

HARIDUS

I
1
9
9
4



KUIDAS TÕLKIDA SPECIALIZED UNIVERSITY EESTI KEELDE?

SELLE PROBLEEMI TEKKELOGU ON LIHTNE. TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOOLILT PALUTI ANDMEID AUTORITEETSESSE RAHVUSVAHELISSE TEATMETEosesse KÕRGGKOOLIDEST. MEIE SUHTES SOBIS SEAL IDEAALSELT KIRJELDUS ÜLIKOOLIST, KUS ON ESINDATUD KOOLITUS- JA TEADUSPROGRAMMID VALITUD HULGA TEADUSKONDADE RAAMES. ANDMED SAATSIME, KUID MAHA JÄI SEESAMA PROBLEEM. EESTIS ON ERAÜLIKOOLE, ON ROOTSLASTE ASUTATUD RIIKLIK ÜLDÜLIKOOL – MEIE RIIGI KÕRGHARIDUSE LIPULAEV. ARVAME, ET LAHENDASIME PROBLEEMI HÄSTI: TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOOL ON RIIKLIK

ERIÜLIKOOL.

EESTI KEELDE ON TÕLGITUD, KAS KA EESTI MEELDE ?

TPÜ MISSIOON ON VÕIMALDADA ÜLIKOOLIHARIDUS MITMEKESISTE KOOLITUSPROGRAMMIDE KAUDU NEILE, KEDA TULEVIKUS HUVITAB ÕPETAJAKUTSE NING VÕIMALDADA AKADEEMILINE HARIDUS, SH KRAADIÕPE TERVES REAS SOTSIAAL-, HUMANITAAR- JA HARIDUSTEADUSTES, KUS MEIL ON EESTI TIPPEADLASTE HULKA KUULUVAD PROFESSORID. SEDA TOETAVAD 34 PROFESSORIT FILOLOOGIA-, KASVATUSTEADUSTE-, SOTSIAAL-, MATEMAATIKA-LOOUSTEADUSTE, KULTUURI- JA KEHAKULTUURITEADUSKONDADEST, TÕSIASI, ET ÜLE 50% ÕPPEJÕUDUDEST ON TEADUSKRAADIGA, PIDEVALT PEALE KASVAV NOORTE MAGISTRITE JA DOKTORITE PÕLVKOND, KOOSTÖÖ MITMEKÜMNE MAAILMA ÜLIKOOLIGA, ÜHISED ÕPPETOOLID EESTI TEADUSTE AKADEEMIAGA, UJENEV RAAMATUKOGU KOGU MAAILMAST SAABUVA ERIALAKIRJANDUSEGA NING ARVUTISIDEL PÕHINEVA INFOSÜSTEEMIGA, VALMIV ÜLIKOOLISISENE ARVUTISIDE INFOSÜSTEEM. MUUSEAS, TARTU ÜLIKOOLI KUI LIIDRI SOTSIAAL- JA HUMANITAARTEADUSTE 470-ST INIMESEST AVALDASID 1989-1993 RAHVUSVAHELISES AUTORITEETSEIMAS – ISI ANDMEBAASIS KAJASTUVANA, ST KVALITEEDIGARANTIIGA OMA TÕID 17 INIMEST, TPÜ KUI EESTIS JÄRGMISEL POSITSIOONIL OLEVA SOTSIAAL- JA HUMANITAARTEADUSTE KESKUSE 240-ST VASTAVA ALA INIMESEST SAID SAMAGA HAKKAMA 9. MEIL MÕLEMAL ON, KUHU VEEL PÜRGIDA, TARTUL PISUT VÄHEM, MEIL PISUT ROHKEM.

EHK ON MEIE EDASIPÜÜDLIKKUS SEETÕTTU SUURIM? LOODAN, ET SEE MEILE ANDESTATAKSE. ERITI LOODAN, ET TALLINNA LINNA JA PIIRKONNA SOTSIAAL-, HUMANITAAR- JA HARIDUSTEADUSTE HUVILISED NOORED, KES ON OMA KODUKANDI PATRIOODID, MEID OMA TALENDI JA ENERGIAGA TOETAVAD. ÕPETAJAKSPÜRGIJAD TULEVAD MEILE ÕPPIMA ISEENESESTMÕISTETAVALT.

TPÜ REKTOR

Bachmann



TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA

Kujundaja
TIINA SOO

Arvutiladuja
A. RUMMO

Toimetuse aadress:
EE0001 Tallinn
Toompuiestee 30.

Telefonid:
60 27 69, 66 65 23,
44 98 46, 44 36 96,
44 21 55.

Väljaandja:
Kirjastus "Perioodika"
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

Printall
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
28. 02. 1994.
Trükiarv 1700.
Arvutiladu.
Kiri Century Schoolbook
Trükipoognaid 10
Tingtrükipoognaid 7,8
Arvestuspögnaid 10,6
Tellimise nr 839.

Tellimishind aastaks –
16 EEK,
6 kuuks – 8 EEK.
Üksiknumbri hind 6 EEK.

Praaeksemplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
«Printalli»
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"
«Haridus» 1994

HARIDUS

MEIE INTERVJUU

- 2 Teod ja töed. (V. LEHE intervjuu T. MÄGIGA.)

PÄEVATEEMA

- 8 P. LEPPIK Õpetaja professionaalsus ja isikupära.
12 J. ORN Küsimisi õpetajate koolituse asjus
14 Õpetajatöö koolijuhi pilgu läbi (V. EKSTA usutleb R. REBAST).
16 V. RAJANGU Aineõpetajate koosseis.
19 M. MERISTE Erakoolid Eestis
24 M. LEINO Probleemsed lapsed ja nende õppimisvõimalused.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 28 T. ODER Muljeid Inglismaalt.

ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

- 30 I. UNT Andekate laste arendamise probleeme.
35 T. JÕESTE Edukas laps (meenutame tuntud tödesid).
37 J. MIKK Illustratsioonid õppekirjanduses.
42 R. MAASILD Mürsikute ainehuvide dünaamika.
48 M. SAUL Kooliraamatukogu osast haridusuuenduses.
51 K. KARLEP Mõnda logopeedia terminoloogias väliskirjanduses.

ÕPPETUND

- 53 T. ÕUNAPUU Eesti keele grammatika õpetamisest vene koolis.
57 K. KRUSE, K. VELSKER Võrrandi lahendite kontrolli didaktilisi probleeme.
60 K. KALAMEES Aktiivsusmeetodite ja aktiivsusprogrammide tähtsus keskkonnahariduses.
64 U. KOKASSAAR Lihtsad mikroskoopiaalased tööd koolibioloogias.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 66 S. SAMM Esteetiline kasvatus koolikohanemist soodustava tegurina.
69 S. ALMANN Lapsevanema ootused koostööks lasteaiaiga.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 72 F. LOMAN Ernst Enno koolinõunikuna.

PUHKEVEERUD

- 75 A. LAUGUS Tagasipilk Kevade tänavasse. (Järg.)

Seekord TIINA
MÄGIGA. Kes ta on?

ETV režissöör,
noorteliikumise
"Kodulinn" algataja,
eestvedaja,
edasiarendaja,
noorteklubi
"Kodulinn" asutaja
ja perenaine,
Tallinna linna
volikogu liige,
Tallinna 62.
Keskkooli õpetaja,
laste sõber,
pisikestele poistele
ja tüdrukutele pika
patsiga tädi, ...,
lihtsalt üks lahe ja
meeldiv inimene,
kellel on oma

TEOD ja TÕED



Räägime kõigepealt Kodulinna Majast. Mida see endast kujutab, mida seal tehakse, kuidas sinna liikmeks saab, kas Majal on omad elureeglid? Või kerime ajalõnga tagasi?

Kodulinna Maja on Tallinna noorteklubi. See tekkis vajadusest võimaldada tohutu suurele inimhulgale inimlikku olemist. Noorteliikumine "Kodulinn", mis sai alguse 1975. aastal, haaras aastakümnete jooksul erinevas vanuses, erineva temperamendiga, erinevate põhimõtetega vahvaid noori inimesi, põhiliselt kooliõpilasi. Algaastatel mõõtsin neid tuhandetega. Oli päevi, mil tööle tuli sadu noori. Aeg oli niisugune, surutise all ja trafaretne, oli vaakum, kus ei saanud ise otsustada ega midagi teha. Aga noored vajasid tunglemist, vaba, loovat tegutsemist.

Minu jaoks pole määrav paljulevinud seisukoht — enne raha ja ruumid, siis vaatame, mis teeme. 1975. kuni 1986. a olime täiesti ilma raha, ruumide, eelarve, alluvuse ja pitsatita. Lihtsalt liikumine. 16. augustil 1986 saime juriidiliseks isikuks, naljaka staatusega — isetasuvuse põhimõttel töötav noorteklubi. Nii et mitte raha ja ruumi, vaid ideed on vaja. Aga ega see idee, mis kõlbas aastal 1975, ei pruugi kõlvata nüüd, muutunud ajas ja ruumis. Selles meie tegevuse muutus seisnebki.

KES TAHAB, SEE TULEB, JA TULEB SEE, KES TAHAB —

see on Kodulinna Maja reegel. Sama kehtib siin toimuva kohta. Ei kutsuta kedagi, tulla võib igaüks, kes tahab midagi teha, küsida, nõu ja abi saada. Algne tegevus on laienenud, oleme omamoodi turvakodu — et kui kellelgi mure on, siis kuidagi ikka, kas või tasapisi saame sellega hakkama. Tegeleme inimestega vanuses sünnist surmani. Majas kogu aeg midagi toimub. Näiteks

LAADAD

Mitte 1–2 korda aastas, vaid pea iga kuu. Tõelisele eesti naisele on näputöö tegemine eluline vajadus. Oli aegu, kui ilusaid asju tehti enda tarbeks ja kinkimiseks, nüüd

tuleb oma töövilja ka müüa. Omatehtud ese on nagu oma laps, seda ei raatsita halbadesse kätte anda, aga Viru tänava alguse kenade müüjanaiste seas on ka jõhkruid, kes inimestelt kampsuneid, kindaid-sokke hirmodavalt kokku ostavad, õigmini välja pressivad ja siis soomlastele ränga raha eest maha parseldavad. Tegija ei saa sest midagi, pealegi üks tõsine eesti naine ei taha, et tema asjadega niiviisi ümber käiakse. Nii nad palusid, et ehk saaks siin majas natuke müüa — ise müüvad, ise teevad, üht sokipaari müüb, teist koob. Enam-vähem kindel ring on kujunenud, juurde saaks tulla siis, kui keegi 13-17 kohast mõne vabaks jätab. Veel toimuvad

VANAVARAOKSJONID

Selle mõttega, et tööriistad kuskil niisama ei vedeleks. "Kodulinna" algaastail leidsime igasuguseid tööriistu — kirveid, saage, meisleid... Meie töökojas on need topelt olemas, mõtlesime, et kolleksionäärid võiksid meilt üht-teist täienduseks leida, 1 rubla tükk. Nüüd oleks ühekroonine ese oksjonil naeruväärne, laadale on ikka 1-2 müüjat jäänud. Linn ju vanavara- ja antiigipood täis, ega's meil kulda-höbedat ole.

Et raamatupoed linnas üksteise järel kinni pannakse ja need, mis alles jäänud, läbiloetud raamatuid enam müüki ei võta, tegeldakse väikestviisi

RAAMATUTE MÜÜGIGA

Õige inimese süda ei luba ühtki raamatut ära visata ja nii oleme siia kogunud umbes 1000 köitelise annetusraamatukogu. Vanade raamatute müügiks on laadal üks koht.

Kolmandat aastat käib tasapisi

INIMESTE ABISTAMINE

rõivaste ja majakraamiga. Mitte pisteliselt, vaid pidevalt. Varem, kui kaupa oli rohkem, 3 korda nädalas, nüüd kindlal päeval ja kindlal kellaajal. Rahvast tuleb Sõrvest ja Saarest — kelle kodu maha põlenud või tühjaks varastatud, kes lihtsalt hädas.

ALGAS SEE NII

Kaks kena inimest helistasid, et nad on hädas oma rõivastega — on paksuks läinud, rõivad selga ei mahu, kappides on need tüliks. Et tulge ja võtke, jagage, kellele vaja. Parasjagu helistamise ajal oli minu juures üks soome koolitüdruk (meil oli Soomega paar aastat õpilasvahetus, mis katkes, kui soomlaste elu nii väga raskeks läks), ta tuli kaasa pampe tassima. Tüdruk läks Soome tagasi ja umbes nädala pärast helistas: tulen homme Tallinna, aga ärge ma seda tema emale rääkigu, sest — ta tegevat koolist poppi. Noh tuligi, kaasas kaks ilmatuurt selja- ja kandekotti — olivat oma riidekappe kraaminud ja otsustanud endale mittevajaliku siia tuua. Korralikud, terved, puhtad rõivad. Meie üks tuntud tantsupaar tõi kogu oma garderoobi kingadest sametülikonnani. Paarkümmend inimest saime riidesse panna. Umbes 10 000 inimest oleme saanud aidata. Alles on jäänud

MÖTTELINE VALGE POSTKAST

Kunagi ammu pakkusin koostööd Punasele Ristile, kuid meie mõtted ei sobinud kokku. Asutasime oma nn valge postkasti. Tegime kasti, värvisime valgeks, panime seinale ja sellesse tõesti toodi kirju — kes palus abi, kes pakkus abi. Ehk kirjutan need kirjad ükskord raamatuks — neis on sees elav ajalugu, kuidas aastail 1990-1991 said inimesed piima-leiba talongidega, sabades seistes, tundes külma ja kõhutühjust. Valge postkast tiriti maha, kuid mõtteline jäi alles, sest läks rahvale hinge. Maja seinal on väike kuulutus — kes aru tahab saada, see saab, kel vajadust pole, ei peagi aru saama. Seal seisab kirjas, et võib tulla laupäeviti poole kümnest üheistkümnene vaatama, kas meil on anda, mida hädasti tarvis oleks. Asju tuua võib meile pidevalt — enamasti toovadki eesti head inimesed, väljamaa värki on vähe.

ME TEEME TÖÖD

"Kodulinna" liikumise ajal ei olnud perede majanduslik elujärg nii ebaühtlane kui praegu. Siis võis mis tahes pere laps lubada endale tasuta tööd. Tasuks olid uued teadmised, kohtumised huvitavate inimestega, ekskursioonid, matkad. Nüüd on elu teistsugune, kõik pered ei lase lapsi niisama kodust ära.

On ka mentaliteedi muutus — kes ei saa, see tahaks meiega töötada, aga on ka neid, kes mõtlevad — tõmbame, kust saab, võtame, mis jaksame. Toompea elaniku-na näen, kuidas vanemad saadavad oma lapsi turistidelt almuseid kerjama. See nähtus on meie ühiskonda nüüd tekinud, stagnaag oli küll reglementeeritud, kuid eetilised tõed olid rohkem paigas.

"Kodulinna" algne mõte oli tasuta töö kodulinna heaks. Selle idee kandjaid loen nüüd kümnetega, mitte sadadega, aga kui vaja, saab nad kokku. Nii et põhitegevus on küll muutunud, aga säilinud on see, et

PÜHAPÄEV ON KODULINNA MAJAS TÖÖPÄEV

Muutus on ka töös. Varem vajas meie töökäsi kogu linn, sest paljude tööde tegemiseks polnud inimesi ette nähtudki. Kui vana hoonet suvatseti restaureerimiseks ette valmistada, eelnes sellele uurimine. Et seinamaalingut avada, tulnuks kunsti-teadlasel endal meisel kätte võtta. Seal oli meie abi väga vajalik. Tasu oli maksimaalne — töötades koos uurijatega, uurisid lapsed ka ise, õppisid. Nüüd on tellijaid palju, on ka omanikke ja oleks naiivne, kui särasilmsed lapsed töötaksid rikastujate heaks tasuta, puht altruismist. Ma ei laseks neil seda teha, kui nad ka tahaksid. Tööd on jäänud väheks, sponsoreid ja igasuguseid määndžere palju. Aga muuseumid on viimased, kuhu nood härrased jõuavad. Nii et Meremuuseum, Ajaloomuuseum, Linnamuuseum jt on veel laste töömaa. Nad parandavad kaarte, löövad hõbedat läikima... ja teevad mustmiljon muud tööd. Seal ei käida hulgakesi, vaid 2–3 korraga, vastavalt vajadusele.

