetega laste ja kontrollgruppi laste vanemate vahel erinevust ei ole. NEO-PI testi tulemusi Eesti normidega võrreldes leiti olulised erinevused. Seega võib järeldada, et puudelaste vanemad, eriti emad, on oluliselt neurotilisemad, neid iseloomustab oluliselt väiksem ekstravertsus ja avatus. Teise uurimuse tulemused on usaldusväärsemad, kuna katseisikute arv oli suurem. Teiseks on viimati tehtud uurimus usaldusväärsem, kuna võrreldi Eesti normidega. Esimese uurimuse puhul puudusid, võrreldi vaid kahe grupi keskmisi tulemusi. Igal juhul on autori arvates vajalik kordusuurimus, et olla veendunud saadud tulemuste tõesuses.

Kolmanda uurimuse tulemused väidavad, et puuetega laste vanemad, eriti emad, on rohkem masendunud. Sama tulemuseni on jõudnud ka teised autorid (7). Rootsi uurija Andersson (1) aga leidis, et oluline erinevus masenduses puuetega laste ja kontrollgruppi vanemate vahel puudub. Siinjuures võib välja pakkuda mitu seletust. Esiteks võib olla tegemist kultuurierinevustega. Rootsis ja Eestis on siiski puuetega laste ja nende perede eluolu väga erinevalt korraldatud, mis võib olla üheks põhjuseks. Samuti võib vastandlikke tulemusi seletada meetodikate erinevusega. Andersson ei kasutanud Becki küsimustikku.

Neljanda uurimuse põhjal võib järeldada, et vaimupuuetega laste õed-vennad tunnevad end turvalisemalt oma perega koos olles, kuid koolikäimine ja sellega seonduv valmistab neile küllalt palju muret ja pingeid. Samuti võib väita, et nad püüavad puudega õe-venna olemasolu varjata. Kindlasti oleks vaja täiendavalt uurida, kas nad tunnevad rohkem masendust kui nende eakaaslased. Mõningad seni saadud tulemused lubavad seda oletada.

Viienda uurimuse tulemused lubavad järeldada, et vaimupuudega ja

kontrollgrupi laste peredes on suhted pereliikmete vahel sarnased. Poistel on vanematega kaugemad, tüdrukutel aga lähedasemad suhted. Mõtlemapanev on fakt, et poistel on puudega õe-vennaga isegi lähedasem distants kui vanematega, tüdrukutel aga vastupidi. Siin võib teha oletuse, et vanemad kasutavad suhteliselt palju tüdrukute abi puudega lapse hooldamisel, mis tekitab pingeid suhetes. Seda leidis Rootsi uurija M. Lawenius oma uuringus (10). Edaspidistes uurimustes tuleks seda fakti kontrollida.

### Soovitus õpetajale

Mida soovitada õpetajale? Ilmselt tuleb olla puudelapse vanematega (ka õdede-vendadega) kannatlikum, sest nad pole nad nii avatud ja suhtlemisaltid kui teised lapsevanemad. Tuleb arvestada, et nad võivad olla neurootilisemad ja tavalisest suuremal määral masendunud. Kahtlemata ei käi see kõigi puudelaste vanemate kohta. Päris kindlasti vajavad nad edukamaks toimetulekuks mõistvat, arukat, sõbralikku abi, tarka nõuannet, aga seda tuleb osata pakkuda.

Olles isiklikult suhelnud päris suure hulga puudelaste ja nende pere-dega, tean, kui kergesti võib teha vea. Seetõttu soovitan õpetajal talitada tasa ja targu. Sel juhul saab ta olla perele oluliseks tugiisikuks.

Hädasti oleks vaja keskust, kus töötavad psühholoogid, sotsiaaltöötajad, pedagoogid ning arstid, abistamaks peredel lahendada lugematut arvu probleeme ja toetamaks igapäevaelu küsimuste lahendamisel. Senised uurimused näitavad, et materiaalsest toetusest märksa rohkem vajavad pered kompetentset nõu ja abi spetsialistidelt, eriti just pedagoogidelt, sotsiaaltöötajatelt ja psühholoogidelt. Arstiabiga ollakse suhteliselt rahul.

Puudelapse vanemad ootavad nõu ja abi pedagoogidelt, psühholoogidelt ning sotsiaaltöötajatelt.

### Kirjandus

1. Andersson, E. 1993. Depression and Anxiety in Families with Mentally Handicapped Child. – International Journal of Rehabilitation Research, 16 (3).
2. Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock J., & Erbaugh, J. 1961. An Inventory for Measuring Depression. – Archives of General Psychiatry, 4, pp. 561–571.
3. Coopersmith, S. 1990. Self-esteem Inventories (SEI). Adult form. Consulting. Psychologists Press, Inc. Palo Alto, CA.
4. Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. 1985. The NEO Personality Inventory manual. Odessa, FL. Psychological Assessment Resources.
5. Dale, N. 1996. Working with Families of Children with Special Needs. Routledge, New York.
6. Eysenck, H. J. and Eysenck, S. B. G. 1987. Manual of the Eysenck Personality Inventory (EPI). Sevenoaks, Kent: Hodder and Stoughton Educational.
7. Fisman, S. & Wolf, L. 1991. The Handicapped Child: Psychological Effects of Parental, Marital, and Sibling Relationships. – Psychiatric Clinics of North America. 14 (1), pp. 199–217.
8. Gough, H. G. and Heilbrun, A. B. 1983. The Adjective Check List (ACL). Manual. 1983 Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
9. Kvebæk, D. M. 1992. Skulpturtesten. Oslo.
10. Lawenius, M. 1988. Relations within a Family with a Mentally Handicapped Child. – International Journal of Special Education. No 3(1), pp. 89–96.
11. Lawenius, M. & Veisson, M. 1996. Personality and Self-esteem in Parents of Disabled Children: a comparison between Estonia and Sweden. – Social Behavior and Personality, No 24(2), pp. 195–204.
12. Pulver, A., Allik, J., Pulkkinen, L. & Hämälinen, M. 1995. A Big Five personality inventory in two non-Indo-European languages. – European Journal of Personality. No 9, pp. 109–124.
13. Pulver, A. 1996. Suur Viisik ja isiksuse tüpologia. Aruanne.
14. Veisson, M., Saar, A., Mägi, E. 1994. Supporting Families of Children with Disabilities: Current Situation in Estonia. In: M. Leskinen (Ed.), Family in Focus: New Perspectives on Early Childhood Special Education (pp. 45–57). University of Jyväskylä.
15. Veisson, M. 1995. A disabled child in a family. In: National Culture and Preschool Child's Growth Environment (pp. 4–18). Tallinn Pedagogical University.
16. Veisson, M., Saar, A., Mägi, E. 1996. Puuetega laste vanemate vajadused Eestis. TPÜ, lk 1–13.

# Andeka lapse kooliprobleeme

TUULA HYRÖ, Tampere Ülikooli Pedagoogilise Instituudi kasvatusteaduste lektor

“Paljud andekad inimesed on kooli suhtes olnud ükskõiksed või on kooli pidanud lausa vastumeelseks,” tõdevad teadlased. Näiteks professor Kari Uusikylä on sellest kirjutanud raamatus “Andekate kasvatus” (6). Uusikylä on uurinud andekust Soomes ja Ameerika Ühendriikides üle kümne aasta. Hämeenlinna Pedagoogilisest Instituudist, kus Uusikylä on töötanud 1990. aastatel, on kujunenud andekuse ja andekate laste uurimisele spetsialiseerunud asutus, kus andekate laste õpetamise problemaatikaga tegelevad süvenenult nii õppejõud kui ka õppijaskond.

## Mille järgi tuntakse andekat õpilast?

Andekuse mõiste on veniv ja suhteline. Ainult üksikud võimekamatest lastest tehakse kindlaks ja vaid identifitseeritud lapsed saavad koolituse, mis vastab nende võimetele. Tuntumad andekuse kriteeriumid on Gardneri seitse intelligentsuse faktorit: lingvistiline, loogilis-matemaatiline, spetsiaalne, kehalis-kinesteetiline, muusikaline, isikuline (võime mõista iseennast) ja isikutevaheline (võime mõista teisi). Uusikylä järgi (6, lk 66–67) on Gardneri andekuspaljusus teooriale olemuslik, et andekust tuleb mõista selle mitmesugususes, Gardnerigi loend ei hõlma kõiki andekuse liike. Gardneri lähenemisviisi väärtuseks peab Uusikylä seda, et andekuse mõiste esituses on ületatud piirid, mis on kujunenud traditsiooniliste intelligentsuskoeftsiendi uurimustega.

Teadlased on kindlaks teinud lapse kasvamise ja arenguaja viis vältimatut eeldust, et lapsest kujuneks tõeliselt andekas inimene. Need on kõrge intelligentsus, eriline võimekus mingis valdkonnas, teatud kombinatsioon mitmesugustest omadustest (nagu temperament, motivatsioon jmt), enese proovilepanekut pakkuv keskkond ja hea õnn teatud kriitilistel eluperioodidel. Andekust võib olla kümneid, isegi sadu eri liike. Andekus on alati seotud ajalooliste ja ühiskondlike faktoritega (6).

Sagedasti mõeldakse, et andekal lapsel ei ole probleeme. See on küll eksikujutus. Andekate laste tundeelu on sageli õrn ja nad võivad kannata oma erilisuse ja ümbritsevate mõistmatuse pärast. Üldiselt on andekad lapsed sarnased keskmisel tasemel tüdrukute ja poistega. Tihti on neil küll parem tervis, kiirem arengurütm; tunnetelt on nad peasjalikult tasakaalukad ja sotsiaalselt võimekuselt üle keskmise. Üldandekate laste hulgas on väike kasv, nõrkus ja põrnitsemine erandlikud, nad on kehaliselt tugevad ja haigustele vähem vastuvõtlikud kui tüdrukud-poisid keskmiselt. Nad võivad olla sõbralikud ja avameelsed, aga ka arad ja umbusklikud.

Mõned andekad lapsed ei soovi olla esiplaanil, vaid tõmbuvad üksindusse. Õpetaja võib nii unustada need lapsed, kes võistelda ei soovi, vaid loevad ja arutlevad loovalt omapäi. Seesuguseid andekaid lapsi võidakse kergesti pidada emotsionaalselt ebaküpsseteks ja sotsiaalselt kohanematuteks. Nii see siiski pole. Laps vajab üksiolekut keskendumiseks, loovaks tegevuseks ja haaravateks ülesanneteks.

Andekad lapsed on sagedasti uudishimulikud. Nad võivad esitada palju küsimusi, koguda mitmesuguseid asju ja neil võib olla palju harrastusi. Nad vajavad kannatlikku, keskendunud töötamist ja pikemaid õppeperioode. Lühikesed, killustatud õppetunnid roiutavad neid. Nad arenevad kiiresti oma eriandekuse valdkondades, aga ei viitsi pingutada selgust looma teemaderingis, mida õpetaja tähtsaks peab. Õpetaja peaks neil juhtudel põhjalikult selgitama oma eesmärgid ja last mõistvalt julgustama.

Gardner pakub andekuse määramiseks seitse kriteeriumit.

Ka andekal lapsel on muresid.



Andekust on seega mitmesugust. Tavapärase müüdi järgi peetakse andekaid lapsi veidrikeks. Põhiolemuselt ei erine aga andekad lapsed teistest lastest muus kui andekuses.

## Andekate laste probleeme

Mõnede teadlaste andmetel suhtuvad kasvatajad eriti andekatesse samuti nagu puuetega lastesse. Lapsele on tähtis, et nii vanemad kui ka teised täiskasvanud näitaksid tema suhtes üles huvi ja hoolivust ühtmoodi, olgu ta siis terve, hälvik või üliandekas. Andekas laps võib oma õpetajatele ja vanematele muutuda päris tülikaks. Kasvatajale võib tunduda, et laps imeb ta tühjaks, et tal pole lapse jaoks piisavalt kannatlikkust ega keskendumisvõimet. Andeka lapse erilisel kiire võime omandada asju, hinnata olukordi võib talle endalegi koormavaks kujuneda. See võib tuua talle ühevõrra rõõmu ja kurbust.

Andekas laps võib olla tülikas.

Andekaid lapsi süüdistatakse tihti lobisemises ja laiskuses. Enesekaitseks võivad nad leiutada erilisi pettusi, mis võivad kujuneda püsivateks ja ebamoraalseteks. Andekatele üldiselt rutiinne töö ei sobi. Koolis võib neile tunduda, et pool ajast kulub asjatult, aga reeglite ja distsipliini tähendusest saab andekas siiski aru.

Kõikidel lastel, nii nõrkadel, keskmistel kui ka andekatel, on probleem, kui nende oskused arenevad ebavõrdselt. Andekaid lapsi mõjutab see äärmiselt tugevasti. Üldiselt tõusetub probleem siis, kui vaimsed võimed arenevad kiiremini kui emotsionaalsed ja praktilised oskused. Andekas laps võib niisugustel puhkudel käituda titana, näiteks magamineku ajal. Arad lapsed võivad olla võimetud suuliselt vastama. Võõrastest kultuuridest lastel on keeleprobleemid. Füüsilised puuded tõkestavad andekuse esilepääsu. Ka düsleksia (kirjutama ja lugema õppimise raskused) on andekaile frustreriv takistus.

Andekal lapsel on raske leida eakaaslaste hulgas võrdväärseid partnereid ja seepärast mängivad paljud meelsamini üksi või kujuteldavate mängukaaslastega. Andekatega võib olla raskusi klassijuhatajal, paljud õpilasliidrid on vägivaldsed ja "geeniuste" kadedad. Seepärast varjavad andekad sagedasti oma "geniaalsust". Andekate laste puhul ongi kõige halvem, et neil puudub omataoliste seltskond. Sõpruskonnad toetavad muganemist ja sõbralikkust, need omadused aga andekatel sagedasti puuduvad. Andekad on seevastu õrnatundelised, vastutustundlikud ning kiired probleeme lahendama ja seetõttu sagedasti kannatamatud.

Andekal lapsel on raske leida võrdväärseid partnereid.

Tüdrukute andekuse teema on esile tõusnud alles viimastel aastakümnetel. Andekat tüdrukut, kes küsib ja vaidleb, peetakse koolis veel tänapäevalgi jõhkraks ja ebaviisakaks. Seepärast kardavad tüdrukud koolis olla edukad, sest nad pelgavad kaaslaste põlgust ja poiste tõrjumist. Just 12–13-aastaste andekate tüdrukute hulgas on alla võimete õppijaid: nad ei ole koolis nii edukad, kui võimed lubaksid. Andekad poisid võivad olla alaõppijad juba kooli algusest peale.

## Andekate laste eriõpetus

Andeka lapse arengu seisukohalt on parim probleemide ennetamine. Mida enam õpetajad ja kasvatajad mõistavad andekust ja andekate probleeme, seda kergem on neil vältida kasvatusvigu. Kui lapsel on probleem, tuleb nendega tegelema hakata aegsasti. Muidu võib juhtuda, et laps masendub ja äärmuslikel juhtudel jõuab enesetapuni. Iga laps peab saama tunda, et teda armastatakse tema enda, mitte ta imelapse saavutuste pärast. Turvalisuse ja armastuse vajadused peavad olema rahuldatud, alles seejärel suudab laps arendada oma andeid.

Tuleb vältida kasvatusvigu.

Koolis on andekate laste õpetamisel küsimus selles, et õpetus diferentseeritaks ka andekate võimeid ja vajadusi arvestavalt. Kõigis nendes maades, kus andekate laste eriõpetus on aktuaalne (sh ka Põhjamaades),

Andekad  
vajavad  
eriõpetust.

on räägitud elitaarsusest, mis tähendab, et eriõpetusega luuakse andekatele põhjendamatu eeliseid. Sportlastele ja kunstiandekatele pakutakse süvaõpetust ja seda peetakse moraalselt õigustatuks, aga matemaatikas ja muude teaduste valdkonnas pole andekatele eriõpetust pakutud.

Andekatele saab eriõpetust pakkuda ka kooliklassis. Lapsed rühmitatakse ja nad saavad erinevaid ülesandeid ja materjale. Seda võidakse nimetada rikastamiseks. Teine moodus on luua süvaklasse, kolmas moodus – koondada andekad süvakoolidesse.

Andekate laste rühmadesse jagamist teatud ajaks on katsetatud Hämeenlinna harjutuskoolis ja saadud häid tulemusi (4). Rühmitamise peamine mõte on selles, et andekad õpilased saavad näiteks 1 või 2 tundi päevas õppida eraldi rühmana – teatud koolitundide ajal või väljaspool koolitundide aega ringis. Rühmal on eraldi ruum, kus on näiteks arvuteid, kirjandust ja uurimisvahendeid ning eriõpetaja. Hämeenlinnas juhendab eriõpetaja lugemis- ja kirjutamisraskustega lapsi. Nüüd on leitud juhendajateks andekate laste õpetusele spetsialiseerunud õpetajaid: Hämeenlinnas on juba kahel aastal saadud Soome ja Ameerika õppejõudude juhendamisel spetsialiseeruda andekuse probleemidele.

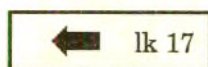
Lühiaegsetes rühmades teevad andekad lapsed uurimuslikke projektitöid enda valitud teemadel. Katsetamist suunanud ja jälginud lektor Lehtonen (3) on tõdenud, et andekad lapsed vajavad haaravamaid ülesandeid, kui koolis üldjuhtudel pakutakse. Lapsed on ühel meelel, et on väsitav käia koolis, kus on pidevalt liiga kerge toime tulla.

Freeman (1) soovib andekate laste õpetamisel kasutada paindlikke õpetusmooduseid. Ta peab andekate jaoks sobivaimaks jalgpallimeeskonna sarnast klassi, kus andekad oma vaimseid võimeid treenivad spetsialistide juhendamisel. Freeman soovib andekatele ka maakohale tüüpilise liitklassi sarnast töökeskkonda. Sel juhul on võistlus väiksem ja lapsed saavad töötada omas rütmis. Laps on ikka laps, on ta siis andekas või pole. Ta peab saama olla laps, mängida ja lõõgastuda.

Uusikylä (6) peab andekate kasvatamises tähtsaimaks, et täiskasvanu oleks lapsele eeskuju, armastaks last, seaks talle sobivad piirid ega suruks maha lapse iseseisvust ning loovat katsetamishimu. Laps vajab inustamist, kiitmist ja tänu, mitte halvustamist ega alahindamist.

## Kirjandus

1. Freeman, J. 1985. Lahjakas lapsi. Rauma, Oy Länsi-Suomi.
2. Freeman, J. 1991. Gifted children growing up.
3. Lehtonen, H. 1994. Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu nro 1.
4. Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopisto Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu nro 3.
5. Thomas, G. I. & Crescimen. 1970. Lahjakkaan lapsen ohjaaminen. Keuruu, Otava.
6. Uusikylä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatust. Porvoo-Helsinki, Juva: WSOY.



## Kirjandus

1. Ader, K., Kaptén, E., Karelson, V. 1997. Hariduslike erivajadustega lapsed Kagu-Eestis. TÕS.
2. Leino, M. 1996. Probleemsed lapsed tavakoolis. Tallinn.
3. Lindgren, H., Suter, W. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu.
4. Moberg, S. 1993. Erityiskasvatukselliset toiminnot. Erityispedagogiikka, Juva.
5. Nære, V. 1994. Erivajadustega lapsed õpetaja hinnangutes. – Kooli uuduslane, nr 9.
6. Tam, L. 1997. Hariduslike erivajadustega lapsed Rannu Keskkoolis. Tartu.
7. Veisson, M. 1992. Noorukite hoiakud puuetega inimeste suhtes. – Haridus, nr 6.

## Millest on tingitud hälbiv käitumine?

KRISTA KÜNNAPUU, TPÜ magistrant

**E**esti on viimaste aastate jooksul teinud läbi peadpööritavaid muutusi. Paraku kaasneb kiiretele muutustele ühiskonnas ebastabiilsus, mis enamasti toob kaasa ka suurenenud kuritegevuse riigis. Põhjusi selleks on mitmeid: regulatsiooni- ja kontrollsüsteemide nõrgenemine, anarhia äri- ja majandussuhetes, paljud inimesed ei suuda kohaneda uute tingimustega. Selleks, et tulla toime kiiresti muutuvast ühiskonnas, peab inimene oskama iseseisvalt otsustada, vastutada, suhelda teiste inimestega. Teisisõnu: inimesele on vajalik sotsiaalne kompetentsus, sotsiaalsete oskuste valdamine. Sotsiaalsete teadmiste puudujääk seab inimese püsijäämise ühiskonnas kahtluse alla. Cantori ja Kihlströmi andmetel kannatavad inimesed, kes ei tea, kuidas teistele läheneda, sageli kohanemispuudulikkuse ja emotsionaalsete probleemide pärast. Tegelikult maksab ühiskond ränka hinda nende eest, kellel on sotsiaalsete oskuste puudujääke. Inimestel, kes ei tea, kuidas end teistele esitleda, on sageli probleeme töökoha säilitamise ja uue hankimisega. Lastel, kellel on raskusi suhtlemisel, on väga suur risk sattuda kuritegelikule teele (4, lk 143).

Kompetentsus on oluliselt seotud arengukeskkonnaga. Oma elu jooksul viibib inimene paljudes erinevates keskkondades, mis kõik mõjutavad tema arengut. Suhteliselt püsiva mõjuga on kodu. Arvatakse, et teiste keskkondade (kool, lasteasutus, töökollektiiv) mõju avaldub ainult teatud etappidel (17, lk 6). Arvestades aga seda, kuivõrd suure osa oma elust viibib inimene koolis – ja seda eriti vastuvõtlikus eas, võib olla kindel, et ka koolil on inimese arengule väga suur mõju. M. Baethge rõhutab kooli tähtsust noore inimese elus ühe olulisema kohana, kus ta saab õppida ja harjutada suhtlemist eakaaslastega tunduvalt rohkem kui hiljem tööpaigas. Seega on just kool kohaks, kus noor inimene saab suurendada oma sotsiaalset tundlikkust ja suhtlemisoskust. Samas leiab Baethge, et on suur viga, kui koolid on pelgalt "töölaboratooriumid". Kooli põhifunktsiooni tuleks muuta sotsialiseerivamaks (1, lk 35).

Eestis on kasvanud õpilaste arv, kellele kooliskäimine on vastumeelne. Samuti on juurde tulnud neid õpilasi, kes tahaksid kooli katkestada. Paraku on just koolist kõrvalejäänud lapsed hilisemas eas seadusega pahuksis (18, lk 13), mistõttu võib oletada, et mõne aja pärast tõuseb Eestis noorte kuritegevus veelgi, kui õpingute katkestajate hulk tegelikkuses tõesti suurenebki. Praegu on 19–21% kõikidest kriminaalkuritegudest alaealiste sooritatud (13, lk 86). Iga kaheksas noorukite kuritegu on seotud vägivallaga ning kujutab endast ohtu inimese elule ja tervisele. Ligi pooled kriminaalvastutusele võetud alaealistest ei õpi ega tööta (18, lk 13). Ameerika Ühendriikides tehtud uurimused näitavad, et koolist väljalangenud poistel esineb palju sagedamini antisotsiaalset käitumist kui neil, kes õpinguid jätkavad. Seega on koolidel võimalus kaasa aidata agressiivsuse ja vägivalda vähenemisele ning takistada noori kuritegelikule teele sattumast, kui nad ei heida probleemseid noori liiga kergesti ukse taha (12, lk 65).

See nõuaks koolidelt esmajoones riskirühma kuulujate väljaselgitamist, mis väiksemates koolides ja klassikollektiivides, kus õpetajal jääb rohkem aega iga õpilasega eraldi suhtlemiseks, on kindlasti lihtsam. Seejärel tuleks kindlaks teha iga üksiku lapse probleemid ning leida neile võimalikud lahendusvariandid. Ideaalne oleks, kui seda tööd teeksid

Inimesele on vajalik sotsiaalne kompetentsus.