VANALINNA JAGASIME LASTE VAHEL KVARTALITE JA TÄNAVATE VIISI

Sulle Lai tn, talle Pikk, nendele Viru... Otsast lõpuni hoiavad silma peal nii sisul kui ka vormil — kõik üle 70 aastased vanurid, eriti üksikud, on meil teada. Kui kellegi häda käes, läheme appi. 5–6 aastat teadsime üht tädikest, tragi, käis osavalt seenel, toimetas ja talitas, aga endale toaküet keldrist kätte ei saanud — jalad olid vanalinna kõrgete trepiastmete jaoks liialt lühikesed, ei ulatanud astuma. Lapsed käisid talle puid saagimas ja tassimas.

KODULINNA MAJAS EI OLE OSTETUD ASJU

Meie majas olevate asjadega on kaasas omad lood, mõnel kurb, mõnel naljakas. Tädike on juba igavikumaal. Enne minekut ütles, et me viiksime tema maise varanatuksese oma majja. Tõime ära suure ovaaliks tõmmatava söögilaua, muule majakraamile olid saamamehed enne jaole jõudnud. Rüüstatud korteri prahi seest leidsime sae, millega meie poisid olid tädikesele puid saaginud. Selle riputasime seinale nagu reliikvia. Fuajees seisavad ühe vanaonu kapid...

Ma ei tea öelda tööd tegevate laste arvu, aga ütlen sellest olulisema asja — mitte kunagi ei puudu vajaliku teo jaoks seda teha tahtja. Lapsed ja noorukid, kes Kodulinna Maja juurde on jäänud, võtavad seda kui endastmõistetavust. Varem jaotusid lapsed nagu kaheks pooluseks: ühed rassisid linna peal tööd teha, teised oli kammerlikumad. Siia tullakse üle kogu linna, kõige rohkem "mägedelt" ja linnaservadest, aga vanalinna lapsi pole, näiteks kõrvalmajast — Gustav Adolphi Gümnaasiumist mitte ühtki.

Kuna me midagi ei tooda, võib tekkida küsimus, kuidas isetasuvuse põhimõttel ära elame. Üürime oma ruume — pealinna madalaima üüriga. Ja veel —

MEILT LAENUTATAKSE GIIDE

Headel aegadel on siin olnud noori, kes oskavad inglise, vene, rootsi, soome, saksa, poola, prantsuse ja taani keelt. Süvaklassides ja keeltekoolis õppinuid. Nüüd on keelteoskajaid tagasihoidlikumalt, aga üks pedagoogikakooli neiu on tõeline iseõppija polüglott. Aega on tal vähe, aga kui vaja, siis tuleb. Linna ja linna ajalugu kodulinlased tunnevad.

KODULINNA MAJAS POLE ÜHTKI RINGI

Miski minu sisetundes tõgub ringide vastu. Ringi astuwa lapse vaatab ringijuht tavaliselt üle, kas ta sinna kõlbab või ei; kui juhtub mõne korra puuduma, siis heidetakse ringist välja. Meelistegevus tehakse kohustuslikuks. Nii viisi võib teha täiskasvanute täiendusõpet. Kodulinna Majas käib asi teisiti. Kui kellelgi tuleb idee midagi

teha, siis ka tehakse. Maja ehitamisest jäi üle savi, ära me seda ei visanud ja nüüd siis sellest pätsime. Igal neljapäeval on siin kella neljast kuueni tore noor mees Valdur, värvid kaasas. Savi on omast käest ja toad on saanud igasuguseid pilte ja kujakesi täis. Katkisigi hoiame alles, nad on meile armsad.

NOORTEKLUBI "KODULINN" LIIKMEKS SAAB TÖÖGA

Klubi liikmekandidaadiks saab siis, kui on kolm pühapäeva tööl käidud, liikmeks — kui tehtud on 15 töökorda. Siis anname liikmepileti ja sellega on Majja pääs prii. Nii et noorteklubisse "Kodulinn" ei saa astuda, vaid sinna peab ennast sisse töötama. Ükskõik kui materiaalseks elu ka ei muutuks, sellest me ei tagane.

KLUBISSE SAAB PILETIGA. OLIME SUNNITUD SELLE HINDA TÕSTMA

Kuni 6aastased päkapikud ei pea midagi maksma, aga kui nad tulevad koos vanaemaga, siis vanaemal peab olema kaasas 20 senti, kui ema-isaga, siis kummalgi 50 senti, üle 12aastastel sama palju.

Õpilasmalevat enam ei ole, maamajandeid ka mitte, talunikud lapsi kuigi palju tööle ei võta, asutustest-ettevõtetest kõnelemata. Kust lapsed ja noorukid võiksid Teie arvates tööd leida, et taskuraha või oma kodule lisa teenida?

Mulle tundub, et koolieas poisid-tüdrukud saavad praegu teenida või nagu nad ise ütlevad — nutsu järel käia rohkem kui kunagi varem. Ainult et suured inimesed on südametud ja autud, meelitades lapsi odava tööjõuna ennast teenima, mõtlemata, mis selle tagajärg on. Maksavad kohe n-ö puhtana käden, arvestamata, et tööd on vaja õppida ja hästi teha. See viib katastroofini, sest kaovad ära mõisted "töö õppimine", "töö austus", "töömehe au", "tööhuvi". Õpetatakse huvi tundma vaid töötasu vastu. Lapseohtu poisid-tüdrukud laristavad raha maha siniseid džinnipurke kullitades, "Marsi", "Twixi", "Snickerseid" ostes. Ilma džinnipurgita kooli minna pole mehetegu. Mõni võtab selle või muid välismaa värke kaasa sellepärast, et ei hakataks teda tõgama. Ise ta võib-olla seda teha ei tahakski. Inimväarikus pannakse kaaslaste poolt paika juba algklassides ja see on jube. Rõivaste järgi paikapanek hakkab vist taanduma, sest otsitakse moe diktaadil selga-jalga emade-vanaemade noorusaja rõivaid ja kantakse uhkelt. Hullemini mõjutavad suhtumisi "asjad", mis ei säili — nätsud, kommid, suitsud, õlled.

AJALEHEPOISID ON "KODULINNA" SÜNNITIS

4-5 aastat olid vanalinna päevade aegu "Kodulinna"-poisid oma takustes särkides ainukesed ajalehepoisid. Nad tegid ka siis tööd tasu eest, aga neil oli kaasas õpetus: kui ajaleht maksab 3 kopikat, aga ostja annab 5, siis sa annad talle 2 tagasi, kui ta ei võta, siis jooksed järele ja kui ka siis ei võta, võid raha oma teise taskusse pista. Nüüd käib "äri" teistpidi, aga need ei ole "Kodulinna"-poisid. Ajalehepoisist võib saada miljonär, aga mitte autuse, vaid usina ja ausa tööga. Ajalehepoiste töö on tore, aga ka see on väljunud klassikalise eetika piiridest.

OLEKS MINU TEGEMINE

teeksin linna tühjadesse ja pooltühjadesse majadesse töötoad, kus mõni oskaja taat või memm õpetaks poistele-tüdrukutele midagi kasulikku oma kätega tegema. Ma ei annaks tühjaks jäänud lasteaiamaju mingi hinna eest ärimeestele baarideks, kauplusteks. Need on rahva raha eest ehitatud ja peaksid teenima laste kasvatamise-õpetamise huve.

LASTE JA NOORTEGA TEGELEMINE EI OLE PRESTIIŽNE,

sest meie riiklik poliitika on üles ehitatud nii, et kogu tähelepanu on pööratud inimestele vanusevahes 25-50. Lapsed ja vanad kuuluvad ju inimühiskonna juurde, aga meil vaadaku nad ise, kuidas oma eluga toime tulevad. Kui koeral pole pead ega saba, siis ainult keha ju pole enam koer. See riiklik hoiak kujundab ka üldist mentaliteeti.

ENAMIK KODULINLASTE KÄTETÖÖST ON HÄVITATUD

Ammu enne Kodulinna Maja valmimist, siis, kui sellest veel mõeldagi ei osanud, mõtlesime, et peaks olema koht, kuhu võiksid tulla lapsed, noored ja suured, kellel lapsemeelne tahtmine midagi meeldivat teha.

Sai rajatud Kodulinna-nimeline õu Pühavaimu kiriku taha — lava, mänguplats, liivakast. Olin naiivne ja kujutasin ette, et seal võiks olla üks lumivalge põllega ja rätiga tädi, kes lõikab suurest leivast käärusid, määrib neile mett peale, valab mannergust piima kruusi sisse ja pakub seda head neile, kes sinna tulevad. Samal ajal on seal tüdrukud suurte kaussidega, savi sees, plüatsite, värvide ja paberitega — kes tahab, see maalib või voolib, kes tahab, see laulab või mängib pilli, kuulab teisi ja musitseerib ise. Seda kõike tegimegi, aga leiva-piima müümine keelati ära — olevat antisanitaarne. Naabriks olid seal meile täiesti vastutöötav Merelaevanduse maja ja lisaks odekolonniparmud. Õu reostati ära, siis tehti sinna ehitusplats ja lapsed osutusidki üleliigseks. Teise mänguväljaku Toomrüüti 10 õues hävitasid kiiresti kohalikud elanikud. Kolmas oli nüüdne Bastioni aed — laste käest kisti see ära ja muudeti jõhkraks laadaks. Lapsed, kes neid ehitasid, elasid hävitustööd rängalt üle. Veel nüüd, juba täiskasvanutena, ei saa nad pettumusest üle.

Olete suure osa elust veetnud laste ja noorte seltsis. Missuguseid muutusi märkate? Mis mulje on Teil neist praegu?

Võin eksida, aga tundub, et varem ei olnud noored nii kihistunud kui praegu. Kah-te pinda pidi — eetika ja töökspidamised ning materiaalne. Näib, et see osa, kes mõtleb, et elus on tähtis väga kiiresti saavutada materiaalne kindlustatus, samal ajal endale aru andes, et see ei ole jääv väärtus, on väga suureks paisunud. Aga õnneks näen kasvamas ka seda osa, kellele materiaalsest tähtsam on see, mis neist hilisemas elus saab. See mõistmine tuleb läbi ranga töö iseendaga: kui on eneseharimise eest maksta, siis maksan, teen selle nimel tööd, et ennast koolitada. Nii mõtlejaid on veel vähe, aga nende arv kasvab.

LÕHKUMA, PLÄTSERDAMA JA LAABERDAMA AJAVAD RASKED KOMP-LEKSID

Neid nähtusi olen kogu aeg tauninud, neile vastumürki otsinud. Aga tont teab, kui ma ise oleksin teismelise eas ja mulle saaks selgeks, et see, mille eest on hääletatud, lauldud, kui see, mida on väga oodatud ja soovitud, polegi see, polegi püha, kui kodu ja vanemad, kus nõutakse ausust, ei olegi ausad, siis äkki tahakski justkui kätte maksta. See on trots, enda sisemise tasakaalutuse ja pinge maandamine. Vägivald on sama nähtus: ise saab kodus kurjalt purjus isalt või emalt koi, läheb välja ja annab tappa sellele, kellest jõud üle käib. Muudmoodi ei oska nad ennast välja elada, kui hinges on must masendus. Kui võiks uskuda, et laste puhtad hinged niivii-si võitlevad pahede vastu, oleksin rahulikum. Nad ei julge olla mina ise, kardavad erineda ja ühinevad kambavaimuga. Elu on jõhker ja toorus kandub ka lastesse. Vanad liiga palju hurjutavad. Praegu lastakse kõik laste ja noortega seostuvad probleemid hirmu tekitavalt käest ära ja selle eest maksame õige pea väga kallist hinda.

KODULINLASED ON ENAMASTI "MÄGEDELT"

Nemad tulevad all-linna tegusid tegema, teised tegusid hävitama. Eri poolustel on üks ja sama põhjus — oma linnajaos pole midagi peale hakata, kultuurse ajaveetmise võimalused on katastroofiliselt välja arendamata või hirmkallilt maksustatud. Vanalinnas liiguvad öhtutundidel ja öösiti ringi noorukite hordid, paarikümneliikmelised kambad. Näen Toompeal elades, kuidas nad tuisuvad mööda tänavaid, mis-kes ette jääb, sellele jalaga virutatakse, olgu see prügikast, vihmaveetoru, kass või inimene. Teine kamp on rafineeritum ja ohtlikum — seal on tegemist viinaga, käekottide röövimise, turistide pommimise ja muu sellisega. See on viimase aja ilming. Kodulinna Majjagi on 8 korda sisse murtud. Suured sulid sinna ei tule, need on prügikalad, aga nad on eetilisel vastikud. Ma ei taha oma kodulinnas lällavaid-laaberdavaid kampu näha.

Kas Te Tallinna volikogu kultuuri- ja hariduskomisjoni liikmena suudate laste ja noorukite huve ja turvalisust kaitsta, midagi olukorra parandamiseks ette võtta?

Rääkisin, et volikogus peaks olema noorsookomisjon, hädavajalik on noorsooamet, mille üks osa oleks noorsoopolitsei. Olen jäänud oma nõudmistes kaotajaks, sest pro-

minentsed prouad hakkasid kohe osatama — ehk tahan ka pensionäride komisjoni. Vastasin, et kui aeg tuleb seda tahta, küll ma siis ütlen, aga praegu on vaja noorsookomisjoni ja noorsooametit. Kõiki probleeme ei lahenda turvakodus ega politseis. Kui noor inimene on väga hädas, et ei tea, mida teha, kui kodu teda ei tõeta, kui iseloomu tõttu on ta sõpradest isoleerunud, aga ta vajab ja otsib abi, siis peab tal olema võimalus minna professionaalide juurde, kes aidata ja nõu anda oskavad. Seda ei saa teha politsei ega ka kool mitte, vaid erapooletud inimesed, kes noorte hingeelu mõistavad. Kool ei asenda noorsooametit. Kool õpetab ja hää, kui veel midagi muud teeb. Lapse elu ei möödu ainult kodus ja koolis. Kui elu miski kandi pealt lonkab, tuleb lapsel aidata sirgelt suureks kasvada. Köveriti kasvab ta siis, kui mitte keegi temaga ei tegele. Tagantjärele tarkus ei maksa midagi.

OLEN NOORTE HULGAS OLLES NÄINUD-KUULNUD VÄGA PALJU ILUSAT

Alles hiljuti. Oli tudengeid ja keskkooliõpilasi, töötavaid ja mittetöötavaid. Kuulasin, mida nad laulavad, mida räägivad. Ei raatsinud lahkuda, nii palju huvitavat ja kaunist oli.

ÕPETAN 62. KESKKOOLI 10. KLASSIS

Ühe lennu saatsin juba välja. Mokakirtsutusega võtsin uuesti 10. klassi, mõttega, et kui Eesti Televisioon ikka kestma jääb ja ma mõne aasta pärast paar noort inimest teletööle ligilähedalegi olen juhatanud, olen ka midagi ära teinud. Mullukevadistest lõpetanutest 4 töötab — üks RTV režissöörina, teine ETVV korrespondendina, kolmas ETVs assistendina, neljas TOP-raadios. Saak läks täie ette. Praeguses 10. klassis on väga vahvad, elavad ja fantaasiarikkad sellid, südemega inimesed — 50% rohkem kui eelmises. Rõõm töötada!

Mida arvate Tallinna, õieti kogu Eesti koolivõrgu reorganiseerimisest?

Eelmises volikogus oli sellest palju juttu, nüüd vähem, kuid arutamine vist alles tuleb. Minu arvamus on, et nii, nagu seda kavandatakse, ei tohiks teha. See võib lõppeda krahhiga. Tark oleks enne meie koolid, koolilapsed ja õpetajad üle vaadata ja välja uurida, keda ja missuguse hariduse ning oskustega inimesi Eesti riik tulevikus vajab. Siis teaks rehkendada. Ei saa nii talitada, et sina pead minema siit august, sina sealt, aga kolmandale auku ei jäägi. Lapsevanematel peab olema õigus esitada oma lapse hariduse huvides nõudmisi, kuid meil otsustavad nii tähtsaid asju ametnikud.

Kool ei ole peenar, kuhu võid külvata kurke ja porgandeid ning kui saak untsu läheb, külvad järgmisel kevadel uuesti ja paremini, aga siis juba teistmoodi. Koolitsükkel kestab 12 aastat — pikk aeg lapse ja kogu perekonna elust, seepärast peaks kooliga ümber käima väga õrnalt, tasa ja targu. Krahh ei näita ennast kohe kätte.

Küsis ja kirjutas VIIVE LEHT

ANDRES TEISSI foto



Õpetaja professionaalsus ja isikupära

PEEP LEPPIK, ÜPUI ja EAPSi liige, pedagoogikakandidaat

Probleemist

Õpetaja peab
õppima vahet
tegema
kohustusliku ja
loomingulise
mängumaa vahel.

Oleme viimasel ajal korduvalt rõhutanud, et iga õpilane on isikupäraste omadustega, mida õpetaja peaks suutma arvestada (3). See on õpetaja professionaalsuse üks oluline tunnus. Samas erinevad õpetajadki oma geneetilistelt omadustelt, kasvatusel-hariduselt, miljööst väljakasvanud töökspidamistelt ja käitumismallidelt. Tundub, et osale õpetajatest valmistab raskusi teha vahet kõigile õpetajatele vajalike (kohustuslike) printsiipide ja loomingulise mängumaa, mis lähtub ka isikupärast, vahel. Õpetajate ettevalmistamisel tuleks just siin selgus luua.

Tunnistagem, et totalitaarne nõukogude haridussüsteem sallis järjest vähem isikupära. Eestis olid ses osas eriti raskes olukorras ametikoolid, kelle tegevust Moskvas üsna räigelt suunati. Näiteks saime Helmes igal kuul Moskva keskmetsodilise kabinetist paki nn metoodilist kirjandust, mis tuli läbi töötada ja "ellu viia". Aeg-ajalt sõitis "keskusest" kohale mõni vastutav töötaja, kes tahtis näha, kuidas nende soovitusi rakendatakse. Need olid närvesöövad päevad, kui tuli kannatlikult kontrollijale selgitada, et eesti kooli jaoks see soovitus üldse ei sobi või antud aines ja antud õpetajal on seda raske kasutada.

Oht on ka selles, et kui algas Eesti koolireform (1987.a) ja ühiskonna demokraatiseerumine, kaldus osa õpetajaid arvama, et koolis on õpetajale kõik lubatud ja igasugused normid ning piirangud on õpetaja loominguvabaduse piiramine.

Eesti õpetajate psühholoogilisi karakteristikuid

1982. aastal tegi ÜPUI õpetajaskonna uurimise probleemgrupp 248 eesti õpetaja kompleksuurimuse. Reet Uring ja Milli-Irene Pedajas töid välja, et uuritud õpetajatel on skaala keskmisest kõrgem kontaktivõime, seltskondlikkus, kohusetunne, kombineeritud tundeõrnus, intuitsiivsus, sümpaatialembesus, läbinägelikkus, sotsiaalne kompetentsus, radikaalsus, aga ka ärevus, süütunne, ebakindlus, kõrge sisepeinge ja "üleskrüvitus". Sellega kaasneb skaala keskmisest madalam frustratsioonitaluvuse, erutuvuse ja konfliktisuse näitaja (5, lk 64). Lühidalt — õpetajaid jälitavad ohutunne, ängistus ja rahulolematuse.

Uurimistulemused
erinevate
õpetajagruppide
kohta.

Huvipakkuvad on uurimistulemused erinevate õpetajagruppide kohta. (Toimetusest: arvata võib, et praegu annaks uurimus mõnevõrra teistsugused tulemused.)

Meesõpetajad on kontaktivõimamad, ekstravertsemad, ettevõtlikumad ja lihtsamelisemad. Naisõpetajad on suurema emotsionaalse koormusega — alluvad rohkem tundustele, on kartlikumad, läbinägelikumad ja iseseisvamad.

Mida kõrgem on õpetaja **haridus**, seda suurem on tema abstraherimisvõime, seda kaalutlevam, ettemõtlevam, fantaasiarikkam ja radikaalsem ta on.

Vanuse järgi on kõige kontaktivõimamad ja avatumad eakamad, kõige reserveeritumad 36–40aastased õpetajad. Norme austavad ja distsipliinist peavad lugu kõige vanemad, norme ei respekteeri 21–25aastased õpetajad.

Koolijuhid on õpetajatest avatumad, distsiplineeritumad, väga tundlikud ja esteetiliselt valivad. Juht on visam, korrektsem ja tahtejõulisem.

Vallalised õpetajad on abielus õpetajatest entusiastlikumad ja muretumad.

Lahutatud õpetajad on arvestavad ja läbinägevad, kuid eriti kõrge ängistusnäitajaga.

Lesed on avatud, kombekad ja kohusetundlikud, aga kõrge sisepeingega.

Maakoolide õpetajad on kartlikud ja konservatiivsemad.

Ainete järgi on kõige avatumad humanitaarainete (eriti emakeele ja ajaloo) õpetajad. Reaalainete õpetajate hulgas on aga kõige rohkem mõtisklejaid, fantaseerijaid ja uuendusmeelseid. Neist erinevad järsult keemikud, kes on väga praktilise meelega. Reaalainete õpetajad on üsna iseseisvad, kuid kõrgete sisepeingetega. Eriti kõrge on millegipärast keemiaõpetajate sisepeinge (ängistus Eesti õpetajaskonnas kõrgeim). Kunsti- ja käsitööõpetajad on kõige visamad ja korrektsemad, muusikaõpetajad kõige iseseisvamad ja kunstioõpetajad suurimad radikaalid õpetajate hulgas. Alklassiõpetajaid iseloomustab suur konkreetne, kohusetunne ja sümpaatialembus (5, lk 57–64).

On hea, et õpilastel on koolis võimalik kokku puutuda väga erinevate inimestega, sest see on iseenesest ettevalmistus tulevaseks eluks. Meesõpetajate vähesus üldhariduskoolides jätab aga teatava lünka õpilaste meessooga suhtlemises.

Õpetajate endi jaoks on tõsine probleem sisepeingete ja ängistuse kõrge tase. Põh-

jusi võib olla mitmeid, kuid empiiriliselt võib neiks pidada vastuolu kõrgete (maksimalistlike) eesmärkide ja saavutatu vahel. Õpetajad oskavad suurepäraselt seada endale eesmärgid, kuid tunnevad üsna tagasihoidlikult nendeni jõudmise teid. Nende teede (Johannes Käisi termin) tundmises ongi õpetaja professionaalsus.

Õpetajate probleemiks on sisepingete ja ängistuse kõrgetase.

Õpetajaks saamine alaku enda tundmisest!

Isikupära ei saa õpetaja puhul olla omaette väärtus. Tähtis on, et iga õpetaja suudaks end analüüsida ja töötada välja isikupärase tööstiili. Alles siis võib loota, et õpetajatöö muutub naudinguks. Õpetajaid ettevalmistavates õppeasutustes peaks tehtama juba õpingute algul üsna põhjalik eneseanalüüs (see võiks toetuda isegi keskkooli psühholoogiakursusele).

Iga õpetaja peaks suutma end analüüsida ja töötada välja isikupärase tööstiili.

Olen muuseas Helmes paaril viimasel aastal oma õpilastele perekonnaõpetuse raamides õpetanud lihtsaid eneseanalüüsi võtteid ja julgen seepärast väita, et tulemused on üllatavad kas või selle poolest, et õpilased hakkavad end ootamatult kriitiliselt hindama (kui neil on, millele toetuda). Iseenesest on see enesekasvatus, mis vanemas koolieas peaks olema kasvatustöö alus.

Ka õpetajale on enesekriitilisus vajalik. Õpetaja süüdistab ju tihti õpilasi, kuid tunnustab üliharva oma vigu. Teaduslikult põhjendatud eneseanalüüs on hädavajalik, sest teisi inimesi saab (suudab) mõista ainult see, kes iseennast põhjalikult tunneb.

Mida peaks taoline eneseanalüüs sisaldama? **Esmalt** oma temperamenditüübi ja vastavate närviprotsesside teadvustamise. See seletab meie endi (ja ka õpilaste) ootamatuid reageeringuid ning käitumist üldse.

Teiseks saab endale päris lihtsalt teadvustada oma kõrgema närvitegevuse eritüübi või selle, mis on meile omasem. Õpetamisel on omandamisprotsesside mõistmisel just väga suur tähtsus.

Kolmandaks tuleb tunda üld- ja erivõimeid ning nendevahelisi seoseid. Näiteks keelte (mitte ainult võõrkeelte) õppimist lihtsustavad inimese muusikalised võimed ja hea mälu. Rõhutagem siinkohal, et saksa kooliõpilaste uurimine ja Eda Heinla uuringud Eestis on tõestanud eri võimete erinevat arengutaset isegi vanemas koolieas (14–17aastased õpilased). Kui kujutlusvõime on peaaegu täiskasvanute tasemel (!), siis verbaal–loogilised võimed (eriti üldistusvõime) arenevad sel ajal veel oluliselt (2, lk 26). Sageli me aga toetume õpetamisel just verbaal–loogilistele võimetele, jättes kõrvale õpilase kujutlusvõime.

Neljandaks tuleks teadvustada mõningaid keerulisi kaasasündinud (tingimatuid) reflekse ehk instinkte. Näiteks jõu säästmise (ökonoomia) tingimatu refleksi mängib koolitöös väga olulist rolli nii õpilaste kui ka õpetajate juures.

Rõhutagem samas, et kui õpetaja on piisavalt kõike eeltoodut tundma õppinud ja igapäevatöös arvestanud, siis võib ta minna edasi. Näiteks Gruusia psühholoogi D. Uznadze koolkonna pikaajalised eksperimentaalsed uuringud on tõestanud, et inimese tajuprotsessidele avaldab olulist mõju **seadumus** (raskesti tõlgitav mõiste — *ustanovka, Einstellung, Set*). Seadumus on sügavalt isikupärane nähtus. Eestis on õpetajate seadumuslikke näitajaid (4 tüüpi) arvestatavalt uurinud Viivi Eksta (1).

Põhjaliku isiksuse mudeli annab Kalju Toim (6), kuid see vajab psühhodiagnostika head tundmist ja vastavaid mõõtmisvõimalusi, mida igal õpetajal ei ole.

Õpetajatöö vundamendist

Paljud õpetajad soovivad, et nende õpilased õpiksid nagu magistrandid — töötaksid iseseisvalt läbi kirjandust, süveneksid ainesse sügavuti, teeksid üldistusi jne. Õpetajale jääks vaid oma õpilaste suurepärase töötulemuse fikseerimine klassipäevikus. See on õppimise variant, kus "inimene õpib endale". Koolis, eriti põhikoolis, esineb taolist varianti väga vähe. On olemas küll väike osa õpilasi, kes õpivad (vahel teatud aineid) tunnetuslikust huvist lähtuvalt. Sel juhul hinne neid eriti ei huvita, neile on teadmine omaette väärtus.

Kohati on meil levinud ka illusioon, et turumajanduslikus (kapitalistlikus) ühiskonnas on laps esimesest klassist peale oma tulevase elu nimel huvitatud tõsisest õppimisest. Seegi on väga lihtsustatud seisukoht. Laps on laps — kui saab, siis ta ei õpi. Samas ei tohi majandusliku külje mõju eitada. Kui Helmes lõpetati mõni aasta tagasi õpilastele t a s u t a toidu ja riiete andmine, mõjus see kasvatuslikult soodsalt.

Kõige lihtsam on mehaaniline reeglite, definitsioonide, valemite jne **pähetuupimine**. See on koolis veel küllalt levinud, sest osa (eriti teise signaalsüsteemi ülekaaluga) õpilasi tuleb sellega suurepäraselt toime. Paraku pidurdub taolisel õppimisel nende a r e n g. Ilmekalt näitas seda Tartu Ülikooli arstiteaduskonda astunud õpilaste testimine füüsikas 1992. aastal (4). Testi A–osa valikvastustega ülesanded

nõudsid eelkõige **füüsikaliste nähtuste mõistmist**; mitte valemite teadmist. Eesti tudengid näitasid siin Soome tudengikandidaatidega võrreldes üsna suurt saamatust. Igal juhul on see hea materjal kõigile õpetajatele oma töö tulemuslikkuse üle mõtisklemiseks.

Õpetaja ülesanne on õpilasi teadmiste omandamisel pedagoogilis-psühholoogiliselt juhtida.

Õpetaja põhiülesanne pole oma õpilastele teadmisi vahendada, vaid õpilasi teadmiste omandamisel pedagoogilis-psühholoogiliselt juhtida. Paaril viimasel aastakümnel on maailmas tuntud psühholoogid (R. C. Atkinson, M. Shiffrin, D. A. Norman, G. A. Sperling, K.N. Dudkin jt) täiesti üksmeelselt rõhutanud: **omandamise edukus sõltub alati postpertseptiivsetest (tajujärgsetest) protsessidest l ü h i m ä l u p e r i o o d i l** (minu sõrendus – P.L.). Seega — tõeline õpetajatöö tunnis algab alles siis, kui õpetaja on uue materjali kord õpilastele ette kandnud (ükskõik millisel viisil). Sageli aga lõpeb õpetamine uue materjali esitamisega — lõpeb siis, kui peaks omandamispsühholoogia seisukohalt algama. See on isegi traagiline, kui arvestada, et õpilane on antud olukorras täiesti kaitsetu. Mis tahes õpetajatöö omapära ei suuda üles kaaluda esmase taju järgsete protsesside vajalikkust (kohustuslikkust). See on osa õpetajatöö vundamendist.

Õpetaja peaks saama ettevalmistuse, mis lubab tal klassis töötada kõigi õpilastega.

Staažikad õpetajad on täheldanud õpetamisel veel üht huvitavat fenomeni. Kui uus materjal on õpilastele mitmel tasandil (verbaalselt, näitlikustatult jne) teoreetiliselt esitatud, siis võib terve klass väita, et materjal on selge. Nii tekib illusioon edukast õpetajatööst. Piisab, kui samadele õpilastele anda kohe üks **praktiline** ülesanne-harjutus, et kindlaks teha — ligi pooled õpilased ei oska teooriat praktikaga ühendada. Seega on õpetajal hädavajalik koos klassiga frontaalselt üks ülesanne lahendada ja alles siis anda iseseisev töö. Aga eks needki ole uue materjali läbimise astmed.

Esitades materjali tunnis erinevatel tasanditel, **arendame a priori** õpilaste peaju funktsionaalse asümmeetria seisukohalt. Õpilaste mõtlemise arendamisel on aga probleem eelkõige selles, kuidas materjali esitada igal tasandil. Muidugi on need arendamise kaks tahku omavahel kõige tihedamas seoses.

Õpetajal on moraalne õigus esitada pretensioone õpilase tööle (õppimisele) alles siis, kui ta on oma töö täielikult ära teinud. Just **õpetaja töö ulatuse ja iseloomu ümber tunnis** toimuvadki lõputud vaidlused. Analüüsi tulemusena oleme jõudnud arvamusele, et erinevad lähtekohad on seotud õpetajate endi mäluprotsesside **individuaalsete iseärasustega**.

Vaatamata oma isikupärale peaks õpetajal olema ettevalmistust, mis lubaks tal klassis töötada (omandamispsühholoogia vaatevinklist lähtuvalt) **kõigiga** — nii esimese kui ka teise signaalsüsteemi ülekaaluga õpilastega, introvertide ja ekstravertidega, koleerikute ja melanhoolikutega. Seejuures peaaegu kõigiga korraga. See on raske, kuid just niisugune töötamine on õpetaja **professionaalsuse** tunnus. Meie soovitatud töös uue materjaliga mitmel tasandil pole midagi uut, see on üks reformpedagoogika variantidest.