Kodu ja kool on olulise tähtsusega.

Õpingud katkestanust võib saada kurjategija.

Õpetaja peab teadma riskirühma kuulujaid.

koos õpetajad ja lapsevanemad, kuid sageli on probleemsed lapsed pärit probleemsetest peredest, kus laste saavutuste ja käekäigu vastu erilist huvi ei tunta. Sellisel juhul on õpetajate koostöö edukam piirkondliku sotsiaaltöötaja ning noorsoopolitseinikega.

Tuginedes erinevatele kirjaliiketele, vaatleme, millisel määral puudulik sotsiaalne kompetentsus võib viidata lapse või nooruki hilisemale ühiskonnastasele käitumisele.

### Sotsiaalne kompetentsus versus tõrjutus

Sotsiaalse kompetentsuse moodustavad oskused, millised inimene omandab teiste inimestega läbikäimisel. Nende oskuste hulka kuuluvad võime suhelda ning olla teistega vastastikustes seostes kasulikul, abivalmil ja toetaval viisil. Sotsiaalselt kompetentne inimene suudab mõista ja ette aimata, mida temalt oodatakse ja millisena tema käitumine oleks teiste ootustega kooskõlas (12, lk 65)

Howes on kirjeldanud sotsiaalset kompetentsust eakaaslaste suhtes kui käitumist, mis peegeldab edukat suhtlemist eakaaslastega. Sel juhul on laps hinnatud kaaslane ja eakaaslastega lävides tundlik (9, lk 353).

Soodne arengukeskkond on esmane paik, kus inimene saab õppida ja arendada oma sotsiaalset kompetentsust. Õpitakse inimestelt, keda enda arvates peetakse kompetentseks ja kellelt saadakse ka hinnang (7, lk 131; 14, lk 132).

Olulised on hea läbisaamine kaaslaste ja õpetajatega.

Kompetentsuse arenguks on oluline, et noorel oleks motivatsioon eneseregulatsiooniks. Koolis on noorele oluline hea läbisaamine kaaslaste ja õpetajatega. Suhtes kaaslastega ei ole niivõrd oluline käituda kaaslaste ootustele vastavalt ja sellega nende poolehoidva suhtumise ärateenimine, kui niivõrd eakaaslastega suhtlemine ühistegevuses, **tõrjutuse vältimine** ja kaaslaste enesega kaasatõmbamine (11, lk 35). Asher, Hymer ja Sarason on välja selgitanud, et sotsiaalne tõrjumine ja isolatsioon suurendavad inimese haavatavust ängistuse ja depressioonini. Antisotsiaalne käitumine lapsepõlves on üks võimsamaid hilisemate kohanemiskeskuste ennustajaid. Lapsed, kellel on raskusi teiste inimestega suhtlemisel, moodustavad suurema osa koolist väljalangejatest, neid võib hiljem leida noorte seaduserikkujate hulgast ja neil on sagedamini psüühilisi haigusi (4, lk 143; 10, lk 196).

Eakaaslaste tõrjutud lapsed on kõrge riskiteguriga kontingent.

Puudulikud suhted eakaaslastega võivad kaasa tuua hilisemad kohanemiskeskused nooruki- ja täiskasvanueas. Need lapsed, kes on olnud eakaaslaste poolt aktiivselt tõrjutud või vihatud, on tulevikus sagedamini kohanemiskeskustega. Eakaaslaste tõrjutud lapsed on kõrge riskiteguriga kontingent, sõltumata sellest, kas neil hetkel psühhopatoloogiat või kohanemishäireid on. Raskused luua emotsionaalselt rahuldavaid suhteid eakaaslastega ei peegelda ainult puudulikku kohanemisvõimet lapsepõlves, vaid on ka oluliseks hilisema psühhopatoloogia ennustajaks. Ei ole leitud ammendavat seletust sellele, miks tõrjutus eakaaslaste poolt viitab hilisematele kohanemiskeskustele, kuid on avastatud olulisi seoseid lapse käitumisviiside ja eakaaslaste poolt tõrjutuse vahel (4, lk 143; 18, lk 460). Seega võib oletada, et sotsiaalselt mittekohtunud laps satub eakaaslaste poolt tõrjutute hulka, selline staatus suurendab veelgi tema sotsiaalset ebakompetentsust, mistõttu kaaslased tõrjuvad teda veelgi enam ning lõpptulemuseks on kohanematus täiskasvanute ühiskonnas, millele võib järgneda ühiskonna normidele mittevastav käitumine. Õpetajale on heaks indikaatoriks õpilase eakaaslased, näitamaks kätte neid lapsi, kes vajaksid enam tähelepanu ja toetust.

Üks oluline põhjus laste tõrjutusele on ebaterve kodune õhkkond, kus lapsevanemate ebaadekvaatne ja agressiivne käitumine kanduvad üle lastele. Kui laps satub konflikti eakaaslastega, kasutab ta kodus õpitud käitumisviise, näiteks agressiivsust, ja see viib omakorda tõrjutusele. Kokkuvõtvalt võib öelda, et tõrjutud lastel on raskusi teistega suhtlemi-

sel ja see eristab neid eakaaslastest. Raskused väljenduvad lõhustava ja agressiivse käitumise kombinatsioonis vähese koostöö ja ühiskondlike norme mitteametava käitumisega. Suhtlemisprobleemid toovad varases murdeas kaasa raskusi sõprade leidmisel, vanemas murdeas põhjustavad need probleeme kaaslastega lävimisel ning täiskasvanuna konflikte abikaasa ning lastega (18, lk 480–481), kust edasi võib olla vaid samm perevägivald ja isikuvastase kuriteoni.

### Võimalused õnnestumist kogeda

Rutteri uurimusest selgub, et lapse võimed ja võimalused kogeda õnnestumisi, ka edukust koolis, vähendavad nende hulka, kes satuvad kuritegelikule teele. Koolikeskkond ja halb sõprade ring võivad mõjuda probleeme kuhjavalts lapsele ja noorele, kellel on kalduvus käitumishäiretele (15, lk 30). On teada, et õpetajalt ootavad õpilased neid toetavat suhtumist ja tunnustust (11, lk 35). Õpetajal on seega võimalus mõjutada last positiivse tagasiside abil, eriti eas, kus lapse jaoks on täiskasvanu autoriteet eakaaslaste omast tähtsam.

Last saab toetada õpetaja.

Kaaslastel ja nende hinnangul on koolieas eriti suur mõju. Üks Ameerika vangla koolitusülem rääkis, kuidas vesteldes noorte kurjategijatega selgus, et neil on olnud lapsepõlves väga madal enesehinnang ja selle tõstmiseks vajasis nad ümbritsevate tähelepanu. Kui ei saadud seda positiivse käitumise eest, oli nende valikuks negatiivne käitumine, mille abil said nad negatiivse kuulsuse. Sellised noored on rühma nimel, kuhu nad kuuluvad, nõus isegi tapma (5, lk 123).

Paljud psüühilist abi andvate elukutsete esindajad on märganud, et sotsiaalselt vähekohanenud lapsed kannatavad sageli ka madala motivatsiooni, emotsionaalsete või pereprobleemide all. Samuti võivad seda tüüpi probleemid olla sotsiaalsete puudujääkide aluseks, mis näitab, et paljude laste kohanemisprobleemid peegeldavad tegelikult nende vähe- seid võimalusi õppida ühiskonna poolt aktsepteeritavaid käitumisviise. Bye ja Jussim väidavad, et emotsionaalsed probleemid loovad soodsa pinnase puudulikule kohanemisvõimele ja sellele järgneb vältimine ja tõrjumine. Samuti ei eita nad võimalust, et puudulik kohanemisvõime on tingitud nii sotsiaalsest võhiklikkusest kui ka sügavatest emotsionaalsetest probleemidest, mis on kaks täiesti erinevat põhjust ja vajavad erinevaid lähenemisi (4, lk 143). Seega ei saa õpilast alati süüdistada laiskuses, kui ta ei taha õppida, kui tal puudub õpimotivatsioon. Asjasse süüvides võib avalduda hoopiski tõsisem probleem, mille lahendamiseks õpilane vajab õpetaja mõistvat ja asjatundlikku toetust.

Emotsionaalsed probleemid tingivad puuduliku kohanemisvõime.

Kuritegelike alaealiste hulgas on palju koolist kõrvalejäänuid. Koolist välja langeb õpilane kehvade õpitulemuste ning mitterahuldava käitumise tõttu, mille üks põhjusi on see, et puudulike sotsiaalsete oskustega õpilane ei saa teistelt sellisel hulgal tähelepanu, kui ta sooviks. Sellele järgneb negatiivne käitumine, et olla tähele pandud kui "halb laps". Õpilane võib liituda mõne kuritegeliku noortejõuguga, õppetöö jääb täiesti unarusse, sest õppimine ei ole tema uute sõprade hulgas populaarne, koolis kogeb selline õpilane tõrjutust ja ebapopulaarsust. Konfliktid süvenevad, kuni kool jääbki pooleli.

G. Blinn märgib, et kõrge retsidiivsuse riskiga kurjategijatel jääb sageli puudu kognitiivsetest, käitumuslikest ja sotsiaalsetest oskustest, et olla ühiskonnas edukas (3, lk 146). Asjade käik on põhimõtteliselt sama, mis noorukite puhul: kui ei saavutata eelnimetatud vajakajäämist tõttu soovitatavat positsiooni, püütakse endale lugupidamist võita ühiskonnas mitteaktsepteeritud võtetega. Seega – kord noorena omandatud käitumisviisid jäävad püsima läbi elu. Kui ei leita lahendust lapse ja nooruki sotsiaalse kompetentsuse parandamiseks, on tarbetu loota, et elu hilisemas eas kõik paika paneb.

Noorena omandatud käitumisviisid püsivad kogu elu.

Reynolds ja Jones esitavad koolidele vägagi raske süüdistuse. Nad on seisukohal, et kool on instants, mis tõrjub hälbiva käitumisega noore kõrvale ja alles seejärel võib juhtuda, et tõrjutu suundub kuritegelikule teele (16, lk 44).

### Vastakaid seisukohti hälbiva käitumise kompenseerimisest

Vastupidisele järeldusele on jõudnud 1965. aastal uurijad Meyer, Borgatta ja Jones ning 1972. aastal Reckless ja Dinitz, kes rea eksperimentide käigus selgitasid koolide võimalusi kuritegevuse ennetamisel. Eksperimendid viidi läbi hälbiva käitumisega õpilastega, kellele pakuti nõustamisalast abi ning õpetati uusi sotsiaalse käitumise norme. Lapsed ise olid rahul, et nendega tegeldi ja esitati huvitavaid programme. Eksperimendi tulemus oli kõigele vaatamata negatiivne ja näitas, et erinevad programmid, mis hälbiva käitumisega noortega läbi viidi, ei avaldanud noorte kuritegelikule käitumisele mingisugust mõju. Ühtlasi on see märk, et kool ei suuda kuigivõrd korrigeerida noorte kuritegelikku käitumist (8, lk 70–71).

Freedmani uurimuste põhjal ei näi sotsiaalne inkompetentsus olevat hälbiva käitumise põhjustajaks. Howelsi hinnangul on seos sotsiaalsete oskuste puudujäägi ja kriminaalse käitumise vahel pigem juhuslik (2, lk 207). Veneziano & Veneziano, kasutades samu mõõtmisvahendeid kui Freeman (*API-test Adolescent Problems Inventory*), leidsid, et nimetatud test ei erista kurjategijaid kuritegude arvu ja liigi poolest, kuid eristab hälbiva käitumisega inimesi seaduskuulekatest. Nende tööst selgus, et hälbiva käitumisega inimesed, nii mehed kui ka naised, ei olnud mitte ainult madalamate intelligentsuse näitajatega, vaid neid iseloomustasid ka distsipliiniprobleemid ja pereelu häired. Samuti olid nad impulsiivsemad, agressiivsemad ja välise kontrollkeskmega (2, lk 208). Collingwoodi ja Gentheri uurimustest on selgunud, et kurjategijatel on vajakajäämisi põhilistes suhtlemisoskustes, nagu näiteks partneri kuulamine ja temale tähelepanu osutamine. Teiste täiskasvanutega võrreldes ei arene nad võrdsetl edasi isegi mitte suhtlustreeningutes (2, lk 208).

Noorte ja täiskasvanud kurjategijatega läbiviidud eksperimentide tulemuste põhjal võib oletada, et ajaks, kui kuritegelik käitumine on juba avaldunud, on ka väärad käitumishoiakud väga tugevalt kinnistunud.

1993. a Tallinnas 143 keskkooliõpilasega läbi viidud uurimus näitas, et noorte käitumisraskused olid seotud nende eneseregulatsiooniga. Raskusi oli kohanemise, enese tasakaalus hoidmise, enesekindluse puudumise, suhete reguleerimise, eneseväljendamisega jne. Nimetatud raskuste põhjuseks võis ühelt poolt olla noorte puudulik käitumisioskuste omandamine ning teisalt sotsiaalsetes suhetes pidurdunud või väärastunud eneseregulatsiooni areng (19, lk 35).

Spencer uuris 1981. aastal probleemsete koolipoiste sotsiaalse interaktsiooni komponente ja tuli järeldusele, et võrreldes oma (seadus)kuulekate eakaaslastega kasutavad need poisid vähem silmsidet, pealiigutusi ja kõnet. Nad olid vähemate sotsiaalsete oskustega ja ängistuses, aga mitte vähem sõbralikud teiste suhtes (2, lk 208). Ka pikka aega vanglapiisühholoogina töötanud K. Eerikäinen väidab, et suutmatus välja kannatada enda ja teiste abitust kaasneb teatud isiksusliku arenguga. Tavaline isikuvastane kuritegu on tema kogemuse põhjal tehtud olukorras, millises kontroll käitumise üle on kaotatud: afektiseisundis, raevus, mahajäetuna, petetuna, alandatuna (6, lk 13–14). Seega puudub vägivaldsetel kurjategijatel adekvaatse käitumise oskus sotsiaalsetes suhetes.

### Kokkuvõte

■ Puudulik sotsiaalne kompetentsus lapse- ja noorukieas on oluline indikaator, mis ennustab kohanemiserakusi ja hälbivat käitumist täiskasvanuna.

Noorte  
käitumis-  
raskused olid  
seotud  
nende enese-  
regulatsiooniga.

- Eakaaslaste poolt tõrjutus viitab hilisematele kohanemiskustele.
- Sotsiaalsete oskuste õpetamine nooruki- või täiskasvanueas neile, kes on ühiskonnas mitteaktsepteeritud käitumismallid, ei ole andnud kuigi-võrd edukaid tulemusi.

Kuigi kool ei ole kõikvõimas, parandamaks laste ja noorukite puudlikku suhtlemiskompetentsust, on õpetajatel siiski võimalusi aidata neid lapsi, kes ei tule toime oma eakaaslastega, kellel on kohanemiskursusi. Kõige tähtsam on, et lapsele osutataks tähelepanu, et ta saaks õpetajalt pisutki positiivset tagasisidet vanuses, kus õpetaja on veel tema jaoks eakaaslastest olulisem. Tähelepanu alla tuleb võtta need lapsed, kellest on teada, et kodus ei ole suhted korras, et seal esineb vägivalda, kuna need lapsed kuuluvad suurema tõenäosusega tõrjutute riskirühma. Need, keda on tõrjutud koolieas, ei leia sageli oma kohta ühiskonnas ka täiskasvanuna ja võivad suurema tõenäosusega pöörduda kuritegelikule teele. Tunduvalt tulemusrikkam on aga vältida nooruki sattumist seaduserikkujate jõuku kui püüda noort seaduserikkujat veenda seaduskuuleka käitumise paremusel ja vajalikkuses.

Iga laps vajab tähelepanu ja tunnustust.

## Kirjandus

1. B a e t h g e, M. 1989. Individualization as Hope and as Disaster: A Socioeconomic Perspective. In: Hurrelmann, K. & Engel, U. The Social World of Adolescents. New York.
2. B l a c k b u r n, R. 1993. The Psychology of Criminal Conduct: Theory, Research and Practice. John Wiley & Sons Ltd, Chichester, England.
3. B l i n n, G. 1995. Teaching Cognitive Skills to Effect Behavioral Change Through a Writing Program. – Journal of Correctional Education, vol. 46.
4. B y e, L. & J u s s i m, L. 1993. A Proposed Model for the Acquisition of Social Knowledge and Social Competence. – Psychology in the Schools, vol. 30.
5. D e v l i n, A. 1995. Criminal Classes Offenders at School. Waterside Press, Winchester.
6. E e r i k ä i n e n, K. 1993. Talo tarjoa – mitä saa olla? Uusi Kriminaalihuolto, nro. 1, s. 13–15.
7. E v e r a r d, B., M o r r i s, G. 1990. Effective School Management. London.
8. F a r r i n g t o n, D. P., O h l i n, L. E., W i l s o n, J. O. 1986. Understanding and Controlling Crime. Springer-Verlag, Chicago.
9. F i l e, N. 1993. The Teacher as a Guide of Children's Competence with Peers. Child and Youth Care Forum, 22.
10. H y n n i n e n, T., H a a p a s a l o, J. 1965. Miksi aggressiiviset ja vetäytyvät lapset eivät ole suosittuja? Psykologia, nro. 3, s. 194–198.
11. K e r a, S. 1994. Sotsiaalne õppimine kasvatusseisundis. – Haridus, nr 2, lk 34–36.
12. L i n d g r e n, H. C., S u t e r, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool, Tartu.
13. N u r m e l a, E. 1994. Alaealiste kuritegevus Eestis läbi aastate. Eesti Riigikaitse Akadeemia Toimetised 1994 (2). Kuritegevus ja kriminaalpreventsioon Eestis. Tallinn.
14. R a v e n, J. 1984. Social Competence in Modern Society. It's Identification, Development and Release. London, H. K. Lewis.
15. R u t t e r, M. 1989. Pathways from childhood to adult life. – Journal of Child Psychiatry and Psychology, No 30, pp. 23–51.
16. T u t t, N. 1978. Alternative Strategies for Coping with Crime. London.
17. T u v i k e n e, T. 1981. Keskkonnafaktorite mõjust emotsioonide näovaljenduste mõistmisele ja psühholoogilisele defitsiidile. Diplomitöö (TRÜ loogika ja psühholoogia kateeder), Tartu.
18. V o l l i n g, B. L., M a c k i n n o n - L e w i s, C. R., R a b i n e r, D. & B a r a d a r a n, L. 1993. Children Social Competence and Sociometric Status: Further Exploration of Aggression, Social Withdrawal, and Peer Rejection. Development and Psychopathology, 5,
19. V ö l l i, K. 1994. Põhikool täna ja homme. – Haridus, nr 2, lk 13–16.

# JAKOB WESTHOLMI GÜMNAASIUM



## Meie kooli üheksakümmend üheksa aastat

*Üks kool on kõikide koolide seas,  
mis lahti ei taha meid lasta.  
Ta tõeksvõtt liidab meid halvas ja heas:  
PER ASPERA AD ASTRA.*

(Read kooli hümnist.

Autorid vilistlased Jaan Kross ja Roman Toi.)

*Ajad oo olled, ajad oo menned.  
(Eesti vanasõna)*

1898 – Wittenhofi uulitsas (Endla 29) alustas Juhan Umbli juhatusel tegevust Tallinna Väikelastehoiu Seltsi kool vaesemate eesti soost agulipoiste harimiseks.

1903 – tuli õpetajaks noor aateline virulane Jakob Westholm.

1905 – J.W. sai kooli juhatajaks ning seadis eesmärgiks kooli muutmise omasuguste seas parimaks Tallinnas. “Ainult kõige parem on piisavalt hea minu poistele!”

12. veebruar 1907 – tähtis päev Eesti haridusloos. J.W. sai tsaarivõimudelt loa asutada J.W. III järgu erakool. Poiste tung J.W. kooli oli suurem, kui kasinad ruumid võimaldasid vastu võtta.

1913 – valmis üle 30 000 kuldrubla maksima läinud koolimaja Kordese (Kevade 4) uulitsas.

1915 – õpetuse tase oli tõusnud nii kõrgeks, et kool ülendati progümnaasiumist “J.W. Erameesgümnaasiumiks”.

1917 – J.W. kehtestas kooli õppekeeleks eesti keele.

1919 – Eesti Vabadussõjas võitles 60 westu poissi, kellest sõjas langesid Richard Ende ja Johannes Kokla.

1920 – Vabadusristi pälvivid Richard Ende (postuumselt), Arnold Rebast, Rudolf Freudenstein Vaharo, Oskar Mänd, Alfred Elbrecht-Ehaste, Edgar Suursaare-Suursaar, August Erikson.

1920 – kool muudeti võimude survega “Jakob Westholmi Poeglaste Erareaalgümnaasiumiks”. Vormimütsiks sai must tekkel violetse randipaelaga.

1923 – täitus J.W. tahtmine: kool muudeti “Jakob Westholmi Poeglaste õigustega era humanitaargümnaasiumiks”. Vormimütsiks valiti musta randiga kirsipunane ja märgiks kuldne tammetõru, hiljem paigutati tammetõru kolmnurga sisse.

1927 – asutati W.G. vilistlaskogu.

1928 – valmis kooli kunagise õpetaja Kristjan Raua ja endise õpilase Paul Luhtheina kavandi põhjal W.G. sini-kirsipunane kuldne lipp. Deviisiks võeti “Per aspera ad astra” (Raskuste kaudu tähtede poole). Kool kujunes kiiresti selleks, mida J.W. oli kogu aeg taotlenud – rahva poolt austatud ja ihaldatud eliitkooliks.



Iga aasta veebruaris on õpilastel traditsiooniks õnnitleda vilistlaskirjanikku Jaan Krossi. Pildil olivad on paraku tänaseks juba kõik vilistlased.



10. märtsil 1935 suri W.G. vaimuse kujundaja Jakob Westholm. Ta võis oma elutööga rahul olla: W.G. oiigi jõudnud "...ad astra".

1937 – ilmus raamat "JAKOB WESTHOLM ja TEMA KOOL".

17. aug 1940 – nõukogude okupatsioonivõimud lõpetasid W.G. tegevuse J. Varese allkirja kandva Vabariigi Presidendi otsusega nr. 327. Algas eestluse hävitamine. Westukad alates VII klassist liideti Prantsuse Lütseumi eakaaslastega Tallinna 7. Keskkooliks. Noorematel poistel võimaldati õppida Tallinna linna 8. Algkoolis, mis paigutati W.G. äsjavalminud, Baltikumi moodsamasse, 450 000 krooni maksnud koolimaja Kevade 8. Algasid repressioonid isamaalistes koolides. W.G. VIb klassist areteeriti 16 poissi.

1. märts 1941 – poolitati hiiglaslik (1200 õpilast!) 8. Algkool. Sündis Tallinna 22. Algkool.

28. aug 1941 – viis Westu poissi, nende seas vennad Fred ja Sven Ise ning Harri Parsman, viisid rahva juubelduste saatel Pika Hermannini torni sini-must-valge lipu, mis sai seal lehvida ainult ühe päeva.

30. dets 1941 – muudeti 7. Keskkool "J. Westholmi nimeliseks Gümnaasiumiks" asukohaga Hariduse 3.

1942 – saksa okupatsioonivõimud paigutasid W.G. uude majja sõjaväehaigla. Õpilastel algas lakkamatu kolimine Pühavaimu, Suur-Kloostri, Tatari, Toomkooli, Vene jt tänavatel asunud ajutistesse peatuspaikadesse. Aasta lõpul jõudis 22. Algkool tagasi koju, W.G. majja Kevade 4. Tüdrukute vähesuse tõttu sai sellest poistekool.

1944 – uute nõukogude okupatsioonivõimude tahtel sai J.W. nim Gümnaasiumist taas 7. Keskkool.

11. nov 1944 – liideti 8. ja 22. Algkool, seekord õpilaste vähesuse tõttu (50!), Tallinna 22. Mittetäielikuks keskkooliks.