Õpetaja tundku ka kommenteerimismeetodit!

Õpetajakutseks valmistajatele tuleb pakkuda palju alternatiivseid õpetamise meetodeid ja -võtteid.

Õpetajaid ettevalmistav õppeasutus peaks suutma noorele inimesele pakkuda palju alternatiivseid õpetamise meetodeid ja -võtteid. Ühekülgus tapab loominguilise lähenemise ja muudab selle inimese õpetajana õnnetuks. Leidub ka noori, kes suurest austusest oma *alma materi* vastu ei tee korrekture õpitud metoodikas. See on nende arvates õige, "valed" on hoopis õpilased (laisad, rumalad, kasvatamatud jne). Taoline õpetaja ei saavuta oma töös kunagi häid tulemusi, teda valdab varsti ängistus ja rahulolematuse oma tööga.

Probleem näib olevat ka selles, et metoodika õppejõud lähtuvad ilmselt oma kogemustest, töekspidamistest ja isikupärast. Viimasest võiks õppejõud lähtuda oma tundide (loengute) ettevalmistamisel, kuid üliõpilastele peaks ta avama metoodikamaailma tohutu rikkuse. Seda polegi väga kerge teha. Tosin aastat tagasi tegin õpetajate ajalehe kaudu ettepaneku — seada Eestis kollektiivselt kokku üks rikas ja lahe **metoodikaraamat**. Kahjuks pole seda tänaseni tehtud, kuigi see oleks väga vajalik.

Meeldiva erandina võib märkida Toom Õunapuu 1992. a ilmunud üsna mahukat "Eesti keele õpetamise metoodikat" (7). Tegevõpetaja jaoks ülemäära akadeemiline, kuid metoodikaraamatute vähesuse juures on see vast isegi õigustatud. Toom Õunapuu metoodikaraamatut võiks lugeda ka teiste ainete õpetajad, sest niigusused teemad nagu "Mnemotehniline kinnistamine", "Algoritmimine" või "Vihikud ja käekiri" on tänapäeval mõnelegi õpetale n-õ avastamata maa. Põhjalikult on vaadeldud ka õpilaste hindamise probleeme. Kui millegi kallal norida, siis võiks see olla õpilaste psühhikaomaduste (nt erinevad signaalsüsteemid) vähene arvestamine õpetamise metoodikas. Praktikuna on autor siiski probleemi teadvustanud. Sa-

mas võib norimisest ka loobuda, sest raamat "... registreerib... selle, kuhu meie emakeeleõpetus on jõudnud kolmveerand sajandi jooksul", kirjutab autor ise (7, lk 12).

Olen korduvalt noortelt õpetajatelt küsinud, mida nad teavad kommenteerimis-meetodist. Enamik ei tea midagi, sest ca 30 aastat tagasi levitati N Liidus nn Li-petski-meetodit kõigi ainete, õpetajate ja vanuseastmete imemeetodina. Meetod ise on üpris vana (Toom Õunapuu soovib seda oma raamatus täiesti arukal viisil). Kui mõni aeg hiljem leiti, et kommenteerimismeetod ei sobi **kõigile ja kõikjal**, siis visati koos pesuveega ka laps välja. On vaja, et meetodit ka tulevastele õpetajate-le tutvustataks, sest kommenteerimismeetodi psühholoogiline alus on tugev. Hea (ja õnnelik) õpetaja võib kasvada vaid sellest inimesest, kes on a v a t u d ja samal ajal loov.

Kokkuvõtvalt õpetajatele

● Õpetaja professionaalne ettevalmistus eeldab iseenda igakülgselt tundmist. Neid jooni, mis aitavad kaasa õpetajatööle, tuleb arendada, ja neid, mis segavad, püüda varjata või kompenseerida teistega.

● Heitkem kõrvale soovitused oma isikupära muutmiseks (hakkame kõik demokraatideks!). Kui olen sünnipäraselt autokraat, siis jään ka tunnis selleks. Kindlasti pean aga oma isikupära teadvustama ja oskama seda rakendada oma töövankri ette. See on loov tegevus.

● Hädavajalik on teadvustada, et õpilaskond on väga mitmepalgeline. Aga hea õpetaja peab suutma töötada tunnis kõigi õpilastega.

● Aine õpetamismetoodika aluseks saab olla omandamispsühholoogia. Õpetaja, kes ei tunne omandamise ja arendamise psühholoogilisi aluseid, ei saa iialgi töötada tunnis oma õpilastega loominguliselt.

● Tuleb vabaneda õpetajatöö lihtsustatud ettekujutusest. Pärast uue materjali esmakordset tutvustamist õpilastele tunnis alles algab tõeline õpetajatöö — assotsiatiivsete sidemete loomine õpilaste mälus.

● Empiirilistel tähelepanekutel on õpetajal, kes esitab uut materjali tunnis mitmel tasandil, oma õpilastega tunduvalt vähem konflikte, sest praktiliselt kõik õpilased saavad materjalist aru.

● Esitades tunnis oma õpilastele faktiteadmisi, peaks iga õpetaja endalt küsima — kuidas ma samal ajal õpilasi ja nende mõtlemist arendan? Kui ükskord ununevad teadmised (faktid), siis jääb järele haridus.

● Psühholoogiliselt õigesti üles ehitatud ja säravalt läbi viidud tund ei kindlusta veel edu. Vaja on ka järjekindlust, nõudlikkust ja läbimõeldud teadmiste-õskuste kontrollisüsteemi. Aga siit tuleb igale õpetajale veelgi tööd juurde, tihti üsnagi igavat tööd.

● Väga kasulik on kolleegide tundides istuda. Nende analüüsilt on lihtsam minna oma töö analüüsile. Eriti kasulik on käia täiesti võõra aine tundides — seal jälgi-me paratamatult eelkõige õpetamise metoodikat ja õpilasi (mitte niivõrd ainet).

● Ärgu pidagu keegi end kõikvõimsaks! Elu (sealhulgas kool ja õpilased) on erakordselt rikas ning mitmekesine. Tähtis on see, et oleme suutnud teha oma tööd professionaalselt — teha kõik, mis meist sõltub.

Kirjandus

1. E k s t a V. Eri meetodite kompleksse rakendamise võimalustest õpetajate uurimisel. Eesti NSV õpetajate psühholoogilisi karakteristikuid. Tallinn, 1988, lk 86–97 (+tabelid).
2. H e i n l a E. Intelligentsus, selle seos loovuse ja õppeedukusega. – Haridus, 1993, nr 9, lk 24–29.
3. L e p p i k P. Õpilasest lähtuv õpetamine. – Haridus, 1993, nr 7–8, lk 15–18.
4. M ü ü r s e p p T., H o l m b e r g P. Tartu Ülikooli sisseastujate füüsikateadmised. – Haridus, 1993, nr 7–8, lk 42–44.
5. P e d a j a s M.-I., U r i n g R. Uuritud õpetajaskonna isikulislikud karakteristikud. Eesti NSV õpetajate psühholoogilised karakteristikud. Tallinn, 1988, lk 57–66.
6. T o i m K. Psühhodiagnostika rakendamise võimalused kooliuuenduses. Õpetaja loometegevuse aktiveerimine kui koolireformi elluviimise põhitingimus (ÜPUI konverentsi teesid). Tallinn, 1987, lk 25–29.
7. Õ u n a p u u T. Eesti keele õpetamise metoodika. Tallinn, 1992, 376 lk.
8. H а т а д з е Р. Восприятие и установка. - Познавательные процессы: ощущения, восприятия (под ред. А.В.Запорожца и др.). М., 1982, 80-88 с.

Küsimisi õpetajate koolituse asjus

JÜRI ORN, TPÜ kasvatusteaduse õppetooli juhataja, professor

Ilmselt oli see Filosoof, kes arvas, et enne kui saada Õpetajaks, tuleb saada Inimeseks. Ja tal oli õigus. Matemaatik, kes oli esindamas õppeaineid, väitis, et sügavate ja kaasaegsete ainealaste teadmisteta ei saa juttugi olla õpetajast. Ja ka temal oli õigus. Didakt aga leidis, et kogu küsimus on hoopis meetodis, tuleb lihtsalt teada, kuidas õigesti õpetada. Kes ütles, et temalgi ei olnud õigus! Õigus oli ka Psühholoogil, kes teadis, et õpetaja ilma psühholoogiata on nagu pime ilma teejuhita. Sügavmõtteliste ja tõsimeelsete arvamustega esinesid Pedagoogikateadlane, Haridusteadlane ja Kasvatusteadlane. Kuna jutuks oli õpetajakoolitus, siis arvas üks, et ilma pedagoogilise, teine — ilma haridusteadusliku ja kolmas — ilma kasvatusteadusliku ettevalmistuseta ei saa tõsiselt rääkida kaasaegsest õpetajate koolitusest. Ju nad ise teadsid, mida nad arvasid ja küllap oli neilgi õigus.

Teati sedagi, et õige on arvata ja öelda, et õpetaja ei õpeta ainet, vaid õpilast, et õpilane ei ole mitte objekt, vaid on subjekt ja et kool ei tohi olla ainekeskne, vaid peab olema õpilaskeskne. Eestimaal käis tõeline mõtete pidu. Sajandivahetuseni oli jäänud seitse aastat. Koolid aga töötasid omasoodu, õpetajad andsid tunde ja võtsid ainet läbi, õpilased õppisid oma õppetükke, üliõpilased tegid eksameid ja arvestusi, et saada diplom, saada õigus olla õpetaja, XXI sajandi õpetaja.

Kui nüüd kasutada moodsat eestikeelset sõna "nägemus", siis võiks öelda, et eeltoodu on autori kahvatu ja veretu nägemus asjade seisust õpetajakoolituses meil siin Eestimaal. Seda nägemust võib pidada ka ühekülgseks ja tendentslikuks, kuid niisugune mulje võib kõrvalseisjal meist küll jääda. Antud juhul ei ole see aga peamine. Arvan, et see peamine ise on peidus kusagil sügavamal ja et selle peamise nägemist ja mõistmist segab moodsate terminite ja mõistete tulv. Mitte see, mida inimene teeb, vaid **sõnad on need, mille põhjal oleme hakanud õpetajaid, teadlasi ja haridustegelasi hindama**. Sõnade põhjal otsustatakse nende pedagoogilise usutunnistuse ja parteilise kuuluvuse üle.

Ja nüüd tahan ma küsida. Alustaksin sellest, et kui igal asjaosalisel on õpetajakoolituse küsimustes omamoodi õige seisukoht, ja nii see ilmselt ka on, siis **missugune ikkagi on see õige seisukoht?** Edasi küsin ma: kui avalikelt väitlustelt jääb mulje, et piir pedagoogilises maailmas läheb ainekeskse ja õpilaskeskse orientatsiooni vahelt, siis kas on see piir see, mis eristab "meie" ja "nemad", **või on piir hoopis kusagil mujal?** Ja lõpuks küsin ma: millele ikkagi tugineda? Selle viimase küsimusega jätkaksingi.

See oli **aastal 1987**, mil hakkas meie hariduselus midagi olulist toimuma — **ka vandati haridusuuenduse platvorm Eestimaa jaoks, mille põhiideestik tugines hariduselu demokratiseerimisele ja humaniseerimisele**. Oli palju küsimusi, otsiti vastuseid, eriti 1987. a novembris toimunud haridustöötajate kongressil. See oli üldse Eestis üks esimesi avalikke foorumeid, millel räägiti juba ka nendest asjadest, mis hiljem loomeliitude pleenumil esitatuna laia kolapinna leidsid. Ilmselt on meie hariduselus pärast seda palju muutunud, kuid näib, et see peamine muutus, millele saavad rajaneda lootused hariduselu demokratiseerimisel ja humaniseerimisel, toimub väga vaevaliselt. Jääb siis tööpoolest üle ainult elutargalt tõdeda, et pedagoogilise romantika periood on möödas, nüüd tuleb oma igapäevast tööd teha. Aga kuidas?

Minu arvamist mööda on kaks asjaolu, millele tasub mõelda, mille üle vaielda, et leida üles põhjused, millest meie kooli ja õpetajakoolituse tulevik sõltuv on. **Need kaks takistavat asjaolu võib kokku võtta ühte väitesse — meist on saamas usinad õpilased, selle asemel, et olla usinad õppijad**. Selle asemel, et küsida, me otsime valmis vastuseid, selle asemel, et ise vastata, me otsime neid, kelle vastus peaks õige olema. Nii oleme usinate õpilastena püüdnud viimastel aegadel oma haridust, aga nüüd ka õpetajakoolitust korraldada ja seada nii nagu seal, kus pidavat kõik parem olema. Seega siis nii nagu Põhjamaades, nii nagu Euroopas või Ameerikas. Võib tunduda liialdusena, aga meid varitseb oht, et me ei tegele oma probleemidega, ei ela oma koolielu, ei mõtle oma mõtteid. Nii me paneme ennast elama ja mõtlema seda, mis ei ole meie elu ega meie mõtted, meie eest elatakse ja mõeldakse.

Mitte õpilased ei peaks me olema, meie kohustus on praeguses olukorras olla õppijad, olla uurijad, kellel on midagi olulist küsida meie kooli, meie õpetajate ja meie õpetajakoolituse kohta. **Ja vastama peame nendele küsimustele ise**. Ja kui ol-

lakse õppijad, küll siis on ka välismaalt palju õppida. Esmajoones tuleks aga õppida nende vigadest. Muidugi, kui see põhimõtteliselt võimalik on. Üks viga, millele võiks siinkohal osutada ja mis ka praeguses arutluses oluline, on paljuräägitud õpilaskeskus. Õpilaskeskus kui humanistlik põhimõte võib muutuda iseenda vastandiks, kui jäävad avamata selle põhimõtte üpris keerukad tagamaad. Need võivad olla aga vägagi mitmetähenduslikud. Nii võib see põhimõte ühelt poolt esindada ilusate sõnadega looritatud taotlust manipuleerida õpilasega ja teisalt tööpoolest siirast soovi olla õpilase isiksuse arengu edendajaks. Aga kuidas? Mitmete maade valus õppetund ongi selles, et rääkides õpilase õpetamisest ja õpilaskeskusest, jääb midagi väga olulist sedavõrd tagaplaanile, et kool ei anna enam vajalikke teadmisi ega oskusi. Kui ma kirjutasin sõna "anna", tabasin end äkki tegemas jämedat viga, sest pidanuksin kirjutama hoopis, et ei saa omandada või midagi taolist. Antud juhul tahan ma toonitada hoopis seda, et niisugused sõnadega mängimised võivad anda tööpoolest ootamatuid tagajärgi.

Muide, juba 1987. aastal pidas H. Liimets väga oluliseks pidevalt rõhutada, et **meie põhimõtteks ei tohiks olla isiksusekeskus (resp õpilaskeskus), vaid isiksuse arengukeskus**, et need on kaks põhimõtteliselt erinevat pedagoogilist mõtlemisviisi, kaks erinevat pedagoogilist maailmavaadet. Nad võivad küll teineteist täiendada, kuid lähtekohaks peaks olema isiksuse areng. Ma ei tea, kas ei leia tunnustust see H. Liimetsa seisukoht, mida meie küll oleme kogu aeg järginud, või on lugu hoopis lihtsam ja seega ka hullem. **Selle erinevuse üle ei vaevuta juurdlema, seda erinevust ei mõisteta.**

Kui ma eespool küsisin, kas piir läheb ainekesksuse ja õpilaskeskuse vahelt või on see piir hoopis kusagil mujal, siis kaldun ma arvama, et see piir on kusagil mujal. Selle piiritõmbamise leiame juba J. Käsil, sellega tegeles H. Liimets, sellega oleme püüdnud tegelda ka meie oma arengu-uuringute laboris ja õppetoolis.

Kõige elementaarsem süsteem, mille puhul me saame üldse rääkida pedagoogilisest süsteemist, sisaldab endas kolme elementi. Kui üks nendest puudub, siis ei ole ka enam seda, mida nimetada pedagoogiliseks. Kui kasutada J. Käsi sõnastust, siis on **need kolm elementi õpetaja, aine ja õpilane**. Nende kolme asemele võib panna ka kasvatus, kultuuri ja indiviidi. Võimalusi sõnadega mängimiseks on teisi. Peamine on aga selles, missuguse loogika järgi need kolm elementi omavahel seotud on. Ma võin oma seniste kogemuste põhjal väita, et kõige raskem on mõista ja tabada kõige lihtsamat, asendada üks pedagoogiline loogika teisega. Nii üllatav kui see ka ei tundu olevat, aga nii üliõpilastele kui ka õpetajatele osutub üpris raskeks leida nende kolme elemendi omavaheliseks seostamiseks tavapärasest erinev vaatenurk. On põhimõtteliselt kaks erinevat loogikat, õieti ideoloogiat, kui kirjutada

ÕPETAJA — AINE — ÕPILANE

või

ÕPETAJA — ÕPILANE — AINE.

Äärmiselt lihtsustatult öeldes saame esimese rea põhjal lihtsalt ja pedagoogiliselt ka täiesti normaalselt öelda, et õpetaja õpetab ainet õpilasele või et õpetaja vahendab ainet õpilasele. See on nii selge ja tavapärane, see on nii endastmõistetav, et teist käsitlusviisi nagu ei olekski. Ometi on ja samuti väga lihtne ja selge öelda — **õpetaja suunab või juhatab õpilase aine juurde**. See vaatenurk on aga samas põhimõtteliselt sedavõrd esimesest erinev, et tegelikud ideoloogilised lahknevused ja piirid lähevad hoopis siit. Hoopis teise tähenduse saab selle teise ideoloogia järgi ka diskussioon Matemaatika, Didakti ja Pedagoogi vahel.

Kui õpetajakoolituses peaks lähtuma küsimusest, missugust õpetajat vajab Eesti kool, siis eelnevalt tuleks esitada kaks väga lihtsat küsimust, **milleks on kooli vaja ja milleks on vaja õpetajat**. Need küsimused ei ole retoorilist laadi, nende küsimuste peaks vastama iga üliõpilane, õpetaja, direktor ja haridustegelane. Kui ma vastan, et kooli on vaja esmajoones õppimise õppimiseks ja õpetajat selle õppimise õppimise õpetamiseks, siis on see minu arusaam. Ja sellest lähtuvalt näen ma ka õpetajakoolitust. Näen ka suurt ohtu selles, kuidas mõista õppimist. Seepärast võib õppimiskeskus kui põhimõte saada niisamuti moonutatud kui õpilaskeskus. Selleks, et asja olemust mõista, peaks tungima sõnade taha, mõistmaks mõtet.

Õpetajatöö koolijuhi pilgu läbi



Vajame isiksusi, kes kujuneksid ise ennast arendades.

Eesti Akadeemilise Pedagoogilise Seltsi Tallinna osakonna detsembris toimunud probleeme tõstataval seminaril "Kas õpetajakutse püsib au sees?" oli üks sõnavõtjaist Eesti Koolijuhtide Ühenduse esimees, Tallinna 7. Keskkooli direktor REIN REBANE. Toimetuse palvel oli ta nõus oma arvamusi jagama meie lugejatega. Ka J. ORNI ja V. RAJANGU artiklid käsitavad samal seminaril arutatud probleeme.

Suur osa praegustest õpilastest lõpetab kooli sajandivahetusel. Siit küsimus — missugune peab olema noor elluastuja ja tema õpetaja? Millistena Teie neid näete?

Räägiksin õpilastest ja õpetajatest koos. Vajame isiksusi, kes kujuneksid ise ennast arendades. Neile tuleks võimaldada individuaalne ja suhteliselt vaba areng. Loomulikult tuleb õpilasele teadmisi anda, kuid talle peab andma ka võimaluse kasvada koolis loominguliseks ja loovaks isiksuseks. Selleks tuleb luua tingimused. Õpetaja ise peab olema nii tark, et ta poleks üksnes teadmiste andja, vaid õpilaste arengu ja loomingulisuse ning selleks vajaliku loova õhkkonna looja.

Õpetaja ise peaks kindlasti olema isiksus, mitte hall keskpärane. Ta vajab laia silmaringi, häid üldkultuurilisi teadmisi. Sellele on õpetajate ettevalmistamisel vaja rohkem tähelepanu pöörata kui seni. Vähesed õpilased vaatavad õpetaja kui füüsiku, muusiku või matemaatiku peale. Nad näevad temas eelkõige inimest ja annavad hinnanguid tema isiksusest, teadmistest, maailmapildist ja üldkultuurilisest taustast lähtuvalt. Paraku on õpetaja tihti vaid tüüpiline koolmeister — kindla käitumismalli ja nõudmistega, väga tihti ainult oma aines kinni. Tegelikult tahavad õpilased teada ka seda, kuidas õpetaja kui inimene hindab üht või teist nähtust, millised on tema seisukohad elulistes küsimustes.

Tähendab, koos ainetundmisega peab tulema ka maailmanägemine — palju avaram kui näiteks füüsik saaks anda ainult füüsikat õpetades.

Ma ise olen ka füüsikuks õppinud. Arvan, et füüsikat tuleks õpetada kui üht loodusteadust ja selle aine sees annaks rääkida loodusest, maailmast üldse. Väga tähtis komponent õpetajate ettevalmistamisel peaks olema filosoofilise tagapõhja andmine. Paljud teaduse saavutused eri aegadel on olnud tingitud teatud filosoofia domineerimisest antud perioodil. Samal ajal peaks õpetaja olema hästi kursis ajaloo, ükskõik, mis aine õpetaja ta ka poleks. Võtame näiteks kirjandussuunad — neil on oma filosoofiline tagapõhi, sellel jälle ajalooline taust. Selliseid seoseid tuleks osata välja tuua. See ongi üldkultuuriline ettevalmistus, milles paraku minu õppimise ajal TPedIs ettevalmistust ei saanud. Füüsikuid valmistati ette füüsikat õpetama ja matemaatikuid matemaatikat õpetama. Ei mäleta ühtki loengut nt maailmakirjandusest. Filosoofia oli küll õppeplaanis, kuid õpetati väga kitsast valdkonda.

Õpetaja vajab head üldkultuurilist ettevalmistust.

Kas Te ise usute, et õpetajate koolitajad, nimelt aineõpetajate koolitajad Teie muret mõistavad?

See on nende mure. Õpilased igatahes mõistavad. 10 aastat tagasi olin selles majas ise füüsikaõpetaja. Tagantjärele mõeldes umbes poole tundide ajast rääkisime elust. Mul on tunne, et tund tervikuna oli kompaktne. Mõni ainetootodik oleks võinud tõesti öelda, et hulk õppeajast raisati ära. Eneise arvates olen ma selle kulutanud õigel otstarbel.

Koolieas peab kooli ja kodu ühistöös õpilasel tekkima terviklik maailmapilt.

Arvan, et tegelikult hindab õpilane mitmekülgset õpetajat rohkem ja tema hinnang õpetajale on seda kõrgem, mida kultuursem ja haritum viimane on. Õpilastega tulebki kõigest rääkida. Ei tahaks küll kivi visata kodu kapsaaeda, kuid meie praeguse elutempo juures jäävad seal paljud eluvaldkonnad puudutamata. Kool ja kodu peaksid minema käsikäes. Osa asju saab arutada kodus, osa informatsiooni peab tulema koolist. Kokkuvõttes peaks õpilasel tekkima terviklik maailmapilt. See ongi kooliskäimise üks eesmärk — valmistada noored inimesed ette elluastumiseks.

Kuidas sellega Teie arvates meil koolis praegu lood on?

Kuna kool on suhteliselt autoritaarse õpetamisviisiga, ei ole õpilane ise adekvaatse maailmapildi kujunemises kuigi aktiivne. Olen tegevusteorია pooldaja: inimese enda aktiivne osalemisvõimalus õppimisprotsessis tagab normaalse ja parema arengu. Teadmiste "andmisega" ei saavuta nii häid tulemusi kui õpilaste loomingulise õppimisega.

Teoreetiliselt on Teil väga õigus, kuid tundub, et tegelikkuses on õpetamine ikka veel teadmiste andmine.

Ju siis tuleb praktikat muuta. Koolitööst on jäänud selline mulje, et kuni teatud ajani on teadmiste "andmine" õpilastele isegi vastuvõetav. Umbes põhikooli lõpus,

keskkooli alguses tekib sisemine konflikt. Ei ole küll veel oskusi (tänu eelnenud autoritaarsele teadmiste andmisele ja suhteliselt passiivsele õppimisele) iseseisvalt töötada ja mõelda, ent samas ollakse juba nii vanad, et käsud-keelud (siit leheküljelt selle leheküljeni), õpitava mittearutamine, ainsa ja lõpliku tõe esitamine on nendele selles eas vastuvõetamatu. Võivad tekkida sisekonfliktid, mis arenevad õpetajate ja õpilaste vahelisteks konfliktideks. Rõhutaksin veel kord — üks konfliktide allikas on asjaolu, et maast-madalast pole õpilaste iseseisvat mõtlemist ja iseseisva töö oskusi arendatud.

Meenutame seminaril räägitut.

Tallinna koolijuhina tundub mulle, et seminar sarnanes musta kassi püüdmisega pimedas toas. Kõik teavad, et kassi toas ei ole, aga vahepeal kiljuvad üldise elevuse tekitamiseks: "Mina leidsin!". Probleem on ikkagi selles, et haridus ei ole haridussüsteemis endas väärtustatud. Mõnes muus valdkonnas ehk isegi on. Me võime valmistada õpetajaid ette, aga tegelik olukord on selline, et valdavast osast noortest kõrgkoolis õpetajakutse saanutest praegu õpetajaid ei saa. Kutsepüsivus on väike sellepärast, et õpetajatöö on väärtustatud väga madalalt.

Konkreetne näide. Olen selles koolis direktorina töötanud 4 aastat. Selle aja jooksul TPÜst siia tulnud noortest õpetajatest ei tööta momendil koolis enam ükski.

Ma ei arva, et asi on ainult kutseprestiižis. Traditsiooniliselt õpetaja amet vanema põlvkonna silmis isegi on prestiižikas, õpetajakutsesse suhtutakse tunnustavalt. Madala kutseprestiiži ja vähese kutsepüsivuse peapõhjused on õpetaja suur töökoormus ja madal palk.

Adekvaatse maailmapildi saamiseks vajavad õpilased kooli rohkem meesõpetajaid. Palju on poolikuid peresid, kus lastel puudub nii isa kui ka ettekujutus mehe ja naise funktsioonidest. Kui kool jääb sama feminiinseks kui seni, kust see õige maailmapilt tekkida saab? Haridusjuhtide eesmärk peaks olema mehed kooli tagasi tuua. Praegu toimub vastupidine protsess. Tean mitut arukat noort koolijuhti, kes on koolitöölt ära läinud, kuna mujal makstakse tunduvalt kõrgemat palka.

Õpetaja üldkultuurilise ettevalmistuse kõrval on kindlasti vaja psühholoogia-teadmisi: suhtlemis-, arengu-, õpetamispsühholoogia jm, enam teadmisi isiksusepsühholoogiast. Võib-olla psühholoogiat isegi loetakse küllaldaselt, kuid ilmselt on võimalik kõrgkool nii lõpetada, et midagi külge ei jää. Õpetajad näiteks õpetamispsühholoogiat eri vanuseastmetele lihtsalt ei tunne. Mida ei teata, seda ka ei arvestata.

Nii õpetajatöös kui ka õpetajate ettevalmistamisel peab kindlasti arvestama kaht asjaolu. Esiteks: koolil on oma spetsiifilised nõuded, nendes peaksid kõik õpetajad olema printsipiaalsed. Samal ajal peaksid õpetajad suhtlemises olema vabad ja avatud, mitte püüdma vägisi olla autoriteetid. Autoriteet õpilaste silmis kas ollakse või mitte ja kõik saavad aru, kes õpetajaist seda on. Autoritaarsete meetoditega autoriteeti saavutada pole minu arvates võimalik. Võib saavutada ainult väga kurja õpetaja maine.

Teiseks: õpetajat tuleb õpetada asju eri vaatekohtadest nägema. Ei ole ühte absoluutset tõe. Tõde on alati suhteline. Kui mul tuleks valida kirjanduse õpetaja, eelistaksin seda, kes tuleb 100 korda järjest tundi, "Faust" kaenlas, ja õpetab õpilasi seda nägema erineva rakursi alt. Kõrvale jäta õpetaja, kes 100 tunni jooksul jõuab läbi võtta 100 teost, igaühe kohta anda ühe tõe. Kui keegi õpilastest arvab teisiti, on tema arvamus vale. Tegelikult võib igaühel olla oma arvamus, ainult seda tuleb osata argumenteerida ja põhjendada. Kirjandusteos annab igale lugejale midagi erinevat, sõltuvalt tema ettevalmistusest, hoiakutest ja elukogemustest. Tuleb luua situatsioon, kus kõik saaksid oma arvamuse vabalt välja öelda.

Õeldust võib välja lugeda, mida Te õpetajas hindate. Räägime ka sellest, mida te taunite. Tulevikuõpetajat näete ilmselt väga avatuna, arenemisvõimelisena ja tolerantsema?

Jah. Aga teatud nõudmistest väga printsipiaalsena. Noored õpetajad püüavad tihti saavutada odavat populaarsust. Neil suhtlemisraskusi enamasti pole, kuid nende tööle on üht-teist ette heita. Vanematel õpetajatel võib õpilastega olla suhtlemisraskusi, kuid oma töö teevad nad korrektselt. Õpilane näeb kergesti läbi, kelle tundides võib õppimata jätta või endale vabadusi lubada.

Õpetajad sageli ei ole enda suhtes nõudlikud, nende enesehinnang on tihti põhjendamatu kõrge. Seletaksin seda jälle õpetajakutse madala prestiižiga. Inimene ei saa lõputult elada olukorras, kus hinnang tema tööle on madal, palgaga pole töö kuigivõrd väärtustatud. Alaväärsuskompleksist hoidumiseks peab ise mingi vastukaalu leidma. Paljud õpetajad leiavad, et neil on alati õigus lihtsalt sellepärast, et nad on õpetajad. Sellised õpetajad tekitavad koolis pingeid. Õpetajate ettevalmistus ja täienduskoolitus peaksid aitama õpetajatel niisugustest vigadest hoiduda.

Arendada tuleb õpilaste iseseisvat mõtlemist ja iseseisva töö oskusi.

Kutsepüsivus on väike sellepärast, et õpetajatöö on väärtustatud väga madalalt.

Meesõpetajad on vaja kooli tagasi tuua.

Õpetaja vajab psühholoogia-teadmisi, oskust näha asju eri vaatekohtadest.

Hea õpetaja on printsipiaalne, kuid tema enesehinnang ei ole kunagi põhjendamatu kõrge.

Vestles VIIVI EKSTA

Aineõpetajate koosseis

VÄINO RAJANGU, TTÜ hariduspoliitika uurimisgrupi teaduslik juhendaja, professor

Eestimaad üld- ja kutseõppeasutustes töötas 1993/94. õa algul kokku 17 109 õpetajat. Jättes kõrvale kohakaasluse alusel töötavad õpetajad ja klassiõpetajad, oli põhikohaga aineõpetajaid 10 787. Jooniselt 1 nähtub, et nendest põhikohaga õpetajatest 71,1% on erialase pedagoogilise kõrgharidusega. 1991/92. õa algul oli see näitaja 75,5%. Vaadeldaval ajavahemikul on vähenenud ka erialase pedagoogilise keskeriharidusega õpetajate arv (vastavalt 6,2 protsendilt 5,4 protsendile). Erialane pedagoogiline haridus tähendab, et õpetajal on õpitud eriala ja koolis õpetatav aine omavahel vastavuses.