1945. a kevadel sai sõda läbi. Westu poisid sõdisid olude sunnil mitmetes armeedes ja mitmel rindel. Teadaolevalt sai surma 38 westukat, kuid nende langemine isamaa eest oli seekord asjatu – silmakirjalik Lääne demokraatia loovutas Eesti Stalinile. Viimast korda oli avalikkuse ees W.G. lipp, mida pole tänaseni õnnestunud üles leida.

1946 – keskkooli õigused saanud 22. kool asus W.G. uude hoonesse Kevade 8.



**Kaks Jakobit: Jakob Westholm ja Jakob Remmel – väike rõõmus Westu poiss, kes loodab, et mõne aja pärast on see kool jälle poistekool.**

nemad westukad vaimustatult vastu võtsid. Sügisel lõi 22. Keskkooli vilistlaskogu sideme ülemaailmse westholmaste koondise juhatusena Torontos. Algas W.G. ja 22. Keskkooli ajaloo ühtesidumine, mis leidis laialdast toetust.

Vebruar 1988 – 22. Keskkooli vilistlaskogu ja kooli juhtkond otsustasid lugeda kooli asutamisaajaks J. Umbliia kooli sündi 1898. aastal, millega seonduvalt tähistati suurejooneliselt kooli 90. aastapäeva.

1988 – W.G. vilistlased ja 22. Keskkooli juhtkond taotlesid ametivõimudelt koolile Jakob Westholmi nime andmist.

1989 – 22. Keskkool sai nimeks "Jakob Westholmi Keskkool". W.G. kunagise juhataja Elmar Etverk'i lesk kinkis koolile hävimisohust päästetud ja senini peidus olnud J.W. pronksbüsti.

1990 – valmis (vilistlaste algatusel) W.G. lipu koopia, mis kingiti koolile ja õnnistati 25. mail Kaarli kirikus. See sündmus jäi laulva revolutsiooni poolt sütitatud isamaalise ühistevõimuse viimaseks oluliseks ettevõtmiseks J.W. Keskkooli elus.

1992 – Torontos ilmus raamat "PER ASPERA AD ASTRA II JAKOB WESTHOLM ja tema kool".

1993 – löid vanad westukad taas W.G. vilistlaskogu.

1995 – tänu algatusvõimelise vilistlasrühma tegevusele toimus kokkutulek.

Juuni 1996 – kool nimetati Jakob Westholmi Gümnaasiumiks.

1. september 1997 – õppeaastat alustati 31 klassi ja 940 õpilasega.

1950 – lõpetas 7. Keskkooli viimane westukate lend. Kool muudeti tütarlastekooliks. Katkes järjepidevus W.G. peaharuga. Sidemete sõlmijaks sai nüüd 22. Keskkool, kus W.G. traditsioone oli püütud kogu aeg alal hoida.

Vebruar 1965 – 22. Keskkoolis toimus esimene vilistlaste kokkutulek, mida hakati W.G. sünnipäevaga (12. veebruar) seonduvalt alati korraldama veebruari teisel laupäeval.

13. veebruar 1987 – ilmus W.G. esimene sõjajärgne avalik käsitus ajalehes "Sirp ja Vasar", mille Eesti üldsus ja va-

HEINZ VALK,  
vilistlane

## Uitmõtteid kooli 100. aastapäeva künnisel

On hästi meeles kevadine päikesepaisteline maikuupäev, kui esimese klassi lõpetanud poisikesena seisin koos vanemate koolivendade, nende vanemate, õpetajate ja külalistega Westholmi Gümnaasiumi uue koolimaja nurgakivi panekul. Vana puumaja kõrval, kus käisin koolis, tundus kavandatud uus maja hiigelsuurena.

Kui algas minu kolmas kooliaasta, oli valminud uus koolihoone, aga lõppenud Westholmi Gümnaasiumi eksistents. Jäi koju puna-must koolimüts, hajusid paljud koolivennad.

Üks okupatsioon lõppes, teine algas. Taastus ka Westholmi Gümnaasium, aga hoopiski Hariduse tänavas. Tegime paljude klassivendadega katseksamid ja viiendast klassist alates olime jälle oma kooli lipu all, peas kaks aastat riulil lebanud kooli vormimüts.

Ajaratas veeres, Tallinna ja Eesti koolid kandsid jälle numbreid. Koolide sümbolika keelati. Hinge jäi aga lühikesest ajast hoolimata oma kooli vaimsus, hingus, mida ei saanud nii kergesti kaotada. Ja kuigi lõpetasime 1949. aastal numbrikooli, oli salaja säilitatud vana kooli sümbolika ja traditsioonid – sõrmused, lõpumärgid ning tugev ühtekuuluvustunne.

Täna sel päeval, seistes vilistlasena oma kooli 100 aasta juubeli künnisel ning mõeldes Westholmi Gümnaasiumi tänastele õpilastele, tulevastele vilistlastele, poeb tasahilja hinge rahutus.

Kas käesoleva aja noorus suudab omaks võtta neid traditsioone, omandada sügava kiindumuse oma kooli vastu, austada teda õpetavaid pedagooge? Traditsioone antakse üle põlvkonnalt põlvkonnale. Kas siin ei anna tunda viiekümneaastane ajalukku kadunud vahemik? Ma ei arvagi, et tänased tavad peaksid olema kunagiste traditsioonide koopiad, aeg on edasi läinud – *“tempora mutantur et nos mutantur in illis”*, aga kui kool kannab nii teeneka koolimehe nime, siis see lihtsalt kohustab leidma endas jõudu, et olla väarikas õpilane. Latt on kõrgele seatud, aga see on vajalik. Juba praegu on selge, et nõrkade teadmistega ellu astudes ei suudeta elukonkurentsis vastu pidada. Oma kooli nime ei tohi häbistada!

Kõige selle nimel tuleb tõsiselt tööd teha. Arvan, et kool peab tegema lapsevanematega tihedat ja asjalikku koostööd. Ühiselt asju vaagides on kindlasti võimalik stabiliseerida nii mõndagi teravat küsimust kooli siseelus. Leida rahuldavaid lahendeid, mida aktsepteerivad nii õpilased, nende vanemad kui ka õpetajaskond.

HEITI-ALAR SOMMER

J. Westholmi Gümnaasiumi vilistlane

## Muusikaõpetus Kevade tänavas

Muusikakallakuga klassid avati meie koolis 1964. aastal. Mõtte algataja oli Heino Kaljuste, kes sai idee ISME konverentsil Ungaris. Et parandada laste muusikalist kirjaoskust, otsustati hakata kasutama Zoltán Kodály propageeritud relatiivset noodilugemise meetodit. Eestile kohandatud variandi JO-LE-MI silpidega töötas välja Heino Kaljuste ja realiseeris prakti-



ILME INDAS

kas koos Ene Üleojaga, kellest sai esimene süvaõppega klasside õpetaja.

Eksperiment oli tollases Nõukogude Liidus esimene ja äratas suurt tähelepanu. Algas massiline muusikaõpetuse tundide külastamine. Tuldi Moskvast ja Leningradist, Gruusiast ja Armeenias, Lätist ja Leedust. Koostati esimesed stivaklasside õpikud (autoriteks H. Kaljuste ja E. Üleoja). Lapsed esinesid mitmel konverentsil. Muusikaklasside külalisraamatus on sissekandeid Ungari, Saksa, Tšehhi, USA, Soome, Rootsi, Prantsusmaa, Inglismaa ja paljude teiste maade muusikutelt.

Üks arvamus külalisraamatust: *“Nähes, kuidas õpetatakse ja kinnisatakse muusikapisikut väikesesse lastesse, tekib optimistlik usk, et muusika ja kultuur ei kao Eestimaalt. Kui mööduvad rasked ajad, tunneme taas rõõmu muusiku elukutsest!”*

22. Keskkooli eeskujul avati peatselt samasugused klassid Tallinna teistes koolides, Pärnus, Tartus, Viljandis.

Paralleelselt laulmise tundidega õpivad lapsed pillimängu (plokkflööt, klaverit, viiulit, akordioni, mandoliini, kitarr). Lauldi mudilas-kooris, lastekooris ja segakooris “Kevade”. Kui esimesed lennud lõpetasid, lülitusid nad segakoori “Noorus”, kelle esinemised töid rahvusvahelistelt konkurssidelt E. Üleoja juhatusel palju võite. Muusikaklasside avamise idee üks toetajaid oli Venno Laul. Õpetajana on töötanud Ene Üleoja, Merike Toro, Ene Kangron, Merike Aarma, Annelii Traks, Anu Liho. Praegu töötavad Ilme Indas, Urve Krivel, Lele Randalu, Irene Schifrin, Siiri Veskimäe.

Meie muusikaklasside laulmistunde külastavad Eesti Muusikaakadeemia ja Tallinna Pedagoogikatülikooli üliõpilased, samuti Viljandi Kultuurikolledži ja Tallinna G. Otsa nim Muusikakooli õpilased.

Kogemusi vahetamas on käinud teiste linna- de muusikaõpetajad, on esinetud paljudel muusikaüritustel lahtiste tundide ja kontsertidega.

Aastakümnete jooksul on kõik koorid edukalt esinenud võistulaulmistel ja võtnud osa laulu-pidudest.

1973. aastast alates tegutsevad plokklöödi-mängijad väsimatu Heldur Vaabeli juhendamisel. Meie muusikaklasside poisid võtavad osa poistekoori Revalia tööst. Tegutsevad A, B ja C koor. Revalia poistega töötavad Alla Eenma ja Hirvo Surva.

Muusikaklasside eesmärk ei ole kutseliste muusikute ettevalmistamine, vaid muusikalise kirjaoskusega koorilauljate ettevalmistamine. Aja jooksul on aga palju valinud ka koorijuhi ja/või muusikaõpetaja elukutse. Meie muusikaklasside vilistlasi kohtab üliõpilaskoorides ja noorte kammerkoorides, kuid viimasel ajal ka kultuuriga seotud valdkondades.

Liigitav on pilt 1. septembril, kui vilistlased tulevad oma lastega tagasi OMA kooli. On tore, et meie materialiseeruvus maailmas on neid vanemaid, kes mõtlevad ka laste hingeharidusele.

Õpetaja ILME INDAS

### Lapsele koolirõõm

Praegu õpib J. Westholmi Gümnaasiumi algklassides üle neljasaja lapse. Tänavu alustas tööd kolm esimest klassi, nendest üks on muusika ja teine inglise keele süvaõppega.

Tarkusepäeval tuleb külla vana hea sõber Mõmmi, kes "kontrollib" õpilaste kooliküpsust ning julgustab väikesi poisse ja tüdrukuid.

Vahelduseks igapäevasele õppetööle korraldame algklasside ainenädalaid ja -päevi. Inglise keele nädalal selgitati välja parimad aine-

tundjad, kuulati õpetaja K. Neeme reisimuljeid Inglismaast.

Emakeelenädalal toimusid klassivälise lugemise ja kirjatehnika olümpiaad, omaloomingu konkurs, kohtumine Ott Arderiga ja raamatute müük. Sõna ilu võlu sai nautida etlejate konkursil.

Teeme kõike selleks, et äratada ja süvendada huvi õppimise ja isetegemise vastu. Traditsiooniks on saanud rahvakalendri tähtpäevadega seotud karnevalid, õpilastööde näitused, emadepäeva kontserdid ja klassidevahelised teatevõistlused.

Tublimatele õppuritele korraldasime ekskursiooni presidendilossi.

Lapsele peab jääma tema koolirõõm!

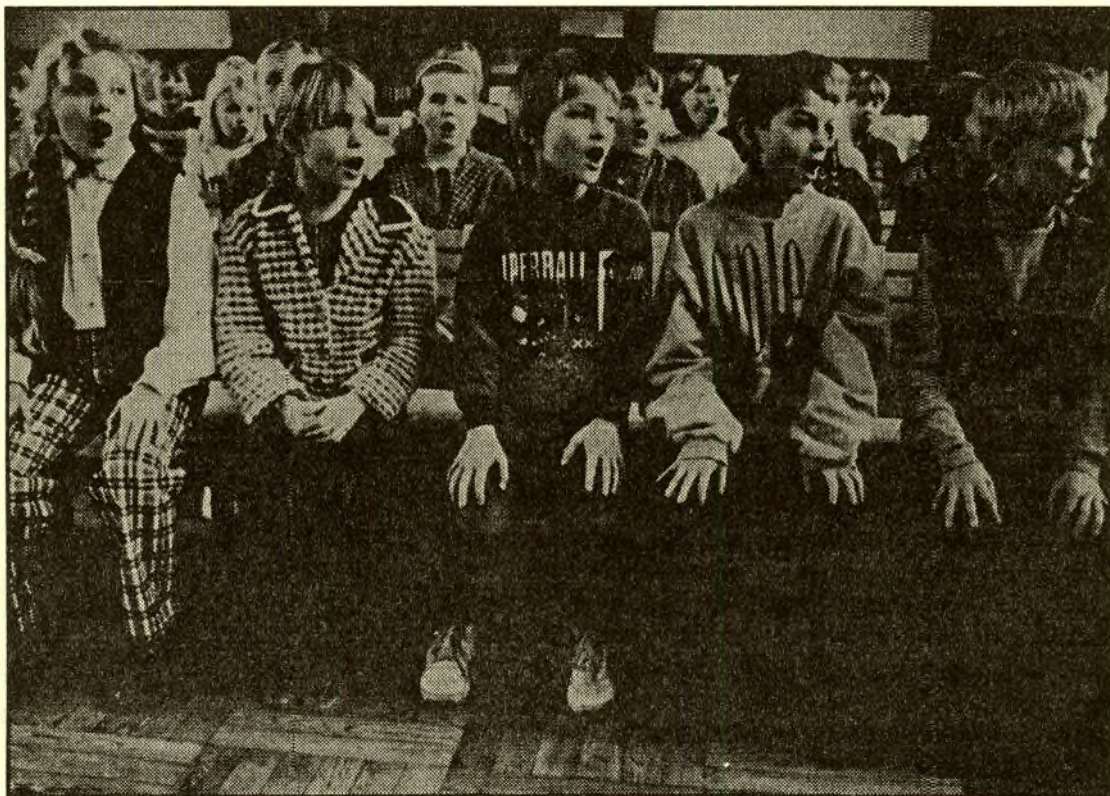
Algklasside õppealajuhataja  
KERSTI UDELT

### Mis teeb koolist tõelise kooli?

On see auväärt nimi, oma müts, kooli moto või särav euroremont? Küllap pole miski selles loetus üleaarne.

Jakob Westholmi Gümnaasiumil on palju, mille üle uhke olla, kuid kõige alus on ikkagi kooli vaimsus. Ilus on elada nostalgilistes mälestustes, kuid see ei vii edasi. Kuidas õigustada ja väärida nime, mida kool kannab?

Minevik kohustab. Kohustab hoidma seda vaimu, mis Westholmi päevil sündinud. Vanematena ihaldame oma lastele maksimaalset edu, kuulsust ja jõukust elus. Protsente ja pingidasiid taga ajades unustame tihti hingehariduse. Kooli vaimsus on see, mis aitab kujandada hoone inimese ellusuhtumist ja hoiakuid. Raamatutarkusest ainuüksi ei piisa.



Enne koorilaulu lauldakse hääled lahti. Südamest.

## Mida ütleb praegune õpilane oma kooli kiituseks?

*Kooli uhkus ja au on meie kooli väga aktiivsed vilistlased. Nemad on need, kes hoiavad kooli kunagist hinge ja õhkkonda elus.*

*J. Westholmi Gümnaasium on keskmisest natuke kõrgema tasemega kesklinna kool.*

*Õpilaste vahel valitsevad sõbralikud suhted ja isegi õpetajat võib usaldada.*

*Humanitaarained on meeldivalt tasakaalus reaalinete-ga.*

*Paljudes Tallinna koolides peetakse Westholmis käijaid nohikuteks, sest seal olevat väga range tööde hindamine ja liigne kord.*

*Aastatega olen aru saanud, et palju vähem loeb välimus, tähtis on see, mis on maja sees.*

*Siiani olen oma koolist ikka uhkusega rääkinud.*

*Loodan, et ma ei pea kunagi häbenema seda, et olen õppinud Jakob Westholmi Gümnaasiumis. See kool ei ole küll Tallinna esimeste koolide seas, kuid usun, et see ei olegi kõige tähtsam. Minu silmis on see kool ikka esimene.*

\*

Oma kooli ja õpetajaid armastatakse. 10.a klassi kirjandist "Neli nädalat uues koolis" võis lugeda, et keegi pole kooli valikus pettunud. Tuldi lähedalt ja kaugelt – Sauelt ja Kallave-



Direktor KALLE NIINAS.

rest, Virtsust ja Jänedalt. "Tuleproov" ei olnud kerge – neli õpilast kohale.

Klassijuhatajana tahaksin loota, et need noored inimesed, kes saavad lõputunnistuse aastal 2000, on siis sama õnnelikud kui praegu. Rahanappuses kaebavas koolielus tuleb osata rõõmu tunda ka pisiasjadest. Tiiger on ühe käpa juba J. Westholmi Gümnaasiumi ukse vahele saanud ja kui kõik jõupingutused vilja kannavad, on meilgi oma arvutiklass.

Tänapäeva kool peab olema nagu hea firma, kus on tugev meeskonnatöö. Ja kui lapsevanemate lipukirjaks saaks lause "Kus viga näed laita, seal tule

ja aita" (mitte seda viga laita), siis peaks koolielu küll edenema.

Õpetaja LILIAN AUN

Jakob Westholmi Gümnaasiumil on läbi käia pikk tee, jõudmaks kunagise Westholmi Gümnaasiumi tasemeni. Kuid tähtis on see, et oleme tõsiselt asunud selle suure ettevõtmise teostamisele. Raskused meid ei kohuta. Neid on meie vanal koolil tulnud ületada kõigil aegadel. Parimatelgi aegadel ei saavutatud midagi ilma tõelise töö ja võitluseta. Innustagu meie tulevikki suunduvat tegu westholmlaste jääva väärtusega deviis "Per aspera ad astra"!

**Me olime, me oleme, me jääme!**

HEINZ VALK



Õpetajaid-vilistlasi on kümme. Pildile jäid (vasakult): Merike Silm, Lia Toro, Sirlu Talisoo, Hanna-Liisa Eller, Siiri Veskimäe, Katrin Kirk ja Kaiko Lippur.

## Bioloogiaolümpiaad "Inimene ja tervis"

ILLAR LEUHIN, TÜ lektor, 1997. a bioloogiaolümpiaadi komisjoni esimees

**K**oolinoorte ainealaste teadmiste taseme tõstmiseks ja huvi äratamiseks bioloogia kui elusloodust uuriva teadusharu vastu on juba aastaid korraldatud bioloogiaolümpiaade. Osa õpetajaid, kes õpilasi olümpiaadidele suunavad, kipuvad seda sarnastama kas kontroll- või tasemetööga. Olümpiaad ei sea piiriks programmi ega õppekava. Kui õpilased olümpiaadil hästi esinevad, näitab see nende head ettevalmistust ja laia silmaringi. Olümpiaad on vaid huvitatutele, sellel osalema ei saa kedagi kohustada.

Sel aastal kinnitati olümpiaadi üldteemaks "Inimene ja tervis". Erinevalt varasematest aastatest otsustati 1996/97. õppeaastal eelvoorus piirduda vaid uurimistöödega. Komisjoni arvates kuuluvad esseed rohkem kirjanduse, luule ja sõnaseadmise valdkonda ning nende objektiivne hindamine on üpris raske.

### Eelvoor

Reglemendi järgi pidanuks kõik uurimistööd olema varustatud märgusõnaga ning andmetega autori kohta (kinnises sama märgusõnaga ümbrikus.) Selle nõude vastu eksis umbes 30% õpilastest. Teine eeltingimus, mida rõhutas ka ajakirjanduses avaldatud juhend – töö pidi olema ühelt autorilt. Kaks huvitavat uurimust jäid selle nõude rikkumise tõttu konkursist kõrvale.

Uurimistööde konkurss osutus kaunis pingeliseks. Et töid hinnati igas vanuseastmes eraldi ja et neid oodati alates 7. klassist, kujunes välja kuus vanuserühma. Oma uurimuse saatsid ka kolm 6. klassi õpilast, nemad konkureerisid võrdsetel alustel aasta vanematega. Kokku registreeriti 275 õpilastööd, millistest lugemisele ja hindamisele läks 262. Põhikoolist laekus 151, gümnaasiumiklassidest 111 tööd. Kuivõrd juhendi järgi oli lubatud konkursile esitada nii omavaatluslikke kui ka referatiivseid uurimusi, eeldas komisjon, et valdav osa töödest võivad olla kirjanduse põhjal koostatud mahukad referaadid. Seda silmas pidades koostati kaks alternatiivset hindamisjuhendit.

Olulisemad hindamiskriteeriumid olid töö aktuaalsus ja eesmärgistatus ning õpilase oma osa töös. Referatiivse töö erinevus traditsioonilisest referaadist seisnebki komisjoni arvates selles, et õpilane esitab probleemi ja tööhüpoteesi ning püüab neile kirjandusallikate põhjal lahenduse või vastuse leida. Konkursile laekus ka üksikuid niisuguseid töid, millest võis oletada, et autor arvas – neid ei loeta.

Uurimuslike tööde juures peeti väga olu-

liseks selgesti sõnastatud teema väljatoomist ning sisu vastavust sellele. Nagu uurimustele kohane, pidanuks õpilane selgesõnaliselt kirja panema ka töö eesmärgid ja püstitama probleemi. Kui eesmärgid tulenevad probleemist, siis tööhüpotees ehk oletatav resultaat peaks eelneva meetodika valikule. Paljudes töödes ei olnud üldse tööhüpoteesi kirjas.

Uurimuslike tööde puhul eeldati, et õpilane annab vastava teema kirjandusülevaate ning kasutab ka mõnd võorkeelset kirjutist oma teema uurimisel. Hinnati õpilase vaatlusi (25% ulatuses) ja oskuslikult valitud meetodit (kuni 15%). Mõistagi vähendas hindepunkte halb väljendusoskus. Nii näiteks ei selgunud mõnest uurimusest, mille materjal oli kogutud kollektiivselt tehtud vaatluste põhjal, autori isiklik osa praktilises töös. Väga oluliseks pidas komisjon ka selgesti sõnastatud järeldusi, milles pidanuks selguma püstitatud hüpoteesi paikapidavus või ekslikkus (kuni 15%).

**Referatiivsete uurimuste** kohta kehtisid umbes samad nõuded. Tööhüpoteesi püstitamine kujunes peaaegu ületamatuks raskuseks enamikule kirjutajatele. Referatiivsetes uurimustes arvestati oskuslikult kasutatud kirjandusallikate hulka, kusjuures teatmeteosed ja õpikud arvesse ei tulnud. Tähtis oli nõuetekohane viitamine allikatele.

Kõige olulisemaks pidas komisjon nende tööde juures õpilase oskust püstitada probleeme, valida kirjandust ning tema isiklikku arvamust (analüüsi) ja kokkuvõtteid. Mitme töö puhul, kus eesmärgid sõnastamata, jäi komisjonile mulje, et töö ainsaks eesmärgiks oli selle esitamine. Pole võimatu, et juhendavad õpetajad stimuleerivad õpilasi positiivsete hinnatega olümpiaadil osalema.

Selge on, et nii töö tegijate kui ka juhendajate tarvis tuleb välja töötada detailne juhend.

Tegelikult mõjusid töö lõpphindele nii sisu kui ka vorm. **Vormistuse** osas oli mitme töö juures märgata elektronpostis avaldatud soovitude punktuaalset järgimist.

Nii oli näiteks ühel uurimusel number vaid ühel leheküljel. Et kõik ülejäänud leheküljed algasid pealkirjaga, siis neil numbrit polnud. Sisukorra järgi õige peatüki leidmine ei olnud seega kuigi kerge. Loomulikult tulnuks soovitusel, et suure pealkirja kohale lehekülje numbrit ei kirjutata, läheneda veidi loomulikumalt. Kogu töös oleks võinud numbrid kirjutada lehe alaserva.