Koolis on vähenenud erialase pedagoogilise kõrg- ja keskeriharidusega õpetajate arv.

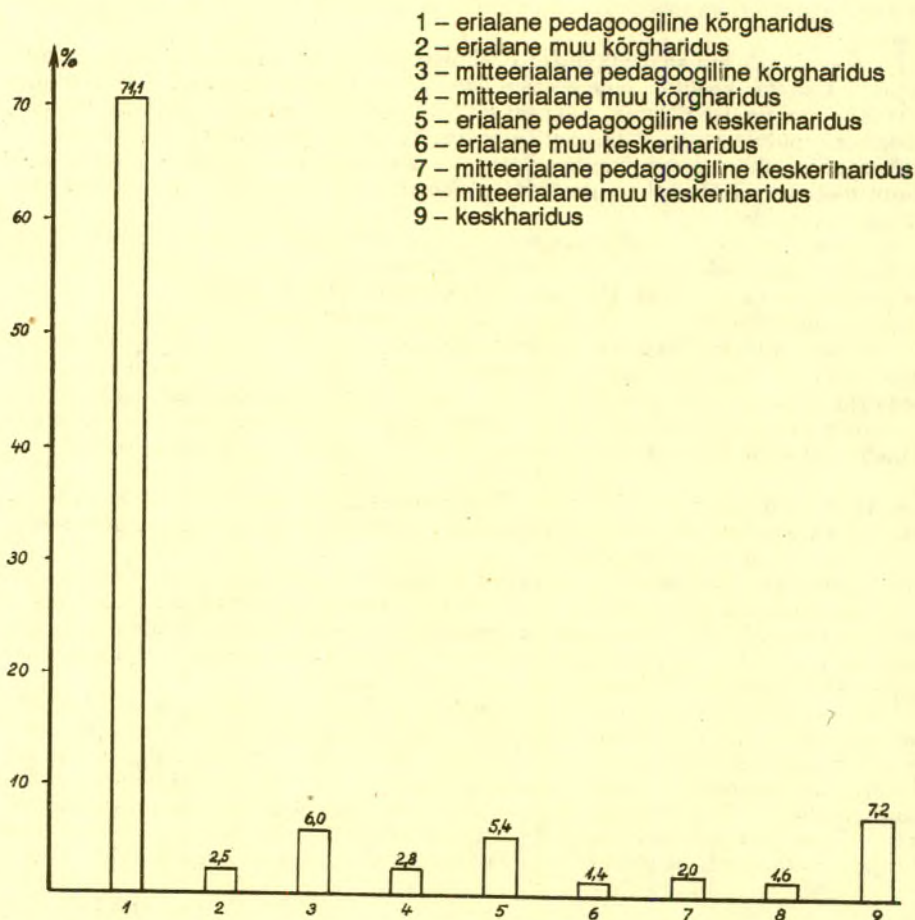
Erialane muu haridus näitab, et õpetajal on küll vastaval alal omandatud haridus, kuid see ei ole pedagoogiline haridus. Näiteks keemiainsener õpetab koolis keemiat. Mitteerialane pedagoogiline haridus tähendab, et õpetaja on omandanud pedagoogilise eriala ühel, kuid töötab teisel alal. Näiteks vene keele õpetaja töötab geograafiaõpetajana.

Mitteerialane muu haridus kajastab olukorda, kus õpetajana töötav inimene on omandanud hariduse mingil teisel alal, mis ei vasta ainele, mida ta koolis õpetab. Näiteks ökonomist õpetab koolis saksa keelt. Kirjeldatud olukordi õpetajate erialadest kajastab joonis 1.

Keskharidusega õpetajate osakaal on viimastel aastatel kasvanud.

Jooniselt 1 selgub ka, et tervelt 7,2% põhikohaga aineõpetajatest on keskharidusega. Need on õpetajad, kel ei ole mingit erialast väljaõpet. Kurb on see, et taoliste õpetajate osakaal õpetajate üldarvus on viimastel aastatel kasvanud.

Eelnevast võib teha järelduse, et Haridusministeeriumi kaks aastat tagasi kasutusele võetud palgapoliitika, mis arvestab õpetaja erialast vastavust, pole oodatud



Joonis 1. Põhikohaga aineõpetajate haridus.

vilja kandnud. Palk ei ole stimuleerinud pedagoogilise haridusega inimese erialast töötamist koolis. Teiste sõnadega — õpetaja palk koolis on väiksem kui teiste alade töötajate palk muudes asutustes ja ettevõtetes, seega puudub koolil võimalus õpetajaid valida. Et tunnid ära ei jääks, on koolid sunnitud tööle võtma erialata juhuslikke inimesi.

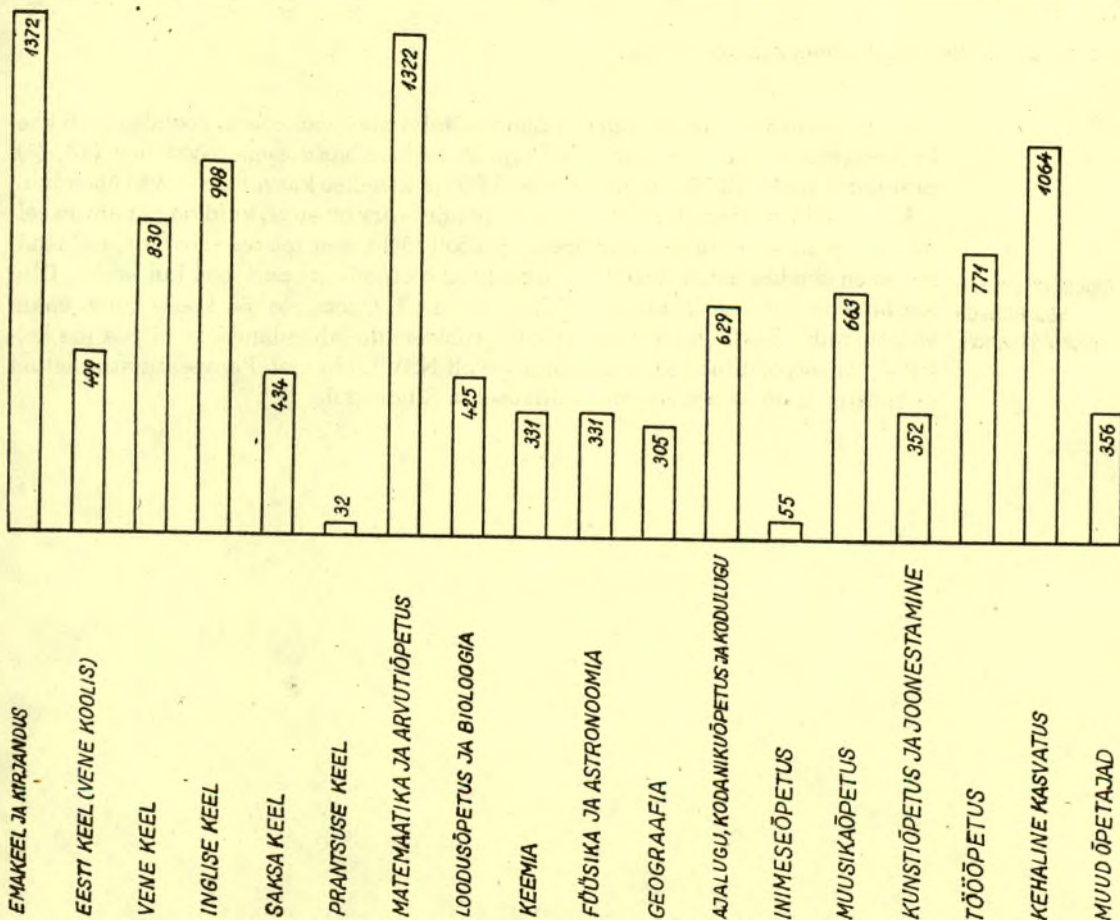
Joonisel 2 nähtub põhikohaga õpetajate koosseis õpetatavate ainete järgi. Kõige enam on emakeele ja kirjanduse, matemaatika ja arvutiõpetuse ning kehalise kasvatusõpetajaid. Huvitav on märkida ka asjaolu, et inglise keele õpetajate arv meie koolides ületab vene keele õpetajate arvu. Suhteliselt vähe on põhikohaga prantsuse keele ja inimeseõpetuse õpetajaid.

Aineti on pilt erinev.

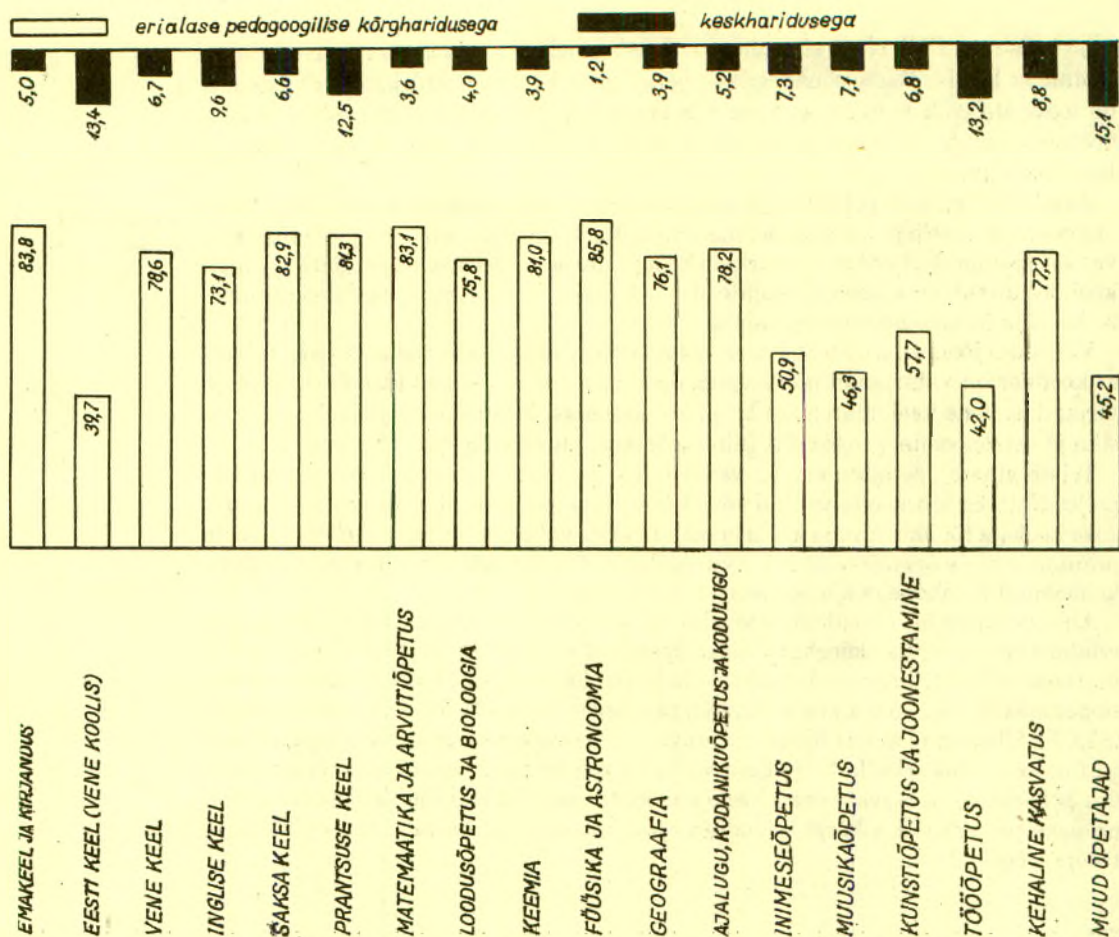
Võrreldes joonisel 2 esitatud arve vastavate arvudega kaks aastat tagasi, selgub, et koolides on vähenenud põhikohaga õpetajate arv järgmistel aladel: emakeel ja kirjandus, vene keel, matemaatika ja arvutiõpetus, loodusõpetus ja bioloogia, füüsika ja astronoomia, geograafia, inimeseõpetus, muusikaõpetus, tööõpetus.

Teiste ainete õpetajate arv on vaadeldaval perioodil kasvanud. Põhjusi on siin palju. Näiteks võrkeelte valikul vene keele võrdsustamine inglise, saksa ja prantsuse keelega tõi kaasa vene keele õpetajate arvu vähenemise ning inglise, saksa ja prantsuse keele õpetajate arvu kasvu. Ajaloõpetamise raskustest ülesaamisega on kaasnenum põhikohaga ajalooõpetajate arvu kasv jne.

Aineõpetajate hariduslikust ettevalmistusest annab ülevaate joonis 3. Selgub, et erialase pedagoogilise kõrgharidusega õpetajaid on suhteliselt palju füüsikaõpetajate seas (85,8%), järgnevad emakeele ja kirjanduse (83,8%), matemaatika ja arvutiõpetuse (83,1%), saksa keele (82,9%), prantsuse keele (81,3%) ja keemiaõpetajad (81,0%). Ülejäänud ainete õpetajate hulgas on erialase pedagoogilise kõrgharidusega inimeste osakaal alla 80%. Eriti väike on see protsent vene õppekeelega koolides põhikohaga töötavate eesti keele õpetajate seas (39,7%). Suhteliselt madal on erialase pedagoogilise kõrgharidusega õpetajate osakaal ka muusika- (46,3%) ja tööõpetuses (42,0%).



Joonis 2. Põhikohaga aineõpetajate koosseis õppeaineti.



Joonis 3. Põhikohaga aineõpetajate haridus.

Kõige enam keskharidusega õpetajaid töötab vene õppekeelega koolides eesti keele õpetajatena — 13,4% (joonis 3). Palju on ka keskharidusega tööõpetuse (13,2%), prantsuse keele (12,5%), inglise keele (9,6%) ja kehalise kasvatus (8,8%) õpetajaid.

Õpetajatöö tuleb väärtustada riiklikul tasandil.

Kõrgkoolides ettevalmistuse saanud õpetajate arv on suur, kuid nagu nähtub eelnenud arvudest, ei tule paljud õpetajad kooli tööle, sest teistes rahvamajandusharudes on sotsiaalmajanduslikud tingimused töötamiseks paremad kui koolis. Olu-korda saab parandada ainult riiklikul tasandil. Õpetajate töö koolis tuleb enam väärtustada. Eesti on iseseisev riik ja probleemide lahendamiseks ei pea me kelletki väljastpoolt luba küsima, nagu see oli NSV Liidu ajal. Perspektiivitunnetust ja mõistmist on vaja meie oma valitsusel ja Riigikogul.

Erakoolid Eestis

MAI MERISTE, TTÜ hariduspoliitika uurimisgrupi teadur

Seoses ühiskonna muutumisega on toimunud muutused ka hariduse vallas. Kuna igasugune erainitsiatiiv oli aastakümneid täielikult alla surutud, on kõik toimunud läbi suurte raskuste. Veel 1992. a 23. märtsil vastuvõetud Eesti Vabariigi haridusseaduses ei ole sees mõisteid "erakool" ega "eraõppeasutus", kuid § 3 (3) on märgitud, et "haridusasutused võivad põhineda kõigil Eesti Vabariigi omandiseadusega sätestatud omandivormidel".

Kuigi alles 1993. a 2. juunil jõuti erakoolide seaduse vastuvõtmiseni Riigikogus, algas erakoolide taasloomine juba 1988. aastal. 1993. a algul jõuti arusaamisele, et erakoolide probleeme on vaja analüüsida, üldistada, avalikustada ja püüda leida kitsaskohtadele lahendusi. Maikuus organiseeriti hakkajamate, juba elujõuliste koolide, Eesti Kõrgema Kommertsikooli, Eesti Humanitaarinstituudi ja Tallinna Bakalaureuse Kooli initsiatiivil eraharidust käsitlev konverents "Eraharidus: probleemid ja tulevik". Konverentsi käigus tekkis mõte koostada erakoole käsitlev teatmik, mis annaks ülevaate Eestis töötavatest erakoolidest.

Tallinna Tehnikaülikooli hariduspoliitika uurimisgrupil professor Väino Rajangu juhendamisel valmis 1993. a lõpuks kogumiku käsikiri, mis sisaldab infot 36 erakooli kohta. Koolid on jaotatud kolme põhigruppi: kõrgkoolid, kutseõppeasutused ning gümnaasiumid ja põhikoolid.

Kõige vanemaks erakooliks võime pidada **Eesti Evangeeliumi Kristlaste ja Baptistide Koguduste Liidu Kõrgemat Usuteaduslikku Seminari**. Seminar on 1922. a avatud ja 1940. a nõukogude võimu poolt suletud Eesti Baptisti Jutlustajate Vaimuliku Seminari (hiljem Eesti Baptisti Usuteaduse Seminari) tegevuse jätkaja. Seminar avati taas 1989. a 16. oktoobril rakenduskõrgkoolina. Eesmärgiks on ette valmistada eriharidusega pastoreid, usuteadlasi, koguduslike tööloikude juhte, usuõpetajaid, kaplaineid. Ülesandeks on ka teoloogiliste ja koguduslikku tööd puudutavate teadusuuringute tegemine ning avaldamine. Õppeaeg põhikoolituserialadel (teoloogia, pastoraalteoloogia) on 4 aastat ja alamastme koolituserialadel (piiblikool, lastetöö, noortetöö, sotsiaal- ja diakonitöö, misjonitöö) 2 aastat.

Vanimaks järjepidevalt tegutsevaks erakooliks võime pidada **Eesti Evangeelse Luterliku Kiriku Usuteaduse Instituuti**, mis loodi 1946. a Eestisse jäänud Tartu Ülikooli Usuteaduskonna õppejõudude ja üliõpilaste poolt (teatavasti suleti Tartu Ülikooli Usuteaduskond 1940. a). Viieaastase programmi ulatuses antakse kõrgem usuteaduslik haridus, mis on piisav pastorikutseks või teoloogiamagistratuuri astumiseks. Kaheaastase programmiga õpetatakse hoolekandetöö, pühapäevakoolitöö ja noortetöö juhendajaid.

Nüüdisaeg tekitab vajaduse ka päris uute, eriti majandus- ja humanitaarkallakuga erakoolide järele. Nii organiseeriti esimestena Eesti Humanitaarinstituut ja Eesti Kõrgem Kommertsikool.

Eesti Humanitaarinstituut asutati 1988. a, esimesed üliõpilased võeti vastu 1989. a. EHI eesmärgiks on anda oma üliõpilastele võimalikult laiapõhjalist, interdistsiplinaarse kallakuga humanitaarharidust. Põhiaine kõrval domineerib keelteõpe. EHI lõpetamine ilma mitme võõrkeele korraliku oskuseta pidi olema võimatu. Õppeaeg on 6 aastat. Tundub, et EHI enam erilist tutvustust ei vaja. Võib-olla ainult niipalju, et töötab ka ettevalmistusosakond ning kõrgharidusega inimesed võivad soovi korral astuda viieks semestriks mõnda kõrvalainet õppima. Neile korraldatakse konkurss (ainult juhul, kui soovijate hulk ületab EHI koolitusvõimalused) ja antakse õigus külastada kõiki loenguid.

Eesti Kõrgem Kommertsikool pidas 1993. a lõpus esimesena erakoolidest avalikult oma viiendat sünnipäeva. EKK peab ennast väga tööturule orienteerituks. Kool annab ärialase hariduse, mille põhialused on välja töötatud Ameerikas. Esimesed tudengid alustasid 1989. a üheaastast õppeprogrammi, mille eesmärgiks oli pakkuda juhtidele laiaulatuslikke teadmisi rahvusvahelisest ärist.

Järgmisel aastal organiseeriti juhtidele rahvusvaheline magistriprogramm, mil-

1993. a 2. juunil võeti Riigikogus vastu "Erakooli seadus".

Erakõrgkoolid.

le kestuseks on kaks ja pool aastat. Seal osalesid kõrgharidusega tipp- või keskastmejuhid. 1991. a astusid bakalaureuse programmi omandama esimesed keskkoolilõpetanud. 40% õppeajast on pühendatud inglise keele õpingutele, et kolmanda semestri alguses sujuvalt üle minna ingliskeelsele õppele.

Ametlikule õppetööle lisaks peab iga tudeng osalema suvepraktikumis erinevates firmades. Sobiva praktikaaja määrab tudeng ise ja kooskõlastab selle kooli juhtkonnaga. Kahe viimase semestri ajal tuleb tudengil valida eriala: tootmisjuhtimine, pangandus ja rahandus või teenindus. Õppeaja pikkus sõltub õppevormist: 2,5 aastast kuni 5 aastani (kaugõpe kestab 5 aastat).

Suurema õppijate arvuga erakõrgkoolid on Rahvusvaheline Sotsiaalteaduste Rakenduslik Kõrgkool "Lex" 710, Eesti Kõrgem Kommertsikool 481 ja Eesti-Ameerika Ärikolledž 437 üliõpilasega.

Rahvusvaheline Sotsiaalteaduste Rakenduslik Kõrgkool "Lex" alustas tööd 1992. a sügisel ja seadis endale ülesandeks rakendusliku kõrghariduse andmise õigusteaduse ja majandusteaduse alal. Kooli eripäraks on koostöö Itaalia kõrgkoolidega ning vastavate õppeprogrammide kohaldamine meie vajadustele. Õppetöö toimub nii eesti kui ka vene keeles ja kestab 4 aastat. Lisaks õpitakse inglise ja itaalia keelt ning valikuliselt saksa, prantsuse või hispaania keelt.

Eesti-Ameerika Ärikolledž alustas tööd 1990. a Tallinna Merekolledži osakonnana ja 1991. a sügisest iseseisva eraõppeasutusena. Rakenduslik kõrgkool rajati koostöös Duquesne ülikooliga Pittsburghis, USA Pennsylvania osariigis. 60 üliõpilast õpivad eesti, ülejäänud vene keeles, suur tähtsus on inglise keelel. Erialadeks on rahvusvahelised majandussuhted, ärialane administreerimine ja majandusõigus. Õppeaeg kestab 4 aastat. Töötavad ka laupäevased õppegrupid, mis on majandusjuhtide seas väga populaarsed.

Kõige kallim erakool on **Concordia Rahvusvaheline Ülikool Eestis**, õppe maks 1500 USA dollarit õppeaastas. See on luterlik kõrgkool, mis alustas õppetööd 1993. a septembris ja kuulub iseseisva juriidilise üksusena Concordia rahvusvaheliste ülikoolide süsteemi. Kool on mõeldud kolme Balti riigi tudengitele majandushariduse andmiseks. Õppetöö toimub inglise keeles. Majandus- ja ärialastele spetsiaalkursustele lisanduvad üldharivad: sotsioloogia, psühholoogia, loodusteadused ja inglise keele süvaõpe. Kõrgharidus omandatakse 4 aastaga rahvusvahelise äri alal. Ülikooli lõpetanud omandavad bakalaureuse kraadi rõhuasetusega rahvusvahelisele äriale ja vastavalt lepingule Wisconsin (USA) Concordia Ülikooliga saavad lõpetanud pärast täiendavat semestrit Wisconsinis ja vastavate eksamite sooritamist ka USA *Bachelor of Arts* akadeemilise kraadi.

1978. a loodud **Eesti Majandusjuhtide Instituudis** organiseeriti 1992. aastal **Pädevuskoolituse Keskus**, mis seadis endale eesmärgiks anda Eesti tootmisjuhtidele, ettevõtjatele ja omanikele võimaluse saada äritegevuse juhtimiselaseid teadmisi. Õppekavade tase vastab magistrikraadi nõuetele. Õppetöö alustaja on üldjuhul kõrgharidusega ja lõpetamisel saab ta EMI pädevusdiplomi äritegevuse alal. Õppeaeg on 3 aastat kahes põhitsükliks: 1,5 a — pädevusdiplomi omandamine ja 1,5 a — magistratöö koostamine (*Executive MBA*).

Tehnilised erialad on esindatud ainult **Instituudis "I-Studium"**, mis kasvas välja Tallinna Tehnikaülikooli ettevalmistusosakonnast ja alustas tööd 1993. a oktoobris. Kolme aastaga on võimalik saada mitmekülgset haridust majanduse, filosoofia, elektroonika, ajaloo, kultuuriajaloo, rahvusvahelise õiguse alal. Lõpetaja saab kõrgharidusega ökonomisti, finantsisti, elektroonikainseneri jne kvalifikatsiooni.

Kuna kirikuõpetajate ettevalmistus ei olnud veel piisav, täitmaks kogudusi vajadusega, tekkis vajadus oma kristliku ning rahvusliku uurimis- ja koolituskeskuse järele. Sel eesmärgil loodi 1993. a **Tartu Teoloogia Akadeemia**. TTA asutavasse kogusse kuulusid luterliku ja metodisti kiriku, kristlaste ja baptistide koguduste ning õigeusu kiriku liikmed. TTAs võivad õppida kristlased erinevatest uskkondadest, kes tunnustavad Apostlikku usutunnistust, ristimist ja armulauda. TTA ei soovi mitte inimesi erinevatest konfessioonidest ühte sulatada, vaid rõhutada koostööd, sallivust ja ühtehoidmist vajadust. Õppekavad vastavad kõrgkooli tasemele ja õppetöö kestab 4 aastat. Õpetatakse erialasid: vaimulik (koguduse-, haigla-, sõjaväe-, vangla- või noorsoovaimulik); pedagoog (usuõpetaja eel-, alg-, põhi-

ja keskkoolile), halastustöö (diakon ja diakoniss); kristlik žurnalistika (kristliku raadio, televisiooni ja kirjutava pressi asjatundjad).

Kõrgkoolina töötab ka **Tallinna Bakalaureuse Kooli Collegium Artium Realis** (kolledž), kelle litsentsitaotlus on läbivaatamisel Kultuuri- ja Haridusministeeriumis.

Kolledži põhieesmärk on tingimuste loomine kaasaegse kõrgema humanitaarse (filosoofia ja kunstid) ning sotsiaalse (ühiskonnakorraldus, administreerimine) hariduse omandamiseks. Rahvusvahelise bakalaureuse diplomi (IB) õppekava grupis, mis avatakse, kui finantsküsimused lahendatakse, on võimalik õppida pärast gümnaasiumi esimest kursust. IB õppegrupis toimub töö põhiliselt inglise keeles. Rahvusvahelise bakalaureuse õppekava edukalt läbinud õpilastele omistab Genfi Keskus rahvusvahelise bakalaureuse diplomi, mis võimaldab sisseastumiseksamiteta jätkata haridusteed maailma prestiižikamates ülikoolides.

Litsentsi taotleb ka **Tallinna Kommertskolledž**, mis eksisteerib 1991. aastast (registreeriti kui Tallinna Kommertsülikool). Tallinna Kommertskolledži nime kannab ta 1993. a jaanuarist. Kolledž peab tähtsaks Eestis läbiviidava majandusreformide poliitika igakülgset toetamist väikeettevõtluse kõrgeltkvalifitseeritud kaadripotentsiaali loomisega. Eesmärgiks on eesrindliku õppe- ja teadusliku uurimiskeskuse loomine kaasaegsetes majandus- ja sotsiaalteadustes, aga ka rakenduslikus keeleõpetuses. Kolledž annab esimesel astmel algkommertshariduse 9. ja 12. klassi baasil (õppeaeg vastavalt 3 aastat ja 1 aasta), teisel astmel kesk-kommertshariduse (2,5 a) ja kolmandal astmel kõrgema kommertshariduse (1,5 a). Vastavalt Notre-Dame Ülikooliga sõlmitud lepingule on kolledžile antud õigus valmistada ette kuulajaid TOCEL (*Teaching of Commerce English Language*) eksami sooritamiseks ja võtta eksamit vastu koos selle ülikooli õppejõududega.

Teise põhirühma moodustavad erakutseõppeasutused. Kuna erakooliseadus § 2 (3) ütleb, et "erakooliseadus ei laiene asutustele ja organisatsioonidele, kes viivad läbi kursusi, mille õppetsükli pikkus on vähem kui kuus kuud", siis on teatmikud arvestatud ainult neid eraõppeasutusi, kelle õppetsükli pikkus on pikem kui 6 kuud.

Erakutseõppeasutused.

Konsultatsioonifirma Mainori Majanduskool alustas tegevust 1992. a oktoobris kui kolmeaastane koolituskeskus. Kooli eesmärgiks on õpetada õpilasi paremini mõistma majanduse seaduspärasusi ja arendada nende suhtlemisoskust. Kool annab majanduslikku kutseharidust keskkooliõpilastele ja keskharidusega noortele. Õppetöö toimub eesti- ja venekeelsetes rühmades Tallinnas, Rakveres ja Viljandis. Edukas lõpetaja saab firmajuhi abi, sekretär-asjaajaja ja raamatupidaja kvalifikatsiooni. Erilist rõhku pannakse praktilistele oskustele. Kolme aastaga peab selgeks saama ka arvutil töötamine ja kaks võõrkeelt, milledest üks on vene keel. Keeleprogramm on ärikallakuga. Lõppkursusel õpitakse juba majandusteooriat ja -analüüsi, õigusõpetust, ärietikat ning etiketti. Suvel toimub kuuajaline praktika: esimesel aastal sekretärina ja teisel aastal raamatupidajana. Viimase õppeaasta lõpetab koondeksam.

Tallinna Mänedžeride Kool asutati juba 1984. a ja ta peab ennast esimeseks ärikooliks endise N Liidu territooriumil. Loomismomendist alates on kool (kursused) orienteeritud enda koostatud ärialaste mängude, juhtimisreeglite ja teoreetiliste kommentaaride kasutamisele, mitte läänes väljatöötatu kopeerimisele. Õppustel pööratakse erilist tähelepanu isiklike äriplaanide väljatöötamisele. Kolmeaastane kool, mis loodi 1993. a, annab (paralleelselt õppega keskkooli 10., 11. ja 12. klassis) mänedžerialase ettevalmistuse. Õppetöö toimub vene keeles. Vastu võetakse ainult neid õpilasi, kes ei tarvita alkoholi ega suitseta.

Kutseharidust annab ka **Eesti Evangeelse Luteri Kiriku Kirikumuusikakool**, kes tegutseb EELK Konsistooriumi iseseisva allüksusena oma pangaarve ja pitsatiga. Kirikumuusikakoolis õpivad valdavalt kirikutes juba töötavad organistid ja koorijuhid või nendeks soovijad. Õppetöö põhineb individuaalõpetusel. Nelja õppeaastaga on võimalik omandada organisti ja/või koorijuhi kvalifikatsioon.

1994/95.õppeaastal võtab esimesed kursuselased vastu 1993. a alguses loodud **Šveitsi Sihtasutuse Transfer Turumajanduse Õppekeskus**. Kool on loodud Šveitsi riigi Ida-Euroopa abistamise programmi raames. Samad kursused on loo-

dud ka Riias ja Vilniuses. Õppetöö toimub kaugõppevormis ja vastavateemaliste seminaridena. Õppevahendina kasutatakse Šveitsis, Austrias ja Saksamaal kõrgelt hinnatud AKADI õppematerjale, mis koosnevad 30 vihikust ja on tõlgitud eesti keelde ning kohandatud Eesti oludele. Põhikursus hõlmab järgmisi alasid: turumajanduse alused, ettevõtte majandus, raamatupidamine ja finantseerimine, turundus, seadusandlus ja maksustamine, ökoloogia ja majandus, ettevõtte juhtimine ja töö korraldamine, juhtimispsühholoogia. Õppetöö kestab 1 aasta ja annab piisavalt teadmisi väikeettevõtte juhile, et toime tulla ettevõtte juhtimisega turumajanduse tingimustes.

Eragümnaasiumid
ja -põhikoolid.