Neile õpilastele, kes ei saanud oma töö vormistamisel kasutada kirjutusmasinat ega

arvutit, kehtisid üldjoontes samad vorminõuded. Töö peaks olema liigendatud selliselt, et selle lugemine ei valmistaks raskusi. Paljud venekeelsed tööd esitati käsitsi kirjutatult.

Täiesti lubamatu on käskkirjas alustada uut peatükki lehekülje alaservast või koguni nii, et üksnes pealkiri jääb eelmise lehe alaserva. Kätsi kirjutatud tööde autorid peaksid jälgima, et tekst oleks arusaadav ja erinevad tähed ei oleks oma kujult äravahetamiseni sarnased.

Vormistusel hinnati töö korrektsust, leheküljenumbrite olemasolu ja vastavust sisukorrale, lauseehituse ladusust ja väljenduste selgust, illustratsioone ja süsteemset viitamist nendele. Samuti pöörati rõhku kirjandusloendi reeglipärasusele ja viidetele tekstis. Vormistuse hinne moodustas 15% kogu hindesummast.

## Lõppvoor Tartus

Olümpiaadi esimesel päeval, 17. aprillil, osales 69 põhikooliõpilast. Tartu Ülikooli botaanikaaias töötas 4 kabinetti: 7. klassile oli kohustuslik looma-, 8. – taimekabinet, 9. – kabinet "Inimene ja tervis", valikkabinetina oli töös ökoloogiakabinet. Osa taimekabineti praktilisest tööst toimus troopiliste ja subtroopiliste taimede kasvuhoonetes. Iga osaleja pidi läbima kohustusliku kabineti, kirjaliku voo ru ning ühe kabineti vabal valikul.

Teisel päeval osales 47 gümnaasiumiõpilast. 10. klassile oli kohustuslik kabinet "Inimene ja tervis", 11. – ökoloogia- ning 12. – üldbioloogiakabinet. Teisel olümpiaadipäeval töötasid kõik kabinetid.

12. klassis oli kõrgeim tulemus 83%, madalaim vaid 23% maksimaalsest punktisummast. Kõige ühtlasemad olid tulemused 7. ja 8. klassis. Klasside kaupa olid tulemuste keskmised järgmised: 7. – 62%, 8. – 43% (madalaim!), 9. – 58%, 10. – 59%, 11. – 49%, 12. – 51%. Selgub, et kõige tublimad vastajad olid noorimad olümpiaadil osalejad.

Võib tekkida arvamus, et ehk olid küsimused liiga keerulised. Ei olnud. Olümpiaad pole ju programmiliste teadmiste kontrollimine. Ka said saatjad õpetajad hiljem küsimustega tutvuda ega pidanud neid rasketeks.

Olümpiaadi lõppvooru keskne teema oli "Inimene ja tervis". Seetõttu oli samanimeline kabinet ka üks külastatavamaid. 9. ja 10. klassile oli see kohustuslik, vabalt valisid selle 16 õpilast.

## Muljed kabinetis

Kabineti "Inimene ja tervis" juhataja dotsent **Mart Viikmaa** üldmulje oli üsna nigel, eriti kui arvestada, et olümpiaadil peaks olema tegemist Eesti koolilaste paremikuga. Valdav osa küsimusi oli koostatud kooliprogrammi ja koolides kasutatavate õpikute järgi. Puudu jääb konkreetsusest (faktide tundmisest), veelgi enam aga asjade sügavama sisu (olemuse) mõistmisest.

Paljude organite talitlus (bioloogiline funktsioon) oli enamikule õpilastele tundmata maa. Kõige suuremaid raskusi tegid lümfisõlmed, kõhunääre, maks, neer, platsenta, nahk, ajuripats. Mitmed arvasid, et lümfisõlmed on rasvakogumid lümfisoonkonnas; enamiku meelest oli platsenta loote kaitsekest; maksa kohta arvasid mitu õpilast, et see on mürkainete ladestuskoht, teised väitsid seda seedeensüüme tootvat. Paar õpilast teadsid, et maks toodab seedimisel olulist sappi (mõni väitis, et sapp on kahjulik aine, mis koguneb sapipõies ja lagundatakse maksas).

Kõhunääret peeti enamasti üksnes sisesekreetsiooninäärmeks, mis toodab insuliini, kuid tema peamist rolli seedeensüümide tootjana teadsid väga vähesed.

Neerusid teati küll eritusekundina, kuid seda, kuidas need talitlevad, mis on esmane ja lõplik uriin, mõistis seletada vist ainult üks vastaja.

Naha osa keha temperatuuri regulatsioonis oli enamikule täiesti tundmata maa (üks osaleja väitis kaljukindlalt, et sellega pole nahal midagi tegemist).

Kui ajuripatsi kohta üldse midagi teati, siis ainult seda, et toodab kasvuhormooni (st põhifunktsiooni sisesekreetsiooninäärmete reguleerijana ei teatud).

Enamasti osatakse küll lihaskudede tüüpe nimetada, kuid nende erinevusi (eriti ehituslike erinevusi) ei teata. Näiteks südamelihase iseärasustest teadis enamik küsitletuid ainult seda, et see talitleb tahtest sõltumatult, seega ei mingit erinevust silelihastest.

Immuunsuse olemus on valdavalt üsna segane, enamasti osati sellega seoses mainida vaid antikehi.

Isegi mao osa seedeprotsessis ei suutnud paljud õigesti seletada, arvati, et see organ ongi peamine seedimiskoht ja seal seeditakse kõiki toitaineid. Samuti ei tea enamik õpilasi, milles seisneb vitamiinide tähendus organismi elutegevusele ja kust erinevaid vitamiine saadakse.

Ei teata, mis on ja mida näitab veresete ehk setteproov, milles seisneb ja mida tähendab stress (enamasti mõistetakse stressi üksnes psüühilise surutisena). Kui nii õpetataksegi, ollakse küll kahetsusväärset kaugele mindud Selye stressist kui adaptatsioonisündroomist.

Leidus isegi üks selline osaleja, kes nimetas lõikehambaid eespurihammasteks, ja teine, kes ei teadnud, mis on jäse.

Kõige parema vastuse kabinetis "Inimene ja tervis" andis **Sergei Mihhailov** Järve Vene Gümnaasiumi 9. klassist. Tema vastus oli nii põhjalik, täpne ja loogiline, et võinuks hinnata kaks korda kõrgemalt kui kõiki teisi, kuid punktide ülempiir oli ette antud. Ta sai ka kirjaliku töö eest peaaegu maksimumpunktid: 19 20-st; kuid et zooloogia kabinetis läks kehvasti, sai ta kokkuvõttes ainult 3. koha.

Kahjuks jäid eesti õpilased kõnealusel kabineti vene koolide õpilastele üldsummas alla.

Milles asi? Kas vene koolides on õpetus tõesti parem või on seal rangem valik ja tõsisem suhtumine olümpiaadisse?

Veel hämmastas komisjoni tõsiasi, et Tartu koolide õpilasi olümpiaadil peaaegu ei olnudki. Kas Tartu koolid väljendavad sellega oma üleolevat suhtumist olümpiaadi või on õpilaste tase nii madal, et ei ole mõtet võistleva minnagi?

**Loomakabineti** küllastajate kohta avaldas arvamust kabineti juhataja dotsent **Mati Martin**. Kõige küllastatavamas kabinetis käis kahel päeval 59 õpilast. Küsimused olid klassikalised ja suurem osa nendest olümpiaadidel ka varem kasutatud. Seega on võimalik eri aastate teadmisi võrrelda.

Nooremad õpilased tunnevad zooloogilisi objekte vanematest paremini. Üldiselt olid sel aastal õpilased pealiskaudsemad ja hajameelsemad, keskmine punktide arv oli seetõttu ka väiksem. Päris tippe, kes oleks ära vastanud kõik 11 või 12 küsimust, ei olnud.

Küsimustele, kus paluti võrrelda meie tavalisemaid loomi (näiteks rästikut nastikuga, oravat lendoravaga) enamasti osati vastata. Putukat ja ämblikku klassitunnuste tasemel võrrelda ei osatud. Loomade jälgi tuntakse hästi. Ei tunta imetajaid ega linde. Tuhkrut peeti euroopa naaritsaks või nugiseks. Lindudest ei tuntud kagu, piiritajat, lauku. Vaid vähesed tundsid ära metsvindi pesa. Ei tuntud ega teatud ka inimese põhilisi parasiite – solget, naaskelsaba, laiussi. Kahjuks oli raskusi koguni õpikupiltidel kujutatud loomade äratundmisega. Üllatav oli, et kiritigu ega riimveelisi karpe ei tundnud keegi (10.–12. klass!).

Halvasti teati meie lompide tavalisemaid liike sarvtigu ja mudatigu (pildid õpikus olemas!). Peatai tunti ära, kuid süstemaatilist kuuluvust enamasti ei teatud, sageli pakuti, et ta on lestaline. Üsna halvasti tunti ka putukaid. Näiteks harilikku vesineitsikut ja harilikku raisamatjat ei tundnud keegi. Raisamatjat peeti tavaliseks kimalaseks, olgugi et õpikus on tema pilt olemas. Maipõrnikat tundsid paremini vene koolide õpilased.

Erinevalt varasematest aastatest ei tundnud vanemate klasside õpilased ära siili koljut ega loomade tegutsemisjärgi lumel (tedre lumest väljumise paik ja metsseakarja liikumisvagu).

Üldmulje on, et lapsed tunnevad oma lähimat loodust halvasti ning mõnel juhul jääb puudu loogilisest mõtlemisest (nt ei osata kokku viia joonisel kujutatud linnu jalga vastava liigiga). Mõnevõrra paremini osatakse kirjeldada tavalisemaid liike.

**Taimekabinetis** toimuva kohta tegi märkmeid selle juhataja **Maie Toom**. Kabinet oli kohustuslik 8. klassile (25 õpilast), vabalt valis selle esimesel päeval veel 21, teisel päeval 8 õpilast. Tuli tunda herbariseeritud taimi, mille

pildid on 8. klassi bioloogiaõpikus, paari puud pungade järgi ja ühte metsasammalt. Lisaks pidi vastaja täitma töölehe.

Uurides kasvuhooes ühe taime haabitust, tuli kirjeldada selle kasvuvormi, leheseisu, leheroodumist, õie ehitust jm tunnuseid. Hämmastav oli, et paljud õpilased, kes vaatasid riisiõisikut ning pidid vastama küsimustele “Millelise kodumaise teravilja õisikuga sarnaneb riisiõisik? Kuidas nimetatakse sellist õisikut?”, arvasid, et see on “rukki moodi” või sarnaneb rukkiga, on pööris. Järelikult ei tunne õpilased rukist ega kaera. Kõik arvasid, et riis vajab sooja ja sellepärast ei saa Eestis riisi kasvatada. Mitte keegi ei teadnud, et riis on lühipäevataim, mis on samuti oluliseks takistuseks selle kasvatamisel meie maal.

Vaadates sõnajalga, pidasid mitu õpilast leherootse varteks. Paljudele oli arusaamatu sõna “leheseis”, kuigi seda on õpikus seletatud ja joonisega illustreeritud.

Küsimusele “Milleks on veel kasutatud ja kasutatakse loorberipuid? Ehk aitab sind selle vastuse leidmisel loorberipuu ladinakeelne nimetus (*Laurus nobilis*)” oskas ammendavalt vastata vaid üks õpilane.

Taimekabinetti külastanud õpilaste teadmiste põhjal saab järeldada, et kodumaiseid taimi tuntakse halvasti. Õpitud mõisteid ei osata kasutada, mõnel juhul jääb puudu loogilisest mõtlemisest. Umbes samalaadsed muljed olid ka ökoloogia ja üldbioloogia kabineti juhatajal ning teistel komisjoniliikmetel.

Väga madalaid tulemusi saavutasid abiturientid taimekabinetis (botaanikas) ja 9. kl õpilased loomakabinetis (zooloogias). Täiesti rahuldavaid tulemusi said 7. ja 10. klassi õpilased oma kohustuslikus kabinetis. Ükski 8. kl õpilane ei valinud kabinetti “Inimene ja tervis”.

Lisaks tööle kahes kabinetis osalesid õpilased **kirjalikus voorus**, kus oli võimalik teenida 20 punkti.

## Tulevikuplaanid

Juba praeguseks on otsustatud, et bioloogiaolümpiaad toimub ka tuleval aastal. Tartu Ülikooli Loodusteaduste didaktika lektoraat on kaalunud võimalust moodustada grupp huvilistest õpilastest, et neile lähemalt selgitada uurimistöo printsiipe, viia neid kokku sobivate juhendajatega ning anda nõu tööde vormistamiseks.

Lihtsamaiks sidepidamise võimaluseks on elektronside (aadress [illar@ut.ee](mailto:illar@ut.ee)). Plaanis on välja töötada ning koolidesse levitada üldine bioloogilise uurimistöo juhend.

Haridusministeeriumis on arutatud ka võimalust viia Eesti agaramad kooliõpilased rahvusvahelisele bioloogiaolümpiaadile, mis 1998. aastal toimub Saksamaal Kielis.

# Kodu-uurimistegevus – üks pädevuste kujundamise võimalus

IMBI-SIRJE TORM, Raudna Põhikooli õpetaja

**P**üüan anda ülevaate Raudna Põhikooli ajaloo- ja kodanikuõpetuse aine praktilisest rakendamisest õpilaste aktiveerimisega kodu-uurimise kaudu ning selle töö tulemuslikkusest. Eelmainitu abil olen püüdnud kujundada eeskätt õpioskusi, aga ka suhtlus- ja väärtuspädevusi. Õpilaste juhendamisel lähtun põhiliselt M. Kampmanni, J. Käisi ja V. Milleri metoodilistest suunistest.

## Minu peamised teesid, millest juhindun

■ **Aine tuleb muuta huvitavaks.** Huvitavusega kaasneb kindlasti olnu tähenduslikkuse sisendamine. Vahendina selleks näen uurimistegevust

■ **Tänane loob eilset. Ajalugu sünnib iga hetkega.** Uurimisobjektiks on maailm, mis õpilast ümbritseb ja tema ise. Lähtun sellest, et ajalugu ei ole ainult eilne päev. Me elame ajaloos ka täna. Oma tegevusega loome ajalugu ja oleme ise ajalootegelased. Meie tegudest jäävad jäljed.

■ **Ka sinust jääb jälg. Millise jälje tahaksid jätta?** Näitan õpilastele nende eelkäijate, vanemate kooliõdede-vendade uurimistöid. Kõnelen nende esinemistest maakonnas, vabariigis; huvipäevadest, õppereisidest, autasudest. Enamik autoreid on elus hästi edasi jõudnud ümbruskonnas eeskujuks olevad noored. Nemad on endast jätnud püsiva jälje.

Viiendas klassis jutustan ühe loo sel teemal: *"Väänikul poisil järgnes üks koerustükk teisele. Isa oli poisi pärast mures. Ta otsustas last mitte karistada, vaid soovitas poisil iga koerustüki puhul lüüa nael posti sisse. Tore oli naelu taguda. Järsku poiss märkas, et post on nagu siil ja iga tema tegu on jäädvustatud. Tal hakkas häbi. Isa oli ka öelnud: "Kui oled heateo teinud, võid naela välja tõmmata." Nii hakanud poiss tegema heategusid ja tõmmanud õhinaga naelu välja. Kui kõik naelad olid välja tõmmatud, seisnud poiss nukralt posti ees. Isa küsinud: "Mis siis nüüd viga?" Poiss vastanud: "Naelaugud on järele." Tähendab – jäljed olid jäänud."*

Selles õpetlikus loos peitub üks kodu-uurimise mõte: iga möödunud hetk ja sa ise kajastuvad sinu ümber.

## Uurimisteemad

■ **Õppeprogrammi teemad pakuvad ise uurimisvõimalused kätte.** 5. klassis olen õpilased uurimistegevuse juurde viinud kirjallike, esemeliste ja suuliste ajalooallikate tundmaõppimisel. Uurimisobjektideks on maailm, mis õpilast ümbritseb, ja ta ise.

■ **Kirjalike ajalooallikate tundmaõppimist alustan isiklikest dokumentidest.** 11-aasta-

se lapse dokumendid on sünnitunnistus, ristimistunnistus, lasteaiadiplomid, klassitunnistused, õpilaspiletid, fotod, rekvisiidid laulupeost vms. Dokumentidest tehakse koopiad, reastatakse need ajalises järjekorras. Õpilane hangib täiendavat infot, otsides vastuseid küsimustele kes, mis, kus, millal. Vanematelt saadakse huvitavat infot sündmusmajast kojutuleku, esimeste eluaastate arengu kohta. Hiljem kirjutab õpilane oma mälestusi sündmustest. Need on lapse silma ja mõtte läbi sageli hoopis teistsugused kui täiskasvanu neid samal ajal koges.

Olgu märgitud, et tööde autoritel läks korda oma 11 eluaasta kroonikat Eesti raadioski tutvustada.

■ **3–4 aasta töö elukroonika koostamisel kajastab juba arengut õpilase nägemuses iseendast ning kujundab tema kõlbelist palet.** Edust tiivustatuna jätkavad õpilased oma elukroonika koostamist. Tähtis on ka see, et õpilane hakkab jälgima oma tegusid. Ta teab, et kõigest jääb jälg. Naelu posti sisse pole vaja lüüa.

■ **5. klassi õpilase aktiveerimise parim teema on esemelised mälestusmärgid.** Õpikus on teema "Esemelised ajalooallikad". Siin andsin õpilastele ülesande leida oma kodu vanim ese. Uurimise alla olid võetud margapuu, aisakell, tasku-uur, tass, kummut, tool. Selles uurimises areneb õpilase pädevus mitmel alal.

Tal on vaja eset vaadelda, kirjeldada, teha selle joonis, määrata eseme otstarve, vanus, esialgne omanik. Fantaasia arendamiseks oli soovitatud teha esemest luuletus või väike jutuke.

Õpilane saab teatmeteoste leidmise ja kasutamise esmakogemuse, samuti oskuse vajaliku välja kirjutada.

Ta saab ka esimese kogemuse uurimistöö vormistamisest, see arendab korrektsust.

Õpilane kogeb, et uurimistööd tehes tuleb end pingutada. Huvitava tegevuse kõrval on ka sellist, mis ei paku pinget. Kui aga töö on juba kaante vahel, elab õpilane läbi rõõmutunde: see on minu uurimus. Lõpptulemuseni jõutakse aga tahtepingutusega.

6. ja 7. klassi õpilasi olen rakendanud mälestuste kogumisel ja elulugude kirjapanekul.

■ **Suhtluskogemuse andmise ja eetiliste töökspidamiste hea õppevorm on vestlus vanemate inimestega.** Selles tegevuses kogutakse informatsiooni vanematelt inimestelt. Noorele uurijale tuleb anda soovitusi kombekaks käitumiseks külaskäikudel. Minu õpilased on kogunud mälestusi põhiliselt mõisa-elust, küüditamisest, varasemast kooliajast. Koolielust on huvipakkuv uurimus "Nõukogulikust tobedusest koolis".



Mälestuste talletamisel olen kasutanud ka lapsevanemate abi. Mälestusi Heimtali mõisnikust Siversist kogus 5. klassi õpilane oma vanaonu käest. Ema jõudis kiiresti üles kirjutada, laps hästi meelde jätta. Koos joonistati ka igale loole pilt juurde.

Uurimus kujunes nooremate õpilaste meelistöök, mida ikka vaadata tahetakse. Nendest lugudest inspireeritud, maalisid kunstiringi lapsed seeria mõisa ajaloo teemalisi maale, mis nüüd kooli seinu kaunistavad.

■ **Elulugu on kultuurilooline ajalooallikas.** Tartu Kirjandusmuuseum esitas üleskutses Eestimaa elulugude kogumiseks. Oleme sellest aktsioonist osa võtnud. Me paneme kirja ümbruskonna vanemate inimeste elulood. Elulugudes on sageli huvitavaid elujuhtumite kirjeldusi, kultuuriloolist materjali (nt karjaskäik, rehepeks, seebi keetmine, kama tegemine jne). Vestlustes ilmnevad ka vanainimeste kõlbelsed töökspidamised: ausus, töökus, isamaa ja vanemate austus ning armastus. Kaugeid asju ja nähtusi mõistetakse paremini oma silmaga nähtu, oma kõrvaga kuuldu, oma tunnete ja elamuste kaudu.

■ **Kodu-uurimisse saab kaasata ka vähemvõimekaid, kui neile sobiv töövorm leida.** 6. ja 7. klassis on selgunud huvilised, kes tahaksid uurimistööga tegelda, nende hulgas on ka düsgraafe ja tagasihoidlike võimetega lapsi. Nende motiiv võib olla väärtustada end klassikaaslaste silmis või vajadus saada õpetajaga tihedamatesse suhetesse ning teenida tunnustust. Olen mõne nõrga õpilasega ka suuremad uurimised läbi viinud.

Kord tõi üks ajaloos "kahemees" kooli kaasa unikaalsed dokumendid oma vanaema kummutsahtlist: noorusaja kangakudumismärkmikud, tööproovid, Naiskodukaitse dokumendid, fotod, rohkesti kaugete aegade postkaarte. Poiss tahtis oma vanaemast uurimust koostada. Oli selge, et töö ei ole talle jõukohane. Leidsime lahenduse: süstematiseerisime dokumendid temaatiliselt buklettidesse ning püüdsime vanemalt saada selgitavat teavet dokumentide kohta. Küsimuste väljamõtlemine oli õpilasele raske, need osutusid tal väga abituteks. Seekord tuli õpetajal küll küsimused põhiliselt ise sõnastada, õpilase hooleks jäi vanaema küsitlemine. Tal tuli mitmeid kordi küsimuste vastuseid täpsustada. Õpetaja ja õpilase vahelised suhtedki pingestusid töö käigus, laps ei olnud pingutustega harjunud. Lõppresultaat oli aga talle õpetuslik, rõhutas täpsuse ja süvenemise vajadust. Kahtlemata tõusid tema enesetunne ja tähtsus klassikaaslaste silmis. Heimtali kultuurilukku said jäädvustatud andmed kohaliku käsitöömeistri kohta.

8. ja 9. klassis on võimalik teha uurimistöid, mis nõuavad analüüsioskust ja hinnangu andmist.

■ **Väga hinnaliseks ja haruldaseks ajalooallikaks on päevik.** Kooli kodu-uurimistöde

kogus on näide sellest, kuidas mõtestada lahti mitmekümne aasta jooksul kirjutatud päeviku materjal, kus iga päeva olulisem sõnum on fikseeritud ühe lausega. Õpilane sai tajuda selle isiku, tema ümbruskonna ning ajastu eluviisi ja hõngu. Ta püüdis leida tervikust üksikosad – alateemad. Järgnes analüüs ning produktiivne süntees.

■ **Tutvuda võib ka vana laulikuga.** Uurimistö "Vanad laulikud" on koostatud eri ajastutel elanud viie mehe lauliku põhjal. Liigitades laule temaatiliselt, püüdis autor leida, mis neid mehi ühendas, mis lahutas, kuidas ajastu peegeldus lauludes.

■ **Foto võib paljustki jutustada.** Fotod on sõnatud ajaloodokumendid inimesest ja tema tööst. Tuleb tõdeda, et enamikul fotodel jäävad meie esivanemad anonüümseks. Teatakse, et tegemist on sugulastega. Mis nimi, millal elanud, millal ja kus fotografeeritud – ei teata.

Korraldasime koolis suure pildikogumisaktsiooni. Kokku toodi üle kolmesaja foto. Liigitasime need teemade viisi: oli fotosid lastest, uhketest daamidest, mõökadega noorhärradest, väarikatest peremeestest. Rohkesti oli pilte tööst: rehepeksust, lehmälüpsist, karjas- ja marjulkäimisest. Oli materjali tööks "Millest räägib vana foto". Tekstid sai autor fotode omanikult.

Peale vaatlus- ja mõtlemisosekuse ning suhtlemise oli töö autoril kõigile oluline sõnum: tuleviku tarvis on vaja kodudes fotod varustada selgitava tekstiga.

■ **Vajalik on fikseerida lähiajalugu ja sotsiaalset olustikku maal.** Talu- ja külaeluteema uurimise olemine püüdnud lahendada isemoodi. Põhikooli õpilane ei ole võimeline arhiivides materjale läbi töötama. Talle on aga täiesti jõukohane töö talu dokumentidega kodu kummutsahtlist, kirjandusega küla- ja kooliraamatukogus ning jutuaamine külaelanikega.

Põhikooli lõppklassis on õpilane elukutsevaliku ees. Ta on niivõrd kiindunud oma kodupaika, et ei kujuta ette, et selle maha jäta. Ta otsib vastust küsimustele, kas maaelul on perspektiivi, kas minna õppima põllumajandust.

9. kl õpilane koostas töö "Kodutalu ja -küla minu mõtetes täna". Ta kogus ja korrastas talu dokumendid. Kogus rohkesti faktilist materjali talu ja küla kohta, analüüsis talu eelarvet, oma pere toidulauda tervisliku toitumise seisukohast, oma pere liikmete töökohustusi, puhkust, traditsioone. Ta tegi ringkäigu küla kõigis taludes, et saada pilt elanike koosseisust ja talude majapidamisest. Üldmulje oli nukker. Analüüsinud küla ressursse, valmis tal isegi väike äriplaan, kuidas küla ummikust välja viia.

Peale fotode on lisadena ära toodud varasemad koolikirjandid, milles mõtted kodu loodusest, loomadest, lindudest.

See töö kinnitab teadmisi, loob sidemed mitme õppeainega: ajaloo, kodanikuõpetuse, geograafia, bioloogia, kirjanduse, matemaatikaga. Õpilane ühendab tuttavaid elemente, kuid hoopis

uues järjekorras ja selle tulemusena sünnib uues omaloodud tervik.

Õpilane tegi järeldusi, mis aitasid tal valikut teha. Töö sai Kultuurkapitalilt auhinna ning autor tutvustas seda üleriigilise koolinoorte kodu-uurimiskonverentsi plenaaristungil. Julgen soovitada taolise skeemi järgi kodutalu ja -küla uurimist kõigile huvilistele 9. kl maaõpilastele.

Eespoolmainitu on põgus valik minu juhendatud kodu-uurimistöödest. Põhjalikuma ülevaate saaks muidugi kohapeal uurimustega tutvudes.

**Uurimistööd tuleb hoolikalt kujundada ja säilitada. Neid saab mitmeti kasutada.**

Tööde vormistamisel peame silmas esteetilist külge. Kaunilt köidetud, illustreeritud uurimus tekitab iseenesest lugupidamist autori töö vastu. Olen kogunud õpilaste väärttööd karpidesse, kus lisaks tööjuhendid, lisad, allikmaterjalid

Õpilaste kogutud materjalid on andnud inspiratsiooni temaatilisteks instseneeringuteks. Mängu ja muusika abil on taju mõjusam. Uurimistöödest oleme huvilistele korraldanud näitusi. Möisa- ja kooliajaloo uurimuste põhjal on

noorgiided koostanud oma ekskursiooni marsruudid.

**Uurimistegevus on parim õpilase sise- ja väliste jõudude aktiveerimise vorm. See võib läbida kooli ainekava alates 1. klassist.**

Oma koolis oleme kavandamas kodu-uurimist kooli õppekavasse läbiva teemana. On täiesti selge, et õpilased-uurijad teevad tänuväärset tööd rahvusliku kultuuri säilitamisel, ajal, mil uksest ja aknast murrab sisse tehnokultuur ja võõrkeel risustab emakeelt.

Tulemuslikuks tööks on vajalik kogu õpetajaskonna kaasalöömine. Sel õppeaastal peetakse kolmekümnendat korda üle-eestilist koolinoorte kodu-uurimiskonverentsi. Tahaks loota, et kodu-uurimine kui õpilast mitmekülselt arendav tegevus saab uut hoogu ning Eesti Noorsoo Algatuskeskuse entusiastidel jätkub tahet ja energiat seda tänuväärset tööd jätkuvalt juhtida ja innustada.

Heureka! – Ma olen leidnud! Täiendavad teadmised, oskused ja elamused nii õpetajal kui ka õpilasel.

## Rühmatööst algklassides

INGRID JÕGI, Tartu Kommertsgümnaasiumi algklassiõpetaja

**P**aljude oskuste hulgas, mida inimene elu jooksul omandab, on oskus õppida kõige vajalikum ja väärtuslikum. Traditsiooniliselt algab õpioskuste loetelu lugemis-, kirjutamis-, kõnelemis-, kuulamis-, arvutamise- ja vaatlusoskusega, millele lisanduvad õpiku ja arvuti kasutamise, mõõtmise, probleemide lahendamise, info hankimise jt oskused. Kuna nendel oskustel on lai sisu ja suur tähtsus, on neid hakatud käsitlema eraldi rühmana kui baasoskusi. Peale baasoskute võime rääkida veel organisatsioonilistest, tunnetuslikest ning sotsiaalsetest õpioskustest.

Vaatleme lähemalt, mida kujutavad endast sotsiaalsed õpioskused. Need on koostööoskused, mis kujunevad kollektiivsel õppimisel (paaris- ja rühmatöös) ning projektülesandeid täites. Nende sotsiaalne külg seisneb suhtlemises ja koostöö tegemises, sisuline külg ülesannete liigendamises ja osade seostamises. Need oskused loovad täiendavat motivatsiooni ja korrigeerivad ka individualiseeritud õppimisharjumusi ning on edaspidises elus veel vajalikumadki kui koolis (2).

### Rühmad algklassides

Mida arvestada rühmade moodustamisel algklassides? Eas, mil lapsed kooli tulevad, on neil

ülekaalus veel egoistlikud tunded, mis ei soosi koostööd. Teiselt poolt aga seltsib enamik selles vanuses lapsi meelsasti, mängib ja vestleb teistega (üksildust otsivad lapsed on erandiks). Õpilaste rühmadesse jaotamisel tuleb silmas pidada nende suhtumist koostöösse kaasõpilastega. Võib eristada kolme tüüpi:

■ lapsed, kes ei tööta meeleldi teistega koos ja keda teiste õpilaste juuresolek teataval määral häirib; rühmatöö on hea vahend sellise lapse julgustamiseks, kui rühmakaaslased temaga hästi sobivad;

■ õpihulimised lapsed, kes näevad töörühmas võimalust valitseda, käskida, juhtida; õpetajal tuleb silmas pidada, et nad alistuskid töörühma kodukorrale;

■ õpilased, kes meeleldi tahavad teistega koos töötada, otisvad teistelt abi ja heasoovlikult abistavad nõrgemaid rühmakaaslasid.

Siit tulenevad rühmatöö kasvatuslikud mõjud, mis on eriti hinnatavad. Ühistöös on vaja üksteist vastastiku abistada, tuleb õpetada, juhatada nõrgemaid, aga ka rühmakaaslastelt abi paluda ja nõu küsida. Peale selle töötab rühmatöös iga õpilane ühise eesmärgi saavutamiseks, tunneb seepärast kohustust tegutseda täpselt

ja kannab ka vastutust tulemuste eest. Üksikute rühmade töö liidetakse alati ühisel arutlusel tervikuks.

Kui rühmad on moodustatud õigesti ja tööülesanded jaotatud rühmade vahel otstarbekalt, leiab iga õpilane endale jõu- ja huvikohast tööd, suudab midagi saavutada ja tunnetab, et temagi töö on üldsusele vajalik. Samuti on rühmatöö õppetöö individualiseerimisel möödapääsmatu. See lubab algklassiõpilastel süveneda rühmatöö olemusse ja iga õpilase osasse selles, annab võimaluse nii nõrgemate kui ka andekamate arendamiseks.

Olen püüdnud algklassides moodustada mitmeid nn väikseid rühmi.

## Mosaiikrühm

Meetodi töötas välja Elliot Aronson California Ülikoolist Santa Crusis. "See meetod seisneb väikeste, üksiksest sõltuvate laste õppimisrühmade kasutamises läbivõtmisele kuuluva materjali vastastikuseks õpetamiseks. Iga õpilane õpib kõigepealt ära oma osa ülesantust ning seejärel jagab omandatud informatsiooni teiste rühmeliikmetega ja samas õpib materjali ülejäänud osa teistelt. Aronson nimetab selliseid gruppe mosaiikrühmadeks, sest tegevus neis sarnaneb sellega, mis toimub mosaiikmõistatust lahendavas meeskonnas, kus igal liikmel tuleb anda oma ainulaadne panus" (3, lk 306).

Enne vastava rühmatöö vormi juurde asumist töötasime koos välja juhised üksikute kuulamiseks, sest on ju üksikute kuulamise oskus üks rühmatöö õnnestumise eeldusi. Juhised said kirja tahvlile kinnitatud suurele lehele:

- vaata sellele inimesele otsa, keda sa kuulad;
- proovi kuulda meenutada oma sõnadega;
- küsi, kui sulle jääb midagi arusaamatuks;
- esita omapoolsed täiendused, kui rääkija on omalt poolt kõik öelnud.

### Näiteid:

#### 1. Teema: Pilliroog ja kõrkjas.

Õpilase osa: 1) õppida jaotama rühmas õppetülesandeid, need omandada, 2) õppida kaaslastele õpitut edasi andma ja kaaslastelt kuulda omandada, 3) õppida aktiivselt kaaslasti kuulama.

Õpetaja osa: abistada rühmade moodustamisel, varustada õpilase vajalike õppematerjalidega, jälgida kuulamisjuhiseid kinnipidamist, jälgida kõikide rühmade tööd.

Kui rühma liikmed olid materjali vastastikku selgeks õpetanud-õppinud, said nad küsimustiku, mille põhjal arutasid veel kord läbi olulisema materjalist. Abi vajamisel võis pöörduda õpetaja poole. Tagasiside saamiseks õpilaste omandatust sai iga laps lünkteksti, mille täitis iseseisvalt. Töödest selgus, et materjal oli küllaltki hästi omandatud. Järgmisel tunnil õpitu kordamisel ilmnis laste suur aktiivsus.

#### 2. Teema: Sügis metsas, niidul, põllul, aias.

Rühmade moodustamisel arvestasime laste võimalusi ja soove (kellel on koduaed, kellel on

võimalus metsas viibida, kelle kodu lähedal on põld jne). Ülesande täitmiseks sai rühm aega ühe nädala. Kokkuvõtete tegemise tunnis rääkis iga rühm oma tähelepanekutest. Lapsed olid otsinud ka ilusaid pilte, luuletusi, mõistatusi, teinud ise väikseid jutukei. Need leidsid koha stendil kõigile tutvumiseks. Teiste rühmade liikmed said lisada meeleolukaid täiendusi, esitada küsimusi. Vahelduseks laulsime teemakohaseid laule, tegime mänguliselt liikumisi.

## Arutlusrühm. Diskussioonirühm

Eesmärgiks on uurida või selgitada mingit olukorda või küsimust suulise arutelu käigus. Selliseid rühmi olen moodustanud laste loovuse arendamiseks ja õpetamiseks neid kaaslast kuulama.

Sobivaid ülesandeid olen ise koostanud ning leidnud raamatutest (R. Paatsi "Ise ütlen, et mina tean", K. Hango "Kuidas vannitada dinosaurust ehk harjutusi laste loovuse arendamiseks"). Õpilase ülesanne on aktiivselt osaleda, valida liider, jälgida, et ei kaldutaks teemast kõrvale. Õpetaja loob soodsa õhkkonna, selgitab teema ja ülesanded, jälgib kõiki rühmi, korraldab ühisarutelu, abistab rühma nende probleemidega tegelemisel.

### Näiteid:

1. Mis juhtuks, kui inimesel oleks neli jalga kahe asemel? Milliseid muudatusi tuleks teha: a) riietuses, b) mööblis, c) ehituses, d) transpordis, e) koolis?

2. Loetlege asju, mida ja miks võiks karta: a) 3-aastane tüdruk, b) nõrk vanamees, kes elab üksik, c) ema, kellel on kaks sinuvanust last, d) ketis olev koer.

3. Kujutle, et sa oled emaga laadale tulnud, aga ta kadus sul silmist. Mõtelge välja võimalikult palju erinevaid viise, kuidas sa võiksid teda leida ja miks sa teeksid just nii.

4. Sa lähed oma sõbrale külla. Tema aknad on valged, aga keegi ei tule ust avama. Mis võib olla juhtunud? Kuidas sõbra juurde sisse saada?

5. Koolis lõhutakse sageli asju ja kiusatakse nooremaid õpilasi. Miks see nii on? Mida teha, et seda vähem oleks?

6. Mida kõike on võimalik lumega teha? Mis juhtuks, kui lumi oleks punane? Aga kui ta oleks kuum?

7. Inimestel on igasuguseid asju. Mõnel liiga palju, mõnel liiga vähe. Kirjutage nende asjade nimed, milleta elu oleks täiesti võimatu. Nime tage asju, mis on teie meelest üleliigsed, mida pole lihtsalt vaja.

8. Kirjutage, mida on täiesti võimatu teha õhtul, kevadel, koolis, teatris, linnas, oma toas.

## Ülesande (probleemi) lahendamise rühm

Eesmärgiks leida lahendus mingile aktuaalsele probleemile küsimuste esitamise ja neile vastuste leidmise kaudu. Õpilase osa: aktiivselt osaleda, suhelda teistele arusaadavalt. Õpetaja

osa: esitada küsimus või probleem andmata sellele lahendust, juhendada rühmi probleemi lahendamise käigus niikaua, kuni nad on võimelised ise lahenduseni jõudma.

#### Näiteid:

1. Kuidas paigutada õpilased klassis istuma selliselt, et kõigil oleks hea vaade tahvlile?
2. Kuidas kaunistada klassiruum jõuludeks?
3. Mitmesuguste tikuülesannete lahendamine matemaatika tunnis, näiteks: moodustada 10 tikust kolm võrdset ruutu, 12 tikust kuus võrdset ruutu, tikkude ümbertõstmise ülesanded.
4. Mitmesugused rahaarvutusega seotud ülesanded, näiteks mida osta sõbrale kingituseks. Antud on olemasolev rahasumma rühma peale ning lühiinfo sõbra ning tema huvide kohta. Tehakse kokkuvõte, kui palju läks ost maksma, kui palju jäi raha järele, põhjendatakse kingituse valikut.
5. Matkamarsruudi koostamine. Teada on matka pikkus kilomeetrites. Rühmal on mõõtkava-ga skeem. Võimalusi on mitu. Arvestada tuleb ka sellega, mida huvitavat võiks sellel teekonnal näha. Kasutada on kaart, teatmeteosed. Valikut tuleb põhjendada. Võimalusel võiks organiseerida ka matka valitud marsruudil ning lasta lastel endil rääkida, mida nad antud paikadest teavad.
6. Teeviitade täiendamine. Rühmal on skeem, millele on peale märgitud asulate vahelised kaugused. Ülesandeks on täita poolikult täidetud teeviidad ning lisada, millises paigas viit asub. Näiteks viidal on Kallaste 17. Teisel pool on aga ainult arv 29. Skeemile toetudes saab leida, et antud juhul asub viit Koosal ja sealt 29 km on Tartusse.

### Koostöörühm

Eesmärk: kaasata õpilasi ülesande täitmisele, kusjuures iga rühma liige on aktiivne osaleja. Õpilase osa: võtta endale vastutus ülesande täitmise eest; rühma liider kindlustab iga liikme osavõtu, ajakavast kinnipidamise, töötulemuste esitamise. Õpetaja osa: kindlustada, et ülesanne oleks kõigile arusaadav, selgitada rollid rühmas, anda tööks vajalikud vahendid või juhendada, kuidas neid kätte saada.

#### Näiteid:

1. Võimlemistunniks vajalike vahendite korrastamine.
2. Laste endi koostatud juttudest, luuletustest, joonistustest raamatu kokkuseadmise.
3. Lugemispalade käsitlemine. Rühma liikmed loevad pala iseseisvalt läbi, üheskoos arutades leitakse vastused esitatud küsimustele. Töö tulemused kantakse ette kas samas tunnis või järgmises tunnis kontrollimise ajal. Selline töökorraldus võimaldab õpilastel saada sisult tut-

tavaks palju suurema arvu lugemispaladega kui tavlises tunnis, toimub vastastikune rikastamine. Lugude esituse klassis saab muuta mitmekesiseks ja vaheldusrikkaks, kui

- huvitava ja mängitava tegevusega lood dramatiseerida;
- tegevuseta lood lugeda ilmeka kahekõnena;
- lood, kus jutustaja tekst on tarvilik, võiks tekstilähedaselt jutustada;
- mõnikord on huvitav samasugune lugu ise välja mõelda ja tänapäeva üle kanda;
- loo võib lasta lavastada nukunäidendina.

Sõnalistele ülesannetele lisaks võib anda rühmale ülesande koostada kavaleht, kavandada tegelaste kostüüme, lavapilti, leida juurde sobivat muusikat ning liikumisi, anda filmikujunduslikke ülesandeid, samuti tööülesandeid seoses lugemikus olevate illustatsioonidega.

4. Rühmatöö aitab ka klassivälise lugemise tundi lastele huvitavamaks muuta. Võib anda rühmale ülesande teatud hulga lasteraamatute hulgast valida välja üks, mida rühm tutvustaks tervele klassile. Teatud aja jooksul (1–2 nädalaga) peaksid kõik rühma liikmed olema raamatu läbi lugenud. Järgneb rühmatöö klassis, kus täidetakse ülesandeid, mis aitavad valmistuda raamatu tutvustamiseks. Rühmasiseselt jaotatakse ülesanded: kes tutvustab kirjanikku, kes tegelasi, kes teeb sisust kokkuvõtte, valitakse välja sobivad kohad klassis ette lugemiseks, jutustamiseks, koostatakse väike viktoriiniküsimustik vms. Eriti sobib selline töövõtte andekamate laste tööle rakendamiseks, on aga ka heaks eeskujuks ja innustuseks nõrgematele; õpetab arvestama rühmas üksteise võimetega ning vastavalt sellele ülesandeid jagama.

**Kokkuvõte.** Koostöötamise eelised on spetsiifilised, neist on kasu vaid kindlat laadi ülesannete ja probleemide lahendamisel. Alati leidub ülesandeid, mille puhul individuaalne lähenemine on tulusam. Seepärast ei tähenda rühmatöö mitte seda, et kõik tuleb teha koos, vaid pigem asjatundlikku tööjaotust. Rühmas töötamine on efektiivne ainult siis, kui iga rühma liige tunnetab oma ja teiste ülesannet. Seda tulebki juba algklasside õpilastele näidata ja õpetada. Rühmatöö on üks võimalustest aktiviseerida õppetööd, anda õpilastele võimalus omandada sotsiaalseid õpioskusi, nn koostööoskusi, mis kujunevad kollektiivsel õppimisel ning projektülesandeid täites.

### Kirjandus

1. J ä r v, L., M ä n n a m a a, I. 1997. Näpunäiteid meeskonnatööks. – Haridus nr 1, 2, 3.
2. K a d a j a s, H.-M., L e i n b o c k, A. 1994. Õppima õppimisele koht õppekavas. – Haridus nr 2.
3. L i n d g r e n, H. C., S u t e r, W. N. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool. Tartu.

## Esimesed kutselised lasteaednikud Eestis

MARE TORM, EAPS-i liige

**S**eitsekümmend aastat tagasi lõpetas Tartu Lasteaednike Seminari (TLS) seitsmes, viimane lend. Viieteistkümnest lõpetanust said tuntumateks pedagoogideks Meeta Terri ja Eva Lootsar, kelle sünnist möödus eelmisel õppeaastal 90 aastat. (Ülevaadet nende elust ja pedagoogilisest pärandist saab lugeda M. Tormi artiklitest ajakirjas "Kooliuuenduslane" 4/1996 ja 2/1997.)

TLS-i lõpetas ühtekokku 85 kutselist lasteaednikku (7). Vastavalt EV Haridusministeeriumi korraldusele 1919. a detsembrist asutati 1920. a jaanuaris Tartu Õpetajate Seminari juurde Tartu Lasteaednike Seminar. See oli aeg, mil algklassiõpetajate ettevalmistamiseks olid avatud seminarid taas Tartus ja Rakveres, tegevust alustas Tallinna Õpetajate Seminar. Neile lisandusid seminarid Võrus ja Läänemaal 1921. a (2).

Noores iseseisvas Eesti Vabariigis peeti vajalikuks alustada ka kutseliste lasteaiakasvatajate koolitamist. Meie esimesed kutselised lasteaednikud said ettevalmistuse välismaal, enamasti Saksamaal, sest 1860. aastatel oli Eestis lastekasvataja tööala veel võõras (6). Arvatavalt esimese kutselise lasteaednikuna asus Eesti Abistamisseltsi Lasteaias 1866. a tööle Babette Pfrunder. Esimese eestlasena naasis Saksamaalt kutselise lasteaednikuna aastase õpinguaja järel 1897. a Lisa Rütel (9).

Käesoleva sajandi algul leidsid rahvuslikult meelestatud haritlased, et emakeelt valdavate lasteaiakasvatajate koolitamine on ülioluline. Nii alustasid Tartu Lasteaia Seltsi lasteaia juures tegevust aastased kursused tütarlastele, milles nii praktiline kui ka teoreetiline õpetus põhines Pestalozzi-Fröbeli meetodil. Tartus aastail 1910–1918 (1919) ja Tallinna Hariduseltsi lasteaia juures 1911–1916 tegutsenud samalaadsetel kursustel sai märkimisväärne hulk noori neide esialgseid teadmisi lastekasvataja tööst (10). TLS-i hingeks ja õppekava koostajaks oli lasteaiapedagoogika rajaja Eestis C. H. Niggol (1851–1927) (4). Ta oli saksa pedagoogi Fr. Fröbeli ideede veendunud pooldaja ning rakendas neid esimeste kutseliste lasteaednike koolitamisel.

Seminari tunnistuselt loeme, et lõpetanu "omandas lasteaednikkude kutse õigused ja kuulub palga suhtes õpetajate seminaari lõpetajatega ühte järku". 1921. aastal anti poolteist aastat kestnud õpingute järel tunnistus seitsmest alustanud neist viiele. Need olid Marta Jobso, Marta Kiviväli, Minna Lohuaru, Marta Molok ja Anette Soosõrv (7). Uurimisallikatele

toetudes võib täna väita, et neist kujunesid eredad isiksused, kellele olid omased vaimsus, aatelisus, loovus, omanäolisus, töökus, ausus, otsuse- ja sihikindlus. Seda tõendab nende aastakümneid kestnud töö armastatud kutsealal, mis algas noore iseseiva riigi rajamise algusaastate rasketel aegadel ja jätkus võõrvõimu kindlustamise algperioodil. Nad olid autoriteetidid nii oma lasteaia kui ka vabariigi lasteaednike seas. Väärrib märkimist ühiskondlik aktiivsus: nende otsesel teostamisel nägi Tallinnas 1930. a ilmavalgust esimene erialane väljaanne "Lasteaed", nad kuulusid aastatel 1932–1940 tegutsenud Eesti Lasteaednike Seltsi (ELS) asutamise juhtgruppi.

MARTA-ELVIRA (s Kiviväli) LEPP (1894–1970) töötas juhatajana Tallinnas aastatel 1921–1945, pikemat aega Tallinna II, lühemat I ja III lastepäevakodus.

ANN SOOSERV (a 1929–1935 Jeremin) (1897–1962) töötas juhatajana Tallinna V Lastepäevakodus aastail 1924–1953.

MINNA-MARIA (s Lohuaru) TAMM (1901–1968) töötas juhatajana Tallinna I Lastepäevakodus aastail 1924–1935 ning 1943–1951, vahepeal II lastepäevakodus.

MARIA (s Molok) SUTT (1899–?) töötas juhatajana enne sõda Pärnu Linna Lasteaias.

MARTA (s Jobso) HAAS (1901–1996) töötas neist oma erialal kõige lühemat aega, kuid on alust väita, et ta on jätnud tugeva isiksusena ereda jälje meie lasteaiapedagoogikasse. Tegemist on C. H. Niggoli ühe omanäolisema ja andekama õpilasega, kelle elutöö väärrib laiemat tutvustamist ja teadvustamist mitte üksnes lasteaednikele, vaid kõigile pedagoogidele.

### Marta Haas

**Lapsepõlv ja õpinguaastad.** Marta Jobso sündis 2. aprillil 1901. a Laiuse vallas. Varasest lapsepõlvest köitis lapse meeli kaunis loodus, mis ümbritses tema kodutalu Kuremaa järve kaldal. Üheks lemmiktegevuseks kujunes koos õe Elsuga tahvlile joonistamine. Koduaknast möödasõitvad mustlaste hobused paelusid tüdrukuid niivõrd, et neid kujutati sageli oma joonistustes. Peres armastati videvikutundidel kandle saatel ühiselt laulda ja mängida. Huvitavate mängude algatajaks oli enamasti isa Kristjan, kes oli muide Oskar Lutsu sugulane. Lugemise õppis Marta selgeks karjas käies, koos söögiga rändasid karjasekotti keelust hoolimata ka raamatud.

Lapsepõlves olid tema saatjateks laul, mäng ja töö – tänapäevase keelepruugi järgi ümbrit-

ses last soodne kasvukeskkond. Kui jõudis kätte kooliaeg, siirdus perekond Tartusse. Maha jäid lapsepõlve mängumaad ja looduskaunid paigad, millest Marta Tartus sageli puudust tundis. Algkooliaastaist tal eredaid mälestusi ei ole, sest tema hinnangul läks õppimine üle kivide ja kändude.

Algkoolile järgnes õppimine Tartu Õhtukeskkoolis, millele lisandus hommikuti õmblejaameti õppimine. Ühel päeval külastas Marta Jobso oma koolikaaslast Marta Molokit, Tartu Lasteaia Seltsi juures tegutseva laste varjupaiga kasvandikku ja puutus esmakordselt kokku sealse lasteaiaiga. Marta Jobso lõi õmblejaametele käega ja läks 1917. a sügisel Tartu Lasteaia Seltsi lasteaeda kasvatajate üheaastasele kursusele, mida juhatas lasteaia juhataja Rosalie Heinrichson (kursusel õppis ka Minna Lohuaru). Sellega oli elukutsevalik tehtud.

Esimeseks tökohaks sai Martal 1918. a sügisel Tartu Linna Lastekodu, ametiks – juhataja. Kasvatajad nagu juhatajagi olid noored ja kogenematud. Seisti silmitsi sõjamuredega: lastekodus puhkenud difteeriapuhang nõudis hilinenud arstiabi tõttu mitme lapse elu. Seal elas ta üle ka esimese inspekteerimise, mis jäi meelde elu lõpuni. Kogenud pedagoogi küsimusele "Mis on kasvatuses kõige tähtsam?" jäid noored pedagoogid vastuse võlgu. Piinlikkust tundes said nad küsijalt endalt ka vastuse: "Rõõm!"

Kui 1920. a avati Tartu Lasteaednike Seminar, läks Marta Jobso sinna õppima. Seda kooli on ta hiljem suure soojuse ja tänutundega meenutanud. Kooliõdedega võrreldes pidas ta end kõige rahutumaks, mis mõneti aitab põhjendada ka tema hilisemat töökohtade rohkust. Samas tuleb aga arvestada asjaolu, et lasteadeade vähesuse tõttu olid tol ajal noortel lõpetanutel raske töökohta leida. M. Jobsol õnnestus 1921. a saada lühiajalisi töopakumisi: Põltsamaa suvelasteaia juhataja 3 kuud, Narva Punase Risti lasteaia kasvataja 6 kuud ning 1922. a suvel Narva-Jõesuu suvekolonii kasvataja 3 kuud. Samal ajal käis ta Narvas joonistamise kursustel, tema ammuseks sooviks oli pääseda õppima kõrgemasse kunstikooli "Pallas".

Aastad 1922–1926 möödusid "Pallases", kus M. Joala (perekonnanimi eestindatud) õppis maalimist. Tema õpetajateks olid Eesti väljapaistvad kunstnikud A. Vabbe, N. Triik, K. Mägi, A. Starkopf jt. Samal ajal, kui kaastüliõpilased suviti praktiseerisid erialal või suvitasid, teenis M. Joala elatist lasteaednikuna. Neli suve (1924–26, 1930) töötas ta Otepää Hariduseltsi suvelasteaia juhatajana. Sellesse perioodi jäi ka abiellumine kunstnik Voldemar Haasiga ja tütre sünd 1927. aastal. (Tütar Mall Tomberg on tunnustatud tekstiilikunstnik ning endine Tallinna Kunstiakadeemia kauaaegne õpejõud.) M. Haasi kunstiõpingud jäid pooleli. Kuigi temast ei saanud kunstnikku, tulid kunstiõpingud kasuks hilisemas pedagoogilises tegevuses.



MARTA HAAS

1930. aastad. See aastakümme kujunes M. Haasi pedagoogilises tegevuses otsingurikkaks ja oli otsustava tähtsusega tema kujunemisel väljapaistvaks pedagoogiks. Veel kaks suve töötas ta suvelasteaia juhatajana Põlva Maa-naiste Seltsi lasteaias, mis polnud perekonna kõrvalt sugugi kerge.

Suvelasteaedades oli töö põhisuunaks laste tervise edendamine, sest seal viibisid eelkooliealiste laste kõrval ka nooremal algkooliõpilased. Traditsiooniliselt korraldas M. Haas suve lõppedes laste pidusid ning lastetööde näitusi. M. Haasi rikkalikku fantaasiat ja head joonistamisoskust näitasid arvukad ise valmistatud laste peakatted, kostüümid ja dekoratsioonid. Tööandjad hindasid kõrgelt M. Haasi tegevust juhatajana.

Oma pedagoogiliste töökspidamiste paremaks realiseerimiseks otsustas M. Haas asutada eralasteaia, sest töö linna lastepäevakodu-  
de teda ei rahuldanud. Neis oli esiplaanil hoolkanne ning majandusmehed ei väärtustanud tehtavat kasvatustööd. Fr. Fröbeli nägemuses oli lasteaed mõeldud puht kasvatusasutusena perekondliku kasvatus täienduseks, lasteadeade abil lootis ta tõsta ka koduse kasvatus taset (3). Sellest lähtus M. Haas ka oma eralasteaia asutamisel. Tema sooviks oli, et lasteaed oleks hea ja ilus kasvatuskoda kõigile lastele. Lasteaia sisustuse hankimisel pidas tulevane juhataja silmas iluprintsiipi: mööbel oli rõõmsavärviline, mänguasjad erksad, seinapildid eakohased. Töömaterjalide valikul lähtus M. Haas esmaklassilisusest. Kogu lapsevanematelt võetud kuumaks 5 krooni kulus lasteaia si-

sustuse ja töömaterjalide muretsemiseks ning klaveriüüri ja -mängija peale.

Tänu abikaasa rahalisele toetusele üüris M Haas Tiigi tänavas 6-toalise korteri, mille sanitaar-hügieenilised tingimused jätsid soovida. Selle korvas kord, maitsekus ja puhtus. Juhatajale ja kasvatajatele jäi rõõm tehtud tööst.

Lasteaed oli mõeldud 5–8-aastastele lastele ning töötas kella 9-st 13-ni. Kuigi lapsevanemad avaldasid soovi lahtiolekuaja pikendamiseks, seletas juhataja, toetudes arstide ja psühholoogide nõuannetele, et lapsi ei tohi liialt väsitada. Paljude laste üheaegne koosviibimine ei väsitavat lapsi mitte niivõrd füüsiliselt, kui võrd vaimselt. Lasteaias oli kindel päevakava vahelduva tegevusega. M. Haas pööras suurt tähelepanu kasvatuslikule küljele.

Tagasisideks lasteaias tehtavale oli juhataja sisse seadnud esteetiliselt nauditava nahkköites lapsevanemate märkuste raamatu. Arvukad sissekanded tõendavad, et M. Haasi pedagoogilist tegevust hinnati. Esile toodi tema maitsekat ja lastepärast ruumikujundust, mis aitas suunata laste esteetilist maitset, tema oskust juhtida lapse isetegevust praktilistele ja elulähedastele tegevustele. Lapsevanemate hulgas oli tuntud inimesi, nagu Olga Madisson, Linda Pärl, Ann Koort, Aimi Hiir jt.

M. Haas on tunnistanud, et algajana tegi ta kindlasti vigu, aga neist ka õppis. Positiivseks hindas võimalust katsetada ja töötada südame soovil. Ta jäi truuks oma õpetajale C. H. Niggolile, õpetades lastele laulmist ette lauldes.

M. Haasi eralasteaed Tartus tegutses aastatel 1933–1937. Seal saadud kogemus andis usku oma võimetesse ja kindlust asutada ka Tallinnasse elama asudes oma eralasteaed. Kodumajanduse Kojalt saadud loa alusel tegi ta seda 1937. a novembris. M. Haasist sai Kaitseliidu Tallinna Maleva Naiskodukaitse Eralasteaia juhataja. Tegutsemine katkestati vägivaldselt 28. juunil 1940. aastal.

M. Haas osales aktiivselt ka eesti lasteaednike ettevõtmistes. TLS-i Tallinna Vilistlaskogu tegi ettevalmistusi erialase ajakirja "Lasteaed" väljaandmiseks 1929. a. Selles osalesid Tallinna lasteaedade juhatajad A. Sooserv-Jeremin, M. Tamm, M. Kiviväli jt. Ajakirja kaanekujundus pärineb tol ajal Tartus elanud M Haasilt. Kasutatud on geomeetrilisi kujundeid: kera, kuupi ja silindrit.

On alust arvata, et M. Haas osales aktiivselt ka Eesti Lasteaednike Seltsi (ELS) loomisel, mis tegutses aastail 1932–1940. Meie lasteaednikud huvitusid tol ajal Lääne-Euroopas levitud uusimatest pedagoogilistest suundadest. On teada, et 1926/27. õppeaastal muretsetes Tallinna Linnavalitsus viiele lasteaiale Montessori-õppeabinõude komplekti. See oli aga paljudele eralasteaedadele hinnalt kättesaamatu. M. Haas töötas Montessori-materjali ümber, et seda saaks kasutada ka vabamänguks, kusjuures didaktiliselt arendav väärtus oleks kõrgem kui tavalistel mänguasjadel (7).

1930. aastatesse jäid ka mitmed välisreisid, mis viisid M. Haasi tutvuma naabermaade kolleegide tööga. Nii osales ta ELS-i õppereisidel Helsingisse ja Stockholmi, koos abikaasaga reisis 1939. a kevadel Lääne-Euroopas. Poolas paelusid teda vabaõhu lasteaiad-pargid. Saksa maal jäi talle mulje, et laste eest hoolitsemine oli seal täiuslik. Üle kõige hindas M. Haas Pariisis Louvre'i külastamist. Kuid mälestusi timestas ajaloolisest olukorrast tingitud ärev õhkkond.

Eesti lasteaednikud valmistusid 1940. a kevadel Fr. Fröbeli lasteaia idee 100. aastapäeva väärikaks tähistamiseks. Selle sündmuse puhul avaldati ajakirja "Eesti Kool" 4. numbris artiklite sari. A. Elango, E. Oissari jt kõrval oli autoriks ka M. Haas, kelle artikkel "Tänapäeva lasteaed kasvatustegurina" vääriks avaldamist praegugi. Autor kirjutab seal muuhulgas, et mäng on lapse töö ja looming enne kooli. Lapsest, kes tublisti iseseisvalt mängib, kasvab hea õppija ja tubli tööinimene. Ta rõhutab, et lasteaednike kohuseks on energiliselt kaitsta lasteaia pedagoogika põhimõtet, et õppimine lasteaias toimuks mängides. Lasteaeda hindab autor eriti sellepolest, et lasteaias süvendatakse ühiskondlikke harjumusi kindlate korra- ja käitumisreeglite ülesseadmise, nende sagedase kordamise ja meeldetuletamisega. Peatudes kasvataja isiksusel, märgib M. Haas, et soovides lapsi kasvatada, kasvatatakse kõigepealt iseennast.

Neist ja veel paljudest muudest põhimõtetest lähtus M. Haas oma lasteaia töös. See anab tunnistust küpsusest ja erudeeritusest ning tähendab lapse kasvamise suunamist, milles "last austatakse kui täisõiguslikku tuleviku inimest, andes temale vabaduse iseenelega toime saada, kuid kasvatades teda elu seadusi mõistma ja austama, sest elu on seda väärt, et ka veidi raskusi tunda" (5, lk 229).

**Hilisem pedagoogiline tegevus.** Võõrvõimu kehtestamisel suleti teiste eraõppeasutuste seas ka M. Haasi eralasteaed. Uutes oludes sai temast kuni 1945. aasta suveni Tallinna 9. Lasteaia juhataja. Ka seal töötas M. Haas ärevatest aegadest hoolimata andumuse ja kohusetundega. Tol ajal oli juhataja töös raskuspunkt õppe-kasvatustööl kandunud majandusküsimuste lahendamisele. Tuli olla leidlik ja osklikult majandada. Suuri raskusi valmistas laste toiduainete muretsemine.

Eriti hindas M. Haas oma kasvatajaid, kes olid kõik omal ajal tuntud lasteaednikud: L. Raudsik, S. Juhani, M. Kartau, A. Valder, D. Neeme, A. Pedoste. Viimasest sai ka selle lasteaia hilisem juhataja. Nagu märkis M. Haas oma mälestustes, oli kasvatajate tööplaan sel ajal nagu looming, sest töökavad koostati veel osalt Marie Niggoli tööteemade laadis. Puudusid juhised ja ettekirjutused kõrgemalt poolt. Rohkesti kasutati rahvaluulet ja -laulu ning rahvusornamentikat.

Okupatsiooniaastail vajati hulganisti kasva-

tajaid seoses lastekodude ja -aedade avamisega. 1942. a organiseeriti Eesti Rahva Ühisabi (ERÜ) juures lasteaednike ettevalmistuskursused. Sinna suunati noori keskkooli lõpetanud neide, kes sobisid töötama pedagoogilisel alal. Haridusdirektorium määras kursuste juhatajaks E. Mägi. Lektoritena kutsuti esinema dr M. Ambrosi, E. Treffneri, H. Toone, E. Susi, L. Nurkse, Ö. Van Nesti jt. Ka M. Haasi, kes pidas loenguid ja viis läbi tööõpetuse praktiku-me, kevadel korraldas ka õpilaste joonistuste ja käsitöö näituse.

Sõjaolukorras pidi kasvataja olema leidlik uute materjalide leidmisel, sest puudu oli kõigest. M. Haas pidas oluliseks, et kasvataja tunneks ja oskaks võimalikult palju erinevaid töövõtteid. See oli ju eelduseks uutele ideedele tööõpetuses. Eriti hindas M. Haas lastelt saadud ideid ja nende edasiarendamist. See nõuab kasvatajatelt laste jälgimist ja tähelepanelikkust. Nii valmib lapse ja kasvataja ühislooming ning toimib vastastikune õppimine, mis eeldab kasvatajalt fantaasiarikkust ja loomingulisust. M. Haasile olid need omased.

Toonane Hariduse Rahvakomissariaat leidis M. Haasi sobivat Eelkooli Metoodilise keskkabineti juhataja ametikohale alates 1. maist 1945. a. Töö oli vastutusrikas, vastavad kogemused ja oskused puudusid. M. Haas saadeti õppima Leningradi ja Moskvasse.

Asutuse loomisel tuli juhinduda tolleaegsetest uutest nõudmistest. Üheks esimeseks tööks oli kasvatajate kursuste organiseerimine, kus lektoriteks olid S. Ernesaks, A. Mirka, M. Terri ja M. Haas ise. Tema teemaks oli joonistamine ja selle metoodika. M. Haas pani aluse lasteaedade metoodilisele tööle sõjajärgses Eestis. Alustada tuli tühjalt kohalt. Kasuks tulid M. Haasi erudeeritus, rikkalikud praktilised kogemused, suurepärase organisatsioonivõimed ja erakordne loomingulisus.

Kuid tehtu oli jätnud jälje tervisele. 1946. a 1. augustil oli M. Haas sunnitud töölt lahkuma. Ta kaotas huvitava töökoha, aga pidas jätkuvalt sidet endiste kolleegide ja armsakssaanud tööga veel aastakümneid hiljemgi. Tema unistuseks oli lasteaedade muuseumi asutamine. Endiselt tundis ta huvi ka joonistamise metoodika vastu. 1960. aastatel oli juurdumas nõue, et lapsed peavad kopeerima kasvataja näidist. Selline suund pärssis lapse loomingulisust, tööd muutusid ühenäolisteks ja ilmetuteks. See häiris M. Haasi, kes oli kursis kunstialase kirjandusega. 1961. a leidis ta "Tvtortšestvost" ühe huvitava artikli, mis ärgitas nimetatud ajakirjas ka oma seisukohta välja ütleva.

Kuigi M. Haas töötas ametlikult oma erialal kokku vaid 14 aastat, on tema tehtu hindamatu väärtusega. Üle kõige eelistas ta mängu. Tolleaegne vähenenud õpetus, meelte arendamise mehaanilised harjutused ja käitumisreeglid leidsid tee laste juurde ikka mängu kaudu. Seega jäi ta truuks Fr. Fröbeli õpetusele. M. Haas taunis kasvatamatust, mis tuleneb sellest, et õigel

ajal ei ole suudetud kujutada lapses õigeid korra- ja käitumisharjumusi.

M. Haas armastas lapsi, neile pühendas ta osa oma elust. Kutsetööst loobumise järel vajasid vanaema hoolt ja armastust ta lapselapsed.

M. Haas oli otsiva vaimu ja suure loomingulise potentsiaaliga kasvataja, kes ei leppinud tra-faretsete lahendustega. Ta oli õpetaja ja õppija, oli teerajaja, kes toetus omaenenese kogemustele ja tunnistas ka oma vigu. Seda suudab vaid tõeline isiksus. Ta kirjutas oma mälestuskildude eessõnas üle kahekümne aasta tagasi: "*Olen püüdnud õppida nii tänapäevast kui ka ajaloost, olen vanadelt pedagoogidelt ideid võtnud, kuid seejuures öelnud: mina pean kasvatustööd teema hoopis teisiti, seda nõuab areng ajas ja mait-ses*" (1). See on M. Haasi pedagoogiline kreedo.

\*

Allakirjutanu on saatusele tänulik, et sai kogeda selle andeka eesti lasteaedniku heasüdamlikku pilku tema 95. sünnipäeval 2. aprillil 1996. a vanadaami Lauteri tänava kodus. M. Haas lahkus meie keskelt 1. augustil 1996. Täpselt 50 aastat hiljem päevast, mil ta oli sunnitud töölt lahkuma.

Võib-olla peitub kirjavandus ka vastus küsimusele, miks käivitatus Avatud Eesti Fondi toetusel tegutsev projekt "Hea algus" osalevatest maadest (ameerika koordinaatorite hinnanguil) Eestis kõige paremini. Seda tõdeti Tartus 1995. aasta kevadel "Hea alguse" esimesel konverentsil. Need progressiivsed ideed, mis on programmi kätkevad, olid Eestis ammu tuntud, neid rakendati lasteaednike igapäevatoös.

Kahjuks ei tunne me piisavalt oma lasteaia arengulugu. "*Selle jälgimisel veendume, et lasteaia kasvatustöö on suure haridusliku tähtsusega ja seega vääriks rohkem tähelepanu ja süstemaatilist korraldustööd meie üldises haridus-süsteemis,*" (6) kirjutas Eesti Lasteaednike Seltsi esinaine 1940. aastal. Seda peaksid arvestama ka tänased haridusjuhid.

## Kirjandus

1. Eesti Ajaloomuuseum EAM F 295 n 1 sü 8.
2. E i s e n, F. 1990. Algkooliõpetajate ettevalmistusest iseseisvuse aastail. – Haridus, nr 6, lk 40–44.
3. E l a n g o, A. 1940. 100 aastat lasteaia arengut. – Eesti Kool, nr 4, lk 204–211.
4. E l a n g o, A. 1991. Ühest unustatud pedagoogist. 140 aastat C. H. Niggoli sünnist. – Haridus, nr 10, lk 46–48.
5. H a a s, M. 1940. Tänapäeva lasteaed kasvatustegurina. – Eesti Kool, nr 4, lk 225–229.
6. J ä r v e k ü l g, E. 1940. Lasteaia ja päevakodud Eestis, nende areng ja praegune seisukord. – Eesti Kool, nr 4, lk 229–235.
7. K i i r a t s, P ö l d, T o r k. 1929. Tartu Õpetajate Seminar 1828–1928. Tartu.
8. R a u d, L. 1940. Friedrich Fröbel ja Maria Montessori. Võrdlevaid jooni. – Eesti Kool, nr 4, lk 217–225.
9. T e r r i, M., S ö e r d, I., K u r m, H. 1962. Sada aastat on seljataga. – Nõukogude Õpetaja, 30. dets.
10. T o r m, M. 1995. Lasteaednike koolitusest ja tegevusest Eestis enne 1940. aastat. – Kooli-uenduslane, nr 3, lk 27–37.



## Üliõpilaste tervis – eesti haritlaskonna tervise alus

TAIE KAASIK, TÜ tervishoiu instituudi dotsent,  
KATRIN KUUS, TÜ tervishoiu instituudi assistent,  
MAIE THETLOFF, TÜ tervishoiu instituudi assistent,  
REET URING, TÜ tervishoiu instituudi psühholoog

**N**oorus on külvikuu. Mitte ainult selles mõttes, et laps või noor inimene õpib, vaid ka selles mõttes, millise vaimse ja füüsilise tervisega ta pärast õpiaega ellu astub ning kui võrd on tervis kujunenud temale üheks elu põhiväärtuseks.

1970. aastatel kujunes rahva tervishoius välja uus suund – tervisedendus (*health promotion*). Seni oli peamine tähelepanu suunatud haiguste ravimisele ja teatud (nakkus)haiguste vältimisele, sellest ajast aga hõlmas tervisedendus kogu elanikkonda, ka terveid inimesi. Tervisedendus seadis eesmärgiks suurendada inimeste eneste kontrolli nende tegurite üle, mis mõjustavad tervist, ja seeläbi parandada oma ja kaaskodanike tervist ning luua alus senisest tervemale tulevikuühiskonnale.

Uus suund kujunes seetõttu, et ka kõrgema tasemeni arenenud kliiniline meditsiin ei suuda oluliselt parandada kogu rahva tervist. Mõisteti, et inimese tervis sõltub umbes 50% tema eluviisist, 20% – organismi bioloogilisest eripärast ja umbes 20% – ümbritseva (ka sotsiaalse) keskkonna mõjust.

Juba 1960. aastatel oli Maailma Terviseorganisatsioon (*WHO*) esitanud uue tervise määratluse, et tervist ei tule mõista kui haiguste puudumist, vaid kui inimese kehalise, vaimse ja ühiskondliku heaolu seisundit. See pani aluse arusaamale, et tervist võib inimestel olla erineval määral ka siis, kui nad on praktiliselt terved. Kõnealune tõdemus sai aluseks uue strateegia väljatöötamisele, mille olemus, printsiibid ja rakenduspõhimõtted on esitatud *WHO* väljaannetes (1984).

Tervise uuest aspektist mõistmine aktiveeris teadlasi diskuteerima tervise definitsiooni üle, uurima tervist kui füsioloogilist nähtust ja töö kaasa hulgaliselt uurimusi tervete inimeste tervise määra mõõtmise võimalustest ja tervisele mõjuvatest teguritest. Eriti aktuaalseks sai laste ja noorte, sealhulgas üliõpilaste, tervise uurimine. Tervise riskitegurite (ka riskikäitumise) väljaselgitamisele ja olulisemate riskide määramisele järgnes sageli vastavale elanikkonna rühmale tervisedenduse programmi koostamine ja selle elluviimine (nt Põhja-Karjala programm Soomes).

1970. aastate lõpul ja 1980. algul levisid uued ideed ka tollases NL-s ning töid kaasa tähelepanu suurenemise laste ja noorte, näiliselt

tervete inimeste, tervise vastu. Tänu sellele õnnestus ka toonasel Tartu Vabariikliku Haigla peaarstil Laur Karul organiseerida TRÜ üliõpilaste tervise ja psühhosotsiaalse seisundi kompleksne uurimine. Üliõpilaste tervist uuriti põhjalikumalt ka Tallinna Pedagoogilises Instituudis ning seal rajati tervisekabinet, mille üheks olulisemaks suunaks sai psühhomotsionaalse ülepinge leevendamisele suunatud lõõgastusteraapia.

L. Karu uurimiserühma kogutud andmestikut töödeldi 711 üliõpilase andmed 308 tunnuse osas. Teavet saadi üliõpilaste sotsiaalse tausta, eluviisi, rahulolu, kehalise ja vaimse tervise, kehalise võimekuse, õpiedukuse, vajaduste ja mõningate isiksuseomaduste kohta. Saadud andmetest on aastate jooksul ilmunud hulgaliselt publikatsioone (1; 2; 9; 10).

Mõningaid näiteid tulemustest: 72 protsendil uuritutest esines üks või mitu kroonilist tervisehäiret; mida vanemal kursusel üliõpilane õppis, seda enam oli tervisehäireid. Neuroosieelset seisundit diagnoositi 11 protsendil uuritutest. Ilmnes mitmeid seoseid üliõpilaste tervise, majandusliku heaolu, harjumuste, eluviisi, vanemate tervise jms vahel. Põhijäreldus oli, et üliõpilaste tervise peamisteks riskiteguriteks olid ebaregulaarne eluviis, vähene kehaline aktiivsus, mõningad ebasoodsad sotsiaalmajanduslikud olud (elutingimused jm) ning tervisele kahjulikud harjumused.

Tänased üliõpilased on tulevane haritlaskond. Nii riik kui ka üksikisik investeerivad oma ressursse haridusse, lootes nende korvamist palju aastaid kestva erialase tööga. Ootused täituvad vaid siis, kui praeguste üliõpilaste, tulevaste haritlaste, tervis on hea. Terved inimesed on ühiskonna rikkuse aluseks, tervis aga nii inimese kui ka ühiskonna üks suuremaid väärtusi. Tervisele pannakse alus noores eas. Seepärast ongi paljude terviseteadlaste tähelepanu jätkuvalt pööratud just laste ja noorte tervise riskitegurite väljaselgitamisele ja tervisedenduse programmide väljatöötamisele ning ellurakendamisele. Üliõpilaste tervist on uurinud palju teadlasi (3; 4; 7; 11), aga taolisi kompleksseid uurimusi, nagu 1980. aastatel TRÜ-s läbiviidu, me kirjandusest leidnud ei ole.

Kiire üleminek ühelt ühiskonnakorralt teisele tekitab paratamatult majanduslikke, sot-

siaalseid ja psüühilisi pingeid, mis ei jäta mõju avaldamata ka noorte väärtushinnangutele ja tervisele. Kas need mõjud on rohkem soodsad kui kahjulikud, kuidas on muutunud õppivate noorte sotsiaalne ja majanduslik seisund, kas ja kuidas on muutunud üliõpilaste väärtuste struktuur, taotlused, elulu ja rahulolu sellega, on vaja teada nii noorte eneste kui ka ühiskonna huvides.

1996. a saigi TÜ tervishoiu instituut toetuse (ETF-i grant nr 2406) kordusuuringuse tegemiseks. Selle põhieesmärk on selgitada, millised käitumisvormid, harjumused, terviseprobleemid on omased nii 1980. aastate kui ka praegustele üliõpilastele ja milliseid erinevusi on aeg kaasa toonud. Loodame saada ka ülevaate üliõpilaste kehalisest ja vaimsest tervisest ning mõningatest seda mõjustavatest teguritest.

1996/97. õppeaastal koguti algandmed 452-lt TÜ üliõpilaselt (umbes 8,5% eesti õppekeelega üliõpilastest). Kindlasti pakuvad tulemused huvi ka üldkoolide õpetajatele ja kõigile neile, kellest on Eesti hariduselu. Eks ole ju kõik uuritavad olnud pikki aastaid haridussüsteemi mõju all ning märkimisväärne osa neist saab ka kõrghariduse omandamise järel sama süsteemi töötegitajateks.

Käesolev kirjutis tutvustab eelkõige uurimismetoodikat ja uuritud kontingenti. Autorid oleksid väga tänulikud lugejatele, kes "Hariduse" toimetusse teatavad, milliste uurimuse valdkondade põhjalikum käsitus neid eriti huvitab.

Tahaks loota, et tulemustega tutvumine ei kujune lugejale pelgalt üldhuvitavaks lektüüriks, vaid pakub õpetajale materjali tundides kasutamiseks (terviskasvatuse, psühholoogia-, klassijuhataja- vm tunnis), tööks lapsevanemate ja üldsusega, haridustegelastele aga orientiire hetkeolukorrast ning lähtealuseid arengusuundade kavandamiseks.

## Uurimismetoodika

■ Meie uurimuse põhimeetodiks on ulatuslik ankeet, mille koostamisel oli eeskujuks 1980. aastate uurimuses kasutatud. See tagab võimaluse võrrelda praegust seisut toonasega. Ankeet hõlmab järgmisi valdkondi.

● Üldsotsioloogiline foon: sugu, vanus, teaduskond, kursus, perekonnaseis jmt.

● Üliõpilase hinnangud oma vanemate kodu mõnede aspektidele (kes teda kasvatasid, vanemate haridustase, kutseala ja tervislik seisund; kuidas ta praegu hindab oma lapsepõlvkodu elulaadi, vanematevahelisi suhteid, oma suhteid vanematega jm).

● Ülikooliiga (õpikoormus, elamis- ja õpitingimused, töötamine õppimise ajal, magamis- ja söömisharjumused, suhted alkoholi ja suitsetamisega jmt).

● Ankeedi ulatuslikuma osa moodustavad küsimused vastaja tervise kohta. Need on esitatud haigusrühmade kaupa (südame-veresoonkonna, silma-, seedeelundite jm haigused) ühe-

suguse skeemi alusel. Üliõpilaselt küsiti, kas tal esineb antud haigusrühma vaevusi, kas ta põeb/on põdenud mingit haigust, kas tema lähisugulased (vanemad, vanavanemad, õed-vennad, onud-tädid) on mõnd antud haigusrühma tõbe põdenud. Üliõpilase vastuste põhjal hindas arst vastaja momendi tervislikku seisundit vastavas haigusrühmas.

■ Ankeediga koos täitsid üliõpilased 2 isikusetesti.

● H. R. Böttcheri INR 72A test (6, lk 33–34 ja 53–69) mõõdab katseisiku introvertsust (I-skaala), neurotismi (N-skaala) ja rigiidsust (R-skaala).

● CMPS-test (5) mõõdab üliõpilase vajaduste struktuuri järgmiste skaaladega: *ach* (saavutusvajadus), *aff* (ühinemisvajadus), *agg* (agressiivsus), *dst* (enesekaitsevajadus), *qui* (süütunne), *dom* (domineerimisvajadus), *exh* (enesenäitamisvajadus), *aut* (sõltumatusvajadus), *ord* (korravajadus), *suc* (toevajadus) ja *aqc* (sotsiaalselt ootuspäraste vastuste määr). Esmaste skaalanäitude põhjal arvutatakse juurde veel viis teistest skaalast: I – neurootiline enese maksmapanek, II – domineerimine, III – agressiivne nonkonformism, IV – passiivne sõltuvus ja V – sotsiaalsus.

Mõlema testi kõik skaalad töötavad ühtmoodi: mida suurema punktiskoori katseisik saab, seda suurem on vastava omaduse või vajaduse osakaal tema isiksuse struktuuris.

■ Kui 1980. aastate uurimuses tehti osalejatele hulgaliselt erialaarstide vastuvõtul, tehti vereanalüüs jne), siis nüüd ei jätkunud meil selleks raha. Saime vaid soovijaile võimaldada koormustesti veloergomeetrial 100W koormusega (3 min) ja mõõtsime nende vererõhku, pulsisagedust, kõõlusreflekse ning koordineerimist.

Andmete statistilisel töötlemisel on kasutatud t-testi keskmiste võrdlemiseks, tunnustevahelist sõltuvust hinnati hii-ruut-testiga või korrelatsioonanalüüsiga. Uuritute rühmitamiseks tunnuste alusel on kasutatud klasteranalüüsi k-keskmiste meetodil. Kõik järeldused on tehtud olulisuse nivool  $p < 0.05$ . Andmetöötluses on kasutatud programme SAS ja STATISTICA.

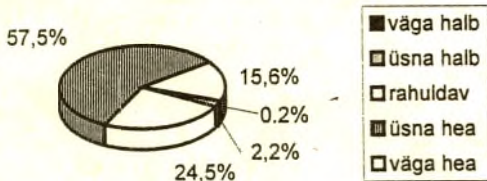
## Uuritud kontingent

Meie valimisse (umbes 8,5% eesti õppekeelega üliõpilastest) kuulub kõikide TÜ teaduskondade üliõpilasi. 74,8% neist on naised, 25,2% mehed. Kursuseti on valimi jaotuvus järgmine: I – 41,2%, II – 24,1%, III – 17,7%, viimaste kursuste üliõpilasi – 17,0%. Uuritute keskmine vanus on 20,8 aastat, kõikumispiirid 17–39 aastani ja  $\sigma = 2,7$ . Meie andmed võimaldavad tulemusi analüüsida kursuseti ja soogrupiti.

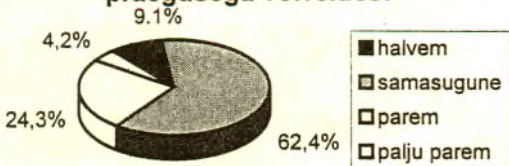
Meditatsioonist objektiivuuringutest õnnestus meil vaid mõta vererõhku ja pulsisagedust (27,0% valimist) ning 22,8%-le teha koormustesti veloergomeetrial ning uurida nende kõõlusreflekse ja koordineerimist.

Neid üliõpilasi, kes ankeedile vastates ei maininud üheski haigusrühmas ühtki tervisega seotud vaevust, on 0,9%, ja täiesti terveks hindas arst 1,8% valimist. Need arvud tekitavad tunde, et tudengkond on puruhaige. Nii hull see asi siiski pole. Ankeedis esitatakse küsimusi 14 haigusrühma kohta ja on loomulik, et igal inimesel aeg-ajalt kuskilt valutab, kiheleb, kirvendab, tuikab või mõne elundkonna funktsioneerimisel esineb häireid. Kõige rohkem vaevusi ja probleeme on meie uurimisalustel silmade ja hammastega. Kui nende valdkondade vaevused ja haigused kõrvale jätta, siis üliõpilaste hulk, kel pole ühtki muud vaevust, on 7,5%, lisaks veel need 6,9%, kes mainivad vaid üht vaevust. Arsti hinnangul on 6,9% praktiliselt terved, lisaks ka need 8% valimist, kes kõikides ülejäänud haigusrühmades mainivad vaid üht tõbe. Ise hindavad üliõpilased momendil oma tervist (vt joonis 1) viie-palli-skaalal (5 = väga hea ja 1 = väga halb) peaaegu heaks ja arvavad optimistlikult, et 10 aasta pärast on see praegusega võrreldes vähemalt samasugune ( $x = 3,2$ ,  $\sigma = 0,7$ , vastused varieeruvad vahemikus 2 kuni 5, kus 5 = palju parem, 2 = halvem), mitte mingil juhul aga palju halvem.

#### Arvan, et praegu on minu tervis:



#### Arvan, et 10 aasta pärast on minu tervis praegusega võrreldes:



Joonis 1. Üliõpilaste hinnang oma tervisele.

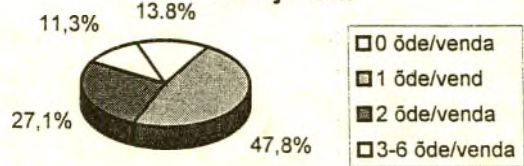
54,5% valimist on pühendunud vaid õppimisele, ülejäänud töötavad õppimise kõrvalt kas vahetevahel (26,8%) või pidevalt (18,8%). Mees-üliõpilaste hulgas on töötajaid oluliselt rohkem kui naistudengite hulgas ( $p = 0,01$ ) ja vanemate kursuste üliõpilased töötavad õppimise kõrvalt statistiliselt oluliselt rohkem kui nooremate kursuste üliõpilased ( $p = 0,0000$ ).

56,4% vastanutest on oma vanemate esimene laps, 13,8% pere üksiklaps (vt joonis 2). Nad arvavad, et 10 aasta pärast on neil endil peres keskmiselt 2 last (vastused varieeruvad vahemikus 0–8,  $\sigma = 0,9$ ). Isegi siis, kui jätta kõrvale üksiklastena kasvanud vastajad, on

#### Vastaja on oma vanemate:



#### Vastajal on:



Joonis 2. Laste arv vastaja päritoluperes.

esiklaste arv meie valimis üllatavalt suur – 42,6%. See pole pelgalt juhus, 1980. aastate uurimuse valimis oli esiklapsi 63,8%, üksiklapsi 25,1% ning kui jätta ka seal kõrvale üksiklapsed, oli esiklapsi toonases valimis 38,7%.

#### Tervis kui väärtus

Ankeet ei sisaldanud mingit spetsiaalset väärtuste uurimise meetodikat, vaid loetelu 11-st inimese elus oluliseks peetavast asjaolust, mille olulisust iseenda jaoks käesoleval eluperioodil hindas vastaja järgmisel skaalal: 4 = väga oluline, 3 = oluline, 2 = suhteliselt oluline, 1 = ei oma tähtsust. Tulemused on koondatud tabelisse.

KESKMISED HINNANGUD VÄÄRTUSTELE					
Tunnuse jrk nr	Väärtuse sisu	$\bar{x}$	Min-max	$\sigma$	
124	tuttavate ja sõprade tunnustus	3,3	1–4	0,6	
125	tunnustuse ja positsiooni omamine ühiskonnas	2,8	1–4	0,7	
126	perekonna ja kodu loomine	3,3	1–4	0,8	
127	materiaalne kindlustatus, heaolu	3,3	1–4	0,6	
128	füüsiline tervis, selle säilitamine	3,7	2–4	0,5	
129	vaimne tervis, selle säilitamine	3,8	1–4	0,4	
130	seksuaalne rahuldatus	3,1	1–4	0,7	
131	ühiskondlike ja tööalaste kohustuste täitmine	3,0	1–4	0,6	
132	elust rõõmu tundmine, meeldiv ajaviitmine	3,6	2–4	0,6	
133	laste omamine ja kasvatamine	3,2	1–4	0,9	
134	armastatud inimese olemasolu enda kõrval	3,7	1–4	0,5	

Meie praeguses majanduslikus olukorras polnud mingi ime, kui enam hinnatud väärtusteks tulnuks *tunnustus ja positsioon ühiskonnas* ning *materiaalne kindlustatus*. Nii aga ei juhtunud. Kõige kõrgemad keskmised hindepallid said hoopis

- vaimne tervis, selle säilitamine* (hajuvus kesk- väärtuse ümber on siin kõige väiksem:  $\sigma = 0,4$ ),
- armastatud inimese olemasolu enda kõrval* ja
- füüsiline tervis, selle säilitamine*.

1980. aastate uurimuses olid enamhinnatud väärtused täpselt samad: *vaimne tervis, selle säilitamine* ( $\bar{x} = 3,7 \pm 0,1$ ), *armastatud inimese olemasolu* ( $\bar{x} = 3,7 \pm 0,1$ ) ja *füüsiline tervis, selle säilitamine* ( $\bar{x} = 3,6 \pm 0,1$ ).

Muidugi tuleb arvestada, et hinnangud on antud kognitiivsel tasemel ja need ei pruugi üksüheselt kokku langeda väärtuse konatiivse küljega (käitumisega vastavalt hinnatud väärtusele). Lisaks on hinnangud antud ankeedis pealkirjaga "Mina ja minu tervis" ning väärtuste loetelu hõlmab vaid kaduvväikese osa potentsiaalsetest eluväärtustest.

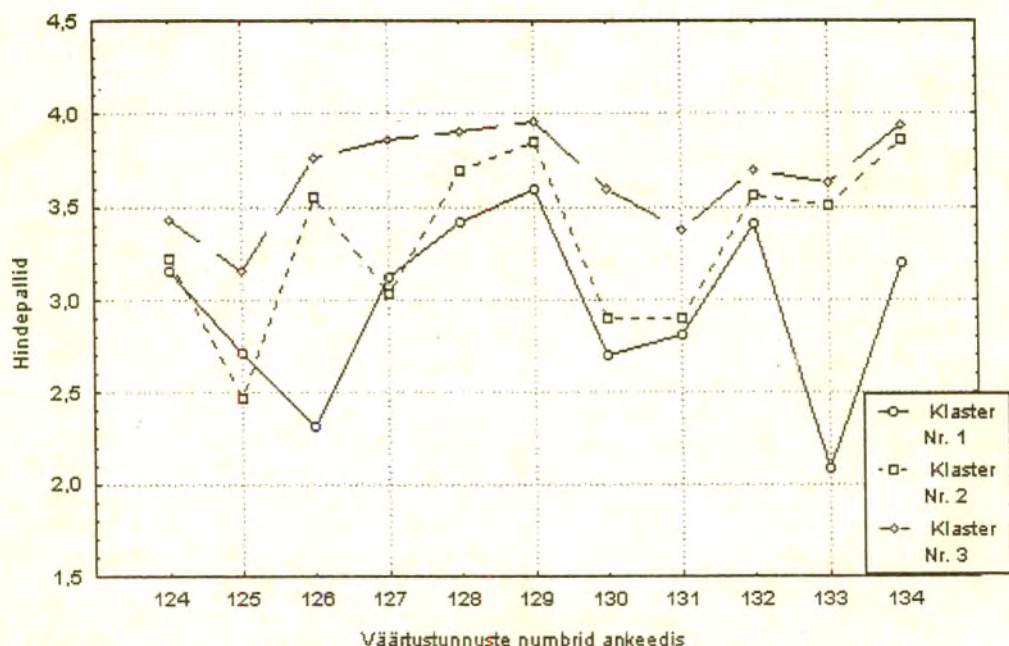
Meeste ja naiste praegusi hinnanguid võrreldes selgus, et naisüliõpilased hindavad statistiliselt oluliselt kõrgemalt *vaimset tervist, selle säilitamist* ( $p = 0,007$ ), *armastatud inimese olemasolu enda kõrval* ( $p = 0,001$ ), *elust rõõmu tundmist, meeldivat ajaviitmist* ( $p = 0,05$ ), *perekonna ja kodu loomist* ( $p = 0,001$ ), *tuttavate-sõprade tunnustust* ( $p = 0,03$ ), *laste omamist-kasvatamist* ( $p = 0,009$ ), meesüliõpilastest madalamalt aga *tunnustuse-positsiooni omamist ühiskonnas* ( $p = 0,03$ ). Tulemused on meie kultuuri kontekstis käibivate sookäitumisalaste hoiakutega vastavuses.

Edasi rühmitasime vastajaid (kogu kontingenti, ning ka mees- ja naisüliõpilasi eraldi) väärtustunnustele antud hinnangute põhjal, kasutades klasteranalüüsi k-keskmiste meetodit. Kõikide rühmitamiste käigus eristus vaid väike rühm (klaster) meesüliõpilasi (13,8% meesüliõpilastest), kes andsid tervisele nii madalaid hinnanguid, et keskmine langes allapoole 3,5 palli: *vaimne tervis, selle säilitamine* ( $\bar{x} = 3,4$ ), *füüsiline tervis, selle säilitamine* ( $\bar{x} = 2,8$ ).

Valisime siin välja kogu kontingendile tehtud klasteranalüüsi, kus vastajad jaotati kolme rühma (vt joonis 3). Jooniselki on näha, et rühmad erinevad üksteisest ja see erinevus on kõikide väärtuste osas statistiliselt oluline. Kõik rühmad väärtustavad nii vaimset kui ka füüsilist tervist kõrgelt, eriti kõrgelt väärtustab tervist 3. rühm (ehk 3. klaster). Kõige suurem lahknevus rühmade vahel on väärtustunnuste *pere ja kodu loomine* (tn 126) ning *laste omamine ja kasvatamine* (tn 133) osas. Ilmselt on need väärtused osale tudengkonnast sellised, mille realiseerimine on tulevikku lükatud: meesüliõpilaste vastuste põhjal tehtud klasteranalüüsi eristus näiteks välja üks rühm (22,9% meesüliõpilastest), kelle 126. väärtustunnuse  $\bar{x} = 1,7$  ja 133. väärtustunnuse  $\bar{x} = 1,6$ .

**Klastrisse 1** kuulub 113 üliõpilast (s.o 26,0%), neist 54% ei tööta, 46% töötab õppimise kõrvalt, rühmas on 42,5% mehi ja 57,5% naisi, üle poole neist õpib kas filosoofia- (30,1%), majandus- (19,5%) või füüsika-keemiateaduskonnas (12,4%). See rühm väärtustab tervist teistest madalamalt, kuigi ka nende keskmine hinnang nii vaimsele kui ka füüsilisele tervisele kui väärtusele ei lange kolmest pallist madalamale. Lisaks hindavad rühma kuulujad kõrgelt *elust rõõmu tundmist, meeldivat ajaviitmist* (tn 132), seevastu *pere, kodu ja lastega seotu* (tn 126 ja 133) on momendil vähem väärtustatud.

**Klastrisse 2** kuulub 167 (s.o 38,4%) üliõpilast. Töötavate ja mittetöötavate tudengite osa rühmas on enam-vähem tasakaalus, enamik (83,8%) on naised. Selle rühma üliõpilased õpivad enamasti filosoofia- (38,3%), arsti- (19,2%) ja sotsiaalteaduskonnas (10,8%). Tervist väärtustavad nad eelmisest rühmast kõrgemalt ning



Joonis 3. Uuritavate väärtushinnangute keskvaartused kolmes klasteris.

enim hinnatud väärtus on momendil armastatud inimese olemasolu enda kõrval (tn 134). Kõige tagasihoidlikumalt väärtustatakse tunnustuse ja positsiooni omamist ühiskonnas (tn 125).

**Klastrisse 3** kuuluvad (n = 155, s.o 35,6%) on andnud kõikidele väärtustele teistest rühmadest kõrgemaid hinnanguid, kusjuures kõrgeimad keskmised hindepallid on saanud *vaimne tervis, selle säilitamine* ( $\bar{x} = 3,96$ ), *armastatud inimese olemasolu* ( $\bar{x} = 3,94$ ) ja *füüsiline tervis, selle säilitamine* ( $\bar{x} = 3,90$ ). Mittetöötavate üliõpilaste osakaal (59,1%) on suurem kui teistes rühmades, 78,1% on naisüliõpilased ja enamasti õpivad nad arsti- (31,6%) või filosoofiateaduskonnas (29,0%). Selle rühma koosseisu ja väärtustele antud hinnanguid jälgides tekib tunne, et need kolm enam hinnatud väärtust on sellised, mida läbimõeldult on hakatud tähtsaks pidama.

Rühma hinnangute osakaal on nii oluline, et neil on otsustav mõju kogu valimi keskmiste hinnangute kujunemisele (vt tabelit): eriti selle rühma, aga ka kogu valimi kõrgeimad keskmised hindepallid saavad osaks samadele väärtustele.

Kontrollisime, kas ankeedi terviseosa (vavuste arv, arsti hinnang vastaja tervisele jmt), vastaja lapsepõlvkodu eripärade (vanemate haridus ja tervis, omavahelised suhted lapsepõlvkodus jne) ning praeguse elustiili (suitsetamine, alkohol, narkootikumid, uneaeg, üleväsimus, toitumisharjumused jmt) kohta käivatele küsimustele vastamisel ilmneb statistiliselt olulisi erinevusi klasterite vahel. Me ei leidnud neid. Arvame, et tegu on väga väikesse vanusevahemikku kuuluvate noorte inimestega, kes elavad intensiivselt küllalt kindlapiiriliste eripärade üliõpilaselu siin-ja-praegu ega mõtle suurt sellele, et tervise kui väärtuse hindamiseks koguti tasandil peaks kaasnema ka vastav käitumine. Kummatigi pole me üliõpilasi võrrelnud muudel aladel tegutsevate samaealiste noortega. Ainus statistiliselt oluline erinevus klasterite vahel ilmneb jälle koguti tasandil ja kinnitab eelnevat klasterite iseloomustust: erinevatesse klasteritesse kuuluvad üliõpilased arvavad endal olevat 10 aasta pärast erineval määral lapsi ( $p = 0,05$ ).

Laste arv tulevikus:

1. klaster –  $\bar{x} = 1,8$  last,
2. klaster –  $\bar{x} = 1,9$  last ,
3. klaster –  $\bar{x} = 2,1$  last.

Kogu valimi kõige kõrgemalt hinnatud väärtustega seoses tuleb aga lõpetuseks mainida, et need on samad väärtused, mis said tudengkonalt kõrge hinnangu juba 1980. aastate uurimuses. Võib vaid rõõmu tunda sellest, et kõrgharidust taotlevad noored inimesed oskavad vähemalt koguti tasandil hinnata tervist kui elu põhiväärtust. Mingis osas on see tõdemus ka tagasiside vanema generatsiooni (sealhulgas lapsevanemate, õpetajate ja meedikute) taotlustele.

## Kirjandus

1. K a a s i k, A.-T., K a r u, L. 1988. Neuroosid mees- ja naisüliõpilastel. Nende sotsioloogilised ja psühholoogilised aspektid. Psühho- ja psühhosomaatilised häired. Тезисы научной конференции 24–25 ноября 1988 г. Ч. I. Тарту, с. 145–147.
2. K a a s i k, T. 1993. Üliõpilaste kehaline aktiivsus ja tervis. – Teadus ja sport. Tln, lk 21.
3. K a a s i k, A.-T., J ü r i m ä e, T. 1990. Physically active and passive university students under four-week psychoemotional stress. In: Manninen O (ed.) Environmental Stress. Proceeding of the International Symposium on Environmental Stress. ACES Publishing Ltd., Tampere, Finland, pp. 159–171.
4. M e c h a n i c, D. 1978. Students under Stress: A Study in the Social Psychology of Adaptation. The University of Wisconsin Press, 231 p.
5. M ä g i, H. 1989. CMPS (Cesarec – Marke Personallighetschema). Käsikiri. Tln, 96 lk.
6. T o i m, K. 1983. Isiksuse psühodiagnostika. Tartu, 75 lk.
7. Z o c c o l i l l o, M., M u r p h y, G. E., W e t z e l, R. T. 1986. Depression among medical students. J Affect Disord 11. pp 91–96.
8. World Health Organisation. 1984. Health Promotion. A discussion document on the concepts and principles. Copenhagen, WHO Europe.
9. K a a z i k, A.-T. M., K a r u, L. Э., К л e y н, М. П. 1984. Здоровье студентов первого курса медицинского факультета и их успеваемость. Медицинские исследования в практике. Тезисы конференции. Тарту, 11 октября 1984 г. Тарту, с. 15–16.
10. K a a z i k, A.-T. M., K a r u, L. Э., Х e y н л а, Х. И. 1989. Психосоциальная характеристика студентов ТГУ и их здоровье. Проблемы высшей школы. 10. Тарту, с. 115–130.
11. Р у б и н а, Л. Я. 1981. Советское студенчество: социологический очерк. Мысль, Москва, 207 с.

## Õpetajast ja karikatuurikeelest\*

HEINO RANNAP, emeriitprofessor

**K**oolivõimlemise ümberkujundaja, võimlemises sugestiivse meetodi rakendaja ERNST VOLDEMAR IDLA (1901–1980) õpetajakuulsus sai alguse Elvas, kus ta vabadussõja lõppedes algkooli õpetajana pani alevi kihama entusiastliku võimlemisrühmade tegevusega. Täiendanud oma oskusi 1922.–1925. a Berliini kehalise kasvatuse ülikoolis, sai temast uue võimlemissüsteemi juurutaja Tallinna Õpetajate Seminaris ja Pedagoogiumis. Emigreeris 1944. a Rootsi, täiustas oma meetodit, korraldas võimlemispidustusi, trupiesinemisi (ka olümpiamängudel Mehhikos), kursusi Euroopa, Lõuna-, Kesk- ja Põhja-Ameerika riikides. Gori šarž on ajast, mil Idla asutas omanimelised võimlemiskursused Tallinnas.



**Sportiõpetaja Jilda.**  
„Kui sina võtad sporti teha, siis saad sa hõida kena kena!“

Mõisa öövahi poeg JOHAN KANA (1882–1934) oli koolmeistri hariduse omandanud Val-

\* Algus "Hariduses" nr 3.

ka Õpetajate Seminaris (asus tollal Riias), kõrghariduse Peterburi ja Tartu ülikooli majandusteaduskonnas. Nii töötaski ta erinevatel aastatel kooliõpetaja või majandusmehena. Ta oli 1. ja 2. riigikogu liige, 1928. aastast kuni surmani Tallinna linnanõunik ja haridusosakonna juhataja. Gori šarž ongi sellest perioodist.



**Koolimees Joh. Kana.**

„Meil, aovalgus kõikjal lõõmab ja Eesti taeväs kullas kõõmab, ning vabaduse päikse tuld joob kodanik ja põllumuld. Ent siiski valgust veel on vaja — toob seda rahvavalgustaja!“

\*

JUHAN TORKI (1889–1980) šarži joonistas Gori 1939. aastal, kui Tartu 15. algkooli juhataja maadles doktorikraadi saamiseks väitekirjaga "Eesti laste intelligents". Viljaka teadlase ja koolmeistrina uuris J. Tork mitmeid erialaküsimusi – laste arvu vähenemise psühholoogilisi probleeme, kooliraaamatute ajalugu jm.

Väga viljakas oli ta tegevus Tartu Õpetajate Seminari direktorina (1919–1932) ajal, mil Eesti kool vajas vene tsaristlikult koolisüsteemilt üleminekul Euroopa pedagoogikale suunitletud õpetajaid. J. Tork töötas välja seminari struktuuri, õppeplaani, didaktika, õpetas ise pedagoogikat, pedagoogilist psühholoogiat, üldpsühholoogiat, loogikat, eetikat, didaktikat ja pedagoogika ajalugu.

Eesti kool kaotas toeka õpetaja ja põhjaliku teadlase 1944. aastal, mil J. Tork põgenes Sakamaale, sealt hiljem Uus-Meremaale.

## See, kellest juttu

Gori šarž.



Cand. hist. J. Tork.

\*

Eesti koolis on olnud palju andekaid õpetajaid, nt Ernst Enno, Jüri Parijõgi, Karl Ader, Karl Praakli, kes omalaadse ja mõjuva kasvatusel on tähelepanuväärseid tulemusi saavutanud kirjanduses. Sellesse ringi kuulub ka RIHO LAHI (1904–1995), kes pedagoogi põhiametis ühendas kirjandusliku ja kunstitööga, pälvis lennuka inimese maine Narva, Varnja, Võsu, Võipere ja Tartu algkoolide ning Rakvere ja Tartu pedagoogikakooli õpetajana. Tuntust suurendas söakas tegevus noorte organiseerimisel, noorkotkaste ajakirjade toimetamisel, nelja noorkotka käsiraamatu koostamisel.



E. Vahtra sõbralik šarž

\*

Kaks värvikat muusikaõpetajat, üks Viljandis, teine Tallinnas sattusid karikatuurimeistri sule ette efektse koorijuhi tegevusega. Viljandi koolide muusikaõpetaja ja orkestrijuht aastatel 1942–1971 PAUL KRIGUL (1910–1980) tuli Vil-

jandi II Keskkooli segakooriga kolmel vabariiklikul ülevaatusel esikohale. Vabariigi parimaks segakooriks tunnustati kahel korral ka linna segakoor "Koit", kus laulsid ta endised õpilased (mind ja mõnd nooditundjat kaasõpilast keskkoolist võttis ta koori üsna noorte jumbudena).



PAUL KRIGUL:

Peaaegu kolmkümmend  
aastat koori ees  
taktikepiga vehkleb nõudlik  
mees:  
kui tõuseb või vajubki vahel  
laul,  
ta õigesse paika paneb me  
Paul.

\*

Suurvaim muusikaõpetuses oli HEINO KALJUSTE (1925–1989). Ohvitseri peres kasvanud poiss hakkas juba õpilasena Westholmi gümnaasiumis ja Kohtla-Järve keskkoolis kooritööd korraldama. Konservatooriumi üliõpilasena asutas lastekoori "Ellerhein". Veel konservatooriumi professorina oli ta 21. keskkooli muusikaõpetaja, relatiivse solmiserimise juurutaja, rea koolilaulikute kirjutaja, aastatel 1980–1989 siinse ajakirja "Koolimuusika" rubriigi looja ning viljakas autor.



\*

Šarž, samuti karikatuur humoristliku või ka satiirilise portreena on kujutanud mitmete eesti õpetajate iseloomulikke jooni, teinud menüükad pedagoogid rahvalähedaseks, osutanud tulemuslikule kõrvaltegevusalale, saavutustele eri valdkondades, võrdsustanud õpetaja muu haritlaskonnaga ja tõendanud, et õpetaja on väärt austust.

# HARIDUS

LV aastakäik

1997

## Sisukord

L. JAGGO. Virk õpetaja otsib, ostab ja laenab. . . . .	(1)	2
V. EKSTA. Tööjuttu Harjumaa haridusosakonnas . . . . .	(1)	7
Ü. TIKK. Kutsehariduse aastaring. . . . .	(1)	12
L. JÄRV, I. MÄNNAMAA. Näpunäiteid meeskonnatööks. . . . .	(1) 14, (2) 16, (3)	15
M. ARRO. Koolikorraldusprogramm "Axel" – sõber või vaenlane? . . . . .	(2)	2
V. EKSTA. Kogu elu on kogemus. . . . .	(2)	5
I. UNT. Kosutavad muljed sisendavad optimismi. . . . .	(2)	11
M. MERISTE. Kui hing ihkab enamat. . . . .	(2)	13
L. JAGGO "Meil on rahulikud inimesed...". . . . .	(3)	2
V. EKSTA. Vanaisa viiuliga kasvasin muusikasse . . . . .	(3)	6
J. MIKK. Ideed ja inimsaatused. . . . .	(3)	11
Ü. TIKK. Kuidas hoida nina vastu tuult, et ellu jääda . . . . .	(4)	2
V. EKSTA. Nelikümmend üks aastat hiljem . . . . .	(4)	6
M. KOBIN. Lapsed ja vägivald . . . . .	(4)	13
M. KRIGUL. Kas nii jääbki? . . . . .	(4)	16
V. EKSTA. Koolivõrgu korrastamine on paratamatu. . . . .	(5)	2
M. KADAKAS. Uus õppekava koolis – ühe pika tee lõpp ja algus. . . . .	(5)	8
K. EENLAID. Miks noored tulevad õppima õhtukooli? . . . . .	(5)	12
Eesti Haridusfoorum '97. . . . .	(6)	2
M. ARRO. Saarlane peab saama haritud Saaremaal. . . . .	(6)	3
V. EKSTA. Et laps tunneks ennast koolis hästi . . . . .	(6)	6
L. JAGGO. Mehed ei ole koolist kuhugi kadunud. . . . .	(6)	11
K. PLADO. Erivajadustega laps tavakooli? . . . . .	(6)	13

### TEISTE MAADE HARIDUSELUST

H. RIDALI. Ülevaade Šveitsi üldhariduse süsteemist. . . . .	(3)	18
I. JÄRVA. Külalisõpetajana Taanis. . . . .	(4)	18
E. KRULL. Multikultuurilise kasvatuse vastuolulisus ja paratamatus . . . . .	(6)	18

### SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

M. LEINO. Erivajadustega lapsed koolis. . . . .	(1)	18
E. HIIE, H. SIKKA, L. TALTS. Mis mõjutab algklassiõpetaja tööga rahulolu? . . . . .	(1)	22
P. LEPIK. Vasakukäeline õpilane arvude keeles. . . . .	(1)	26
L. OTS. Eesti kultuur ja eesti kirjandus venekeelsele õpilasele. . . . .	(1)	30
K. PRUULI. Kõne- ja kirjakuultuurist. . . . .	(1)	38
I. LEUHIN. Hindamine on alati subjektiivne . . . . .	(1)	44
M. VEISSON. Eri maade noorukite probleemid . . . . .	(2)	18
A. ja M. KIRCH. Vene noorte etnilise ja kultuurilise identiteedi muutused. . . . .	(2)	22
M. NORMAK, A. HÕBEJÄRV. Arvestame poiste ja tüdrukute erinevusi. . . . .	(2)	27
M.-L. LAHERAND. Õppimiskäsitusi eesti aabitsates. . . . .	(2)	31
E. GRAUBERG. Haridusest ja teadmisesest kaasaja ühiskonnas. . . . .	(3)	23
H. HALJASORG. Kask ja keeld kui kasvatusabinõud. . . . .	(3)	27
M. ARRO. Arvuti abil õppimise plussid ja miinused. . . . .	(3)	31
A. LUKASON. Õpilane ja keemiaalane info. . . . .	(3)	37
E.-S. SARV. Ajastupilt ja haridus – üks võimalikest vaadetest Lyotardi rada järgides. . . . .	(4)	25
J. MIKK. Ideed ja inimsaatused. . . . .	(4)	30
E. SÖRMUS. Kommunikatiivne hindamine. . . . .	(4)	35
V. PARVE. Perioodõppe diskursus. . . . .	(5)	18



P. LEPPIK. Eesti õpetaja aastal 1997. ....	(5)	25
M. VEISSON. Puudelaps ja ta perekond .....	(6)	24
T. HYYRÖ. Andeka lapse kooliprobleeme .....	(6)	30

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

A. SUKAMÄGI. Õpetajaks pürgijate isiksustüüp Myers-Briggsi järgi. ....	(2)	35
P. LEPPIK. Lev Vögotski ja pedagoogiline psühholoogia. ....	(2)	39
A. TALVISTE. Algkooliõpilaste emotsionaalsest enesetundest. ....	(5)	31
K. KÜNNAPUU. Milllest on tingitud hälbiv käitumine? .....	(6)	33

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

A. KALLAS, T. MEERI, M.-K. SOOMRE, M. RINGO. Hea maine ja tugev omakoolitunne .....	(1)	47
A. ERRIT. Tallinna Tehnikagümnaasium. ....	(2)	44
H. JÕGI jt. Hugo Treffneri Gümnaasium. ....	(3)	41
T. LUIK, A. KIIN, I. ARTMA. Kooli näo kujundavad tema traditsioonid. ....	(4)	40
T. ILUS, O. HUDJAKOVA, E. JUHKAM, V. ŠOKMAN. Tartu Tööstuskooli lõputunnistus – see on kvaliteedimärk. ....	(5)	35
H. VALK, H.-A. SOMMER, I. INDAS, K. UUEDEL, L. AUN. Meie kooli üheksakümmend üheksa aastat. ....	(6)	38

## ÕPPETUND

A. MERILAI. Võrukeelse kirjanduse õpetamisest koolis. ....	(1)	52
M. SOKK. Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis. ....	(1)	57
A. LINNAS. Põhiteadmisi käsitööesemete kujundamiseks. ....	(1)	58
J. UMBORG. Tehnikaõpetus üldhariduskoolis. ....	(1)	60
J. KIILI, M. KIILI. Praktilisi töid ökoloogias. ....	(1)	62
M. SOKK. Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis. ....	(2)	48
M. MADISSO. Refereerimisoskus .....	(2)	50
M. TOOM. Näitlikud õppevahendid loodusest. ....	(2)	53
L. KAROLIN. Kuidas aidata kaasa keemia ainekava edukale käivitumisele? .....	(2)	54
J. KIILI. Praktilisi töid loodusteaduses: vesi ja muld .....	(2)	57
M. SOKK. Lugemisoskuse õpetamine põhikoolis. ....	(3)	46
K. RIIVES. Geomeetriast igapäevas. ....	(3)	48
K. PEEDO, U. KOKASSAAR. Kuidas valmistada mitoosipreparaate. ....	(3)	52
J. KIILI. Praktilisi töid loodusteadustes: inimene ja loomad. ....	(3)	54
H. KARIK, K. PAPP. Toiduainekeemia küsimusi uues keemia ainekavas. ....	(4)	44
M. LIIVA, K. ROHTMETS, A. SULG. Ainetevaheliste seoste arvestamine õppetöös. ....	(4)	49
M. PULLERITS. Muusika algõpetuse põhimõtteid. ....	(4)	52
T. MÖLDER. Arendame loovust kunstioõpetuse kaudu. ....	(4)	55
I. LEMBINEN. Õpioskuste olümpiaad – uus kogemus. ....	(5)	40
L. PLOOM. Emakeeleõpetuse seostamine õpitava erialaga. ....	(5)	43
K. PAPP. Toidukonservantide teema käsitlemine keemia ja kodunduse tundides .....	(5)	46
U. KOKASSAAR. Laboratoorseid töid toidu analüüsiks. ....	(5)	50
J. KIILI, M. KIILI. Praktilisi töid botaanikas .....	(5)	53
I. LEUHN. Bioloogiaolümpiaad "Inimene ja tervis" .....	(6)	43
I.-S. TORM. Kodu-uurimistegevus – üks pädevuste kujundamise võimalus .....	(6)	46
I. JÕGI. Rühmatööst algklassides .....	(6)	48

## KOOLIEELNE KASVATUS

L. TUULING, M. KARU, A. SAAR. Mängu ja mänguasja tähtsus. ....	(5)	57
M. TORM. Esimesed kutselised lasteaednikud Eestis. ....	(6)	51

## MEIE TERVIS

A. PEHK. Muusika eneseregulatsiooni vahendina. ....	(3)	57
T. KAASIK, K. KUUS, M. THETLOFF, R. URING. Üliõpilaste tervis – eesti haritlaskonna tervise alus .....	(6)	55

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

A. ELANGO. Kooliuuendusliikumise sisulisi taotlusi sõjaeelses Eestis. ....	(2)	60
Mida ütleb teile nimi Aleksander Elango? .....	(2)	62
Aleksander August Veiderma. ....	(2)	63
H. RANNAP. Õpetajast ja karikatuurikeelest. ....	(3)	60, (4) 58, (5) 61, (6) 60
M. JAKSON. 100 aastat Jetta Ollik-Andevei sünnist .....	(3)	63
L. ODRES. Vana-Paldiski koolid. ....	(4)	61

# HARIDUS

EDUCATION No. 6, 1997  
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF EDUCATION

## **Estonian educational forum '97**

### **M. ARRO. Island people must get their education on Saaremaa.**

Mr. Raivo Peters, the manager of the department of education and culture in Saaremaa district describes the local network of schools and educational management.

### **V. EKSTA. Let's make the children feel happy at school.**

A story about Viluste school founded in 1769, about the teachers and everyday life there.

### **L. JAGGO. The men have not disappeared from school.**

About six men working at school, who have been awarded the prize "Teacher of the year 1997".

### **K. PLADO. SEN children going to ordinary schools.**

About opportunities of SEN children to obtain general education at ordinary schools, about their problems and inadequate readiness of teachers to accept them there.

### **E. KRULL. Contradictions and inevitability of multicultural education.**

Comprehension of the concept *multiculturalism* is different in America and in Europe, still more different is the situation in the Baltic states; we have to avoid mistakes in upbringing. The author gives an overview about the ATEE (Association for Teacher Education in Europe) 22<sup>nd</sup> conference where problems of multicultural education were discussed.

### **M. VEISSON. A disabled child and the family.**

A summary about five research projects of the author, which were aimed at specification of the effects and influences of a disabled child born to the family; how it influenced the behaviour of the family members and what were the problems they were constantly facing. A consultation centre for parents and teachers of disabled children is badly needed.

### **T. HYYRÖ. Problems of gifted children at school.**

The lecturer of Tampere University writes about gifted children at school, their problems and needs for individualised learning and teaching.

### **K. KÜNNAPUU. What has caused defective behaviour?**

The reasons for defective behaviour may be found in the family at school and/or in society. Social isolation and being rejected by the society may cause problems later with adjustment and communication, which in its turn may lead to delinquency. The school is not almighty, but it still can offer support to children needing it.

In the section "Teachers and their work" students, teachers and graduates of Jakob Westholm Grammar School make us acquainted with this institution.

### **I. LEUHIN. Biology competition "People and health".**

A summary of the last year biology competition for students of general comprehensive schools.

### **I.-S. TORM. Studies of the home environment – an opportunity to develop competencies.**

An article written by a full-time teacher, in which students papers compiled at Raudna Compulsory 9grade School are analysed.

### **I. JÕGI. Group work in primary grades.**

Group work does not mean that everything has to be done together, it should be actually a smart division of work in the classroom. Group work is one of opportunities to make learning more active and to develop students' skills of cooperation. Different groups can be compiled for discussion, for cooperation and also mosaic groups. Group work must be started in primary grades.

### **M. TORM. The first professional kindergarten nurses in Estonia.**

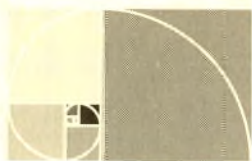
Seventy years ago the seventh and the last group of graduates from Tartu Seminar for Kindergarten Nurses finished their studies. There have been 85 graduates altogether. In this articles more attention has been dedicated to the first group of graduates, especially to Marta Haas to her life, studies and educational activities.

### **T. KAASIK, K. KUUS, M. THETLOFF, R. URING. The health of students – the foundation for the health of Estonian educationists.**

The researchers of the Health Institute at Tartu University claim: "Healthy people are the foundation of the social wealth". They carried out research on 452 students with the aim to ascertain what is the mental and physical health of students at the moment and what forms of behaviour and habits are most typical today.

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

A sequence to the serial started in Education No. 3 about outstanding educationists and how they have been depicted in cartoons.



A j a s t e e s !

amicus

**Amicus Office on asjatundjale sobiv kvaliteetne kontoripaber.**

**Seda kasutades**

- võite olla kindel, et Teie kontorimasinad ei ummistu
- saate valmistada selgeid ja kvaliteetseid koopiaid
- vähendate kontorimasinate hooldekulusid

**Amicus Office on pakitud kaasaegsesse pakendisse, mida on mugav avada.**



**Amicus Office'i kontoripaberit saate osta**


**Rapo AS**

Tallinn, Koidu 21a; tel (22) 450345, (2) 6460360, faks (22) 452850  
Tartu, Rüütli 22; tel/faks (27) 441880

**Koolivarustus**

Tallinn, Vana-Kalamaja 17; tel (2) 6314422, faks (2) 6413590

Amicus Office on saadaval ka teistes hästi varustatud kontoritarvete firmades.

 **Amerpap**

**HARIDUS**

Hind 12 EEK Indeks 78 189

*Head  
uut  
aastat!*