Kõige suurema grupi moodustavad gümnaasiumid ja põhikoolid. 1991. a loodi **Tallinna Bakalaureuse Kool** kui mitteäriline eraõppeasutus, mille põhieesmärgiks oli tingimuste loomine rahvusvahelisele bakalaureuse tasemele vastava hariduse omandamiseks. Õppekava koostamisel lähtuti ühelt poolt rahvusvahelise bakalaureuse diplomi õppekava eesmärkidest ja nõudmistest, teisalt aga meie nüüdisaegsetest gümnaasiumihariduse vajadustest. Esimesed õpilased lõpetasid gümnaasiumi 1993. a kevadel.

1993. a avati ka **Tartu Bakalaureuse Kool** kui tulevane *IB* kool. Peaaineteks, mida õpetatakse kõrgtasemel, on eesti keel ja maailmakirjandus, bioloogia, keemia. 3 aasta vältel õpitakse tunnetusteooriat ja 2 aasta vältel majandusteooriat.

Väikesi eraalgkoole on meil viimasel paaril-kolmel aastal tekkinud terve rida. Kõigi nende loomisel oli aluseks lapsevanemate soov, et nende laps elaks uude miljöösse kergemini sisse, et ümbrus oleks sõbralikum, õpilaste arv klassis väiksem. Kuid nüüd on juba kasutusele võetud ka termin "erakool munitsipaalhalduses", mis näitab, et osa erakoole soovib üle minna munitsipaalhaldusse. Seega on alanud vastupidine protsess, mis toob kaasa erakoolide arvu vähenemise. Seni on aga kõik need koolid õppemaksuga ja kuuluvad erakoolide kategooriasse, kuid taotlevad toetust valdadelt ja linnadelt.

Aruküla Vabakool "Pääsulind" nimetab ennast erakooliks valla halduses. Kunsti- ja muusikaõpetajatest ning lapsevanematest koosneva algatusgrupi tegevuse tulemusena loodi algul Aruküla kunstikool "Pääsulind" huvihariduse andmiseks Aruküla ja ümbruskonna lastele. 1992. aastast tegutseb kool Aruküla Vabakoolina "Pääsulind" ja koosneb kahest osast: algkoolist, mis annab põhiharidust steinerpedagoogika põhimõttel, ja huvikoolist.

Ka **Johannese Vabakool Rosmal** on erakool munitsipaalhalduses. Kool töötab steinerpedagoogika alusel. Õppeplaaniid ja -programmid on koostatud lapse ealisi iseärasusi arvestades.

Rakvere Vabakooli Seltsi Algkool töötab samuti steinerpedagoogika põhimõtete järgi. Kooli ülesehitusel on järgitud steinerkooli struktuuri. Õpitakse kõiki üldhariduskoolides õpitavaid aineid, lisaks inglise ja saksa keelt, maalimist, vormijoonistust, rahvatantsu ning flöödiõpetust.

Nii Johannese Vabakool Rosmal kui ka Rakvere Vabakooli Seltsi Algkool on praegu küll algkoolid, kuid mõlemad on oma nominaalseks õppeajaks märkinud 12 aastat (omandatakse ka keskharidus).

Tallinnas töötab erakool "**Maikool**", kus lisaks lapsesõbralikule keskkonnale arvestati ka lapsevanemate soovi alustada võõrkeele õppimist 1. klassist ning üldharidusprogrammile lisada juurde huviringide tegevus. Õppeaeg on 4 aastat.

Saue Kunstikallakuga Algkool loodi 1993. a ja erineb riiklikust üldhariduskoolist kunstiõpetuse suurema mahu poolest. Kunstiõpetuse õppekavad on koostatud alg- ja põhikooli vanuseastmetele. Õpetatakse maalimist, joonistamist, graafilisi trükitehnikaid, skulptuuri ja keraamikat. Kool kutsealast kvalifikatsiooni ei anna, kuid annab vajaliku ettevalmistuse kunstialast kutset õpetavas keskklassi koolis edasiõppimiseks mistahes kunsterialal.

Vene õppekeelega koolid on eraalgkool "**Harmonia**" Tallinnas ja **Üldhariduslik Õigeusklik Humanitaarkool** Narvas.

"Harmonia" annab lastele alates 6. eluaastast humanitaarkallakuga algharidust. Rõhk on asetatud esteetikaainete ja keelte süvendatud õpetamisele. Muusika, maalikunst, tantsu- ja teatrikunst, eesti ja inglise keel 1., saksa ja prantsuse keel 5. klassist.

Narvas oli erakooli asutajaks slaavi kultuuride selts "Svjatogor". Üks kooli loomise põhieesmärke on luua tingimusi isiksuse formeerimiseks õigeusu ja vene kultuuri traditsioonide vaimus. Kool täidab üldhariduslikku ülesannet ja püüab hoida, et õpilase teadvus ei lõhestuks, et tema maailmavaade oleks terviklik.

Käesoleva aasta 1. septembril alustab tööd **Tartu Katoliku Kool**, kelle ettevalmistusklass töötab juba 1993. aastast. Kool kuulub ja allub katoliku kirikule. Eesmärgiks on anda lastele haridus, mis vastaks katoliku kiriku õpetusele ning demokraatliku ühiskonna vajadustele. Kristuse õpetus pole siin mitte üks õppeaine teiste kõrval, vaid maailmavaateline alus, vundament, millest lähtudes omandatakse kõiki teadmisi. Kool toetub Saksamaal Obermarchtalis välja töötatud koolisüsteemile "*Marchtaler Plan*", mille motoks on "vabadusele kutsutud".

Kõikidest eespool mainitud koolidest saab lugeja pikema ülevaate teatmikust "Erakoolid Eestis", mis artikli avaldamise ajaks on kindlasti juba ilmunud. See on esimene erakoole tutvustav teatmik sõjajärgses Eestis ja peaks huvi pakkuma kõikidele haridusest huvitatutele nagu ka varem ilmunud teatmikud "Rakenduslikud kõrgkoolid Eestis" ja "Majandusõppeasutused Eestis".

Meil on mitmeid koole, kes on registreeritud erakoolidena, kel on erakooli litsents, kuid ei taha enam ennast erakooliks tunnistada. Vaatamata mitmekordsetele palvetele ei esitanud nad palutud informatsiooni ja lugeja peab leppima ainult nende koolide nimekirja avaldamisega.

1. **Gitika kool**, Tartu.
2. **Mummi**, Tallinn.
3. **Nõmme Erakool**, Tallinn.
4. **Marikool**, Tallinn.
5. **Otepää Lastekeskus**, Pühajärve vald.
6. **Pärnu Sütevaka Humanitaargümnaasium**.
7. **Tartu Vabakool**.
8. **Vanalinna Hariduskolleegium**, Tallinn.
9. **Vene Humanitaarkeskikool**, Tallinn.
10. **Vene Kultuurikool "Taassünd"**, Narva-Jõesuu.
11. **Viljandi Vaba Waldorfkool**.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi erakoolide asutamine on käivitunud, on kõik alles arenemisjärgus. Mitmete koolide põhidokumendid jätavad nende õiguslikust seisundist ebamäärase mulje. Valitsuse tasemel on vaidlusi erakoolide riikliku toetamise määra ja viisi üle. Mõnes mõttes on erakoolid seotud ka suure riskiga. Noortele on aga alati meeldinud riskida, seetõttu on erakoolidesse astujate arv võrdlemisi suur. 1993. a Eesti kõrgkoolidesse vastuvõetutest astus 28,2% erakoolidesse. Kutseõppeasutustesse vastuvõetutel oli see protsent 1,52, gümnaasiumides 0,9 ja põhikoolides 1,53.

Kõigile raskustele vaatamata on erakoolide tekkimine suure positiivse tähtsusega meie hariduselusel. Jääb ainult soovida, et erakoolid saavad oma kasvuraskustest üle, leiavad ka riiklikul tasandil igakülgset mõistmist ja toetust ning omandavad kindla koha meie hariduselusel.

Infot saab teatmikust "Erakoolid Eestis".

1993. a asus 28,2% esmakursuslastest õppima erakõrgkoolidesse.

Probleemsed lapsed ja nende õppimisvõimalused

MARE LEINO, Riigi Kooliameti peametoodik

Missugune laps on probleemne laps? Kõiki rahuldavat seletust anda on võimatu. Iga inimene on ju aeg-ajalt probleemne, samuti on kõik lapsed mõnes mõttes raskestikasvatatavad, kuna soodsate kasvutingimuste loomine pole alati just lihtne.

1989. a küsitleti 5-7aastaste laste vanemaid.

Mõistega *probleemne laps* puutusin ma tõsisemalt kokku 1989. aastal Teleraadiokomitee Arvutuskeskuse sotsioloogina uurimust "Koolieelik ja massikommunikatsioon" korraldades. Tähelepanu keskmes oli tollal 5-7aastane laps.

Küsitlus hõlmas tervet Eestit, laekus 1456 ankeeti. 2/3 küsitletuist (ankeeti täitsid lapsevanemad) käis lasteaias, 1/3 olid kodused lapsed. 21% neist elas Tallinnas, 45% teistes linnades ja 34% maal. Poisse ja tüdrukuid oli võrdsetl.

Paljud vanemad ei olnud oma laste käitumisega rahul.

Selgus, et väga paljud vanemad ei olnud oma laste käitumisega rahul, pidades seda suuremal või vähemal määral probleemseks. Vaid 3% kirjutas, et tema laps on alati abivalmis, hea ja sõbralik. 27% märkis, et laps on suhteliselt hea. 34% vanematest kirjutas, et tema laps on passiivne, tahab olla üks, kohaneb ümbrusega halvasti, vihastab kergesti.

Koguni 36% vanemaid pidas oma last eriti halvaks ja tigidaks, kes ei kuula vanemaid ega saa hakkama ka sõpradega. Rahulolematus on alati kahepoolne tunne: kui ema/isa pidevalt riidlevad ja hurjutavad, vaevast siis lapselegi sellised vanemad meeldivad. Üldise rahulolematuse juures on tähelepanuväärne fakt, et laste halvast käitumisest süüdistasid vanemad just televisiooni.

Artiklis peatuksin kahel teemal:

1) **TV roll lapse elus.** Telemaanus kui probleemse lapse oluline tunnusjoon ja/või uute tulevaste käitumishälvete põhjustaja. Nii avalik arvamus (ajaleheartiklid) kui ka lapsevanemad, pedagoogid ja kasvatajad taunivad TVd ja videot. Unustatakse täiesti, et lapsed elavad kodudes ja telerid on kodudes.

2) **Õppimisvõimaluste loomine probleemsetele lastele.** Praegune haridussüsteem keskendub peamiselt normaalsele üldhariduskooli õpilasele. Ka puuetega laste olemasolu on ametlikult teadvustatud. Mida teha aga meditsiiniliselt normaalse noore inimesega, kellel on mingi ajutine hingeline kriis ja kes kipub koolist ära või on juba läinudki?

Telemaanus kui ühtede probleemide tagajärg ja teiste põhjustaja

Kokkuleppeliselt võib telemaaniks nimetada last, kes istub teleri ees üle 26 tunni nädalas; kes (ta enda jutu järgi) kulutab teleri vaatamisele palju rohkem aega kui mingile muule tegevusele, kes lisaks telesaadetele jälgib veel ka videost oma lemmiksaateid.

Telemaan on laps, kes istub teleri ees üle 26 tunni nädalas.

Miks just 26 tundi? Kui laps istub puhkepäeval näiteks 4 tundi teleri ees (seda on loomulikult väga palju), siis argipäeviti järelikult $(26 - 8) : 5 =$ umbes 3,5 tundi. Vaba aega on koolilapsel päevas keskmiselt 4-5 tundi. Kui ta kulutab 3,5 tundi teleri vaatamisele, on see tegevus juba puht kvantitatiivselt hobide seas esirinnas ning tegemist on sisuliselt telemaaniaga.

Telemaanus ei teki üleöö. Selleni viivad teatud tingimused. Näiteks on kodune õhkkond mingil põhjusel halb. Selleks et "olla ära" riidlevatest vanematest või leida endale ise tegevust, kuna vanemad "on tõeliselt hõivatud", pöördub laps teleri poole.

Ligine TV vaatamine mõjub lapsele halvasti.

Saadete vaatamise aeg pikeneb üha, samavõrra vähenevad nii une- kui ka õppimisaeg. Sõpradele ning hobidele ei jätku ammugi aega. Vähenevad keskendumisvõime ning reaalsustaju — elatakse helesinise ekraani tehismaailmas. Igapäevane argielu tundub hall ja igav telestaaride särava naeratuse kõrval.

Lapse sõnavara muutub kesiseks (teleteksti ei saa ju võrrelda ilukirjandusliku teosega — paraku viimast telemaan ei viitsigi lugeda, sest see nõuab tüütut süvenemist).

Rikas sõnavara on tegelikult väga oluline tegur lapse arengus. Kui ei oska end väljendada, tekivad sisepinged. Lisaks lapse sisepingetele — kellel neid ei tekiks!

— on ju veel kodusisesed pinged. Eriti telemaani kodus, kus lapsel pole piisavalt võimalusi suhtlemiseks — vanematega on, nagu on, ka sõpradering väheneb.

Kogunenud pingete väljaelamiseks teeb laps ükskord "midagi erilist" ehk teisisõnu agressiivset. Ideid selleks teoks saab ta sageli just mõnest teleseriaalist.

Probleemsus on päritav

On päris palju uurimusi, mis tõendavad, et kasvatusmeetodid kanduvad põlvest põlve edasi. Palju peksa saanud laps peksab ka enda lapsi. Samuti on reeglina nakav kodune elustiil tervikuna.

Näiteks telemaanina üles kasvanud lapse haridustee on küsitava väärtusega — ei viitsi ta süveneda, ei suuda keskenduda. Hea hariduseta on aga raske leida head töökohta. Mida ebakindlam on sotsiaalne staatus, seda rohkem on võimalikke pingeid ja seda halvem saab olema mikrokliima oma tulevases kodus. Sisuliselt tähendab see järgmise telemaanide põlvkonna teket, sest uuedki lapsed tahavad "olla ära".

Tulevikus on mõnekanalilisest TVst saanud paarikümnekanaliline SAT, lisandunud on ka video. Probleemid üha süvenevad ja võimenduvad.

Lisaks telemaanluse põhimõtteliselt halvale mõjule tuleb rõhutada ka vähemalt ühte sisulist külge: näiteks mõjub agressiivne telesaade neile lastele, kelle kodune õhkkond on närviline, palju halvemini (reaalsemana).

Austraallastest uurijate Robert Hodge ja David Trippi põhiidee on, et mida reaalsemaks peetakse saates nähtut, seda rohkem sellele reageeritakse nii emotsionaalselt kui ka kognitiivselt — nagu oleks see tõestisündinud lugu. Ja vastupidi. Mida ebareaalsemaks peetakse nähtut, seda nõrgem on suhe sõnumi ja vastuvõtja vahel ning seda vähem õpitakse nähtust. Hodge ja Tripp tõdesid, et lapsed eelistavad üha rohkem just selliseid saateid, kus on midagi ka nende elust — nii välditakse konflikte omaenese väärtushinnangute ja tegeliku elu vahel. See tendents aga põhjustab lapse konflikte nn tunnustatud väärtuste maailma ja tema isikliku väärtuste maailma vahel.

Hodge ja Tripp soovivad piirata laste TV vaatamise aega, kuna see pärsib laste muud vaba aja veetmist ja vähendab kogemusi tegelikust elust. (Juha Kytömäki "Pitka matka tietoyhteiskunnan jäseneksi" kirjassa "Rajaton ruutu". Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Jyväskylä, 1991.)

Ka saksa uurijad on tõdenud, et lapsed valivad alateadlikult mingeid kindlaid, vaid neile olulisi saateid, mis toetaksid juba olemasolevaid kogemusi. "Kui kasvatustingimused on agressiivsed, siis vägivalda sisaldav meelelahutus toetab sama arengut, kuna ta on lapsele igapäevane ja tuttav. Nendele lastele aga, kes on kasvanud rahulikus ja tasakaalukas miljões, pole nähtud vägivaldall erilist tähendust, kuna see ei liitu tema maailmakogemusega." (L.Pulkkinen. "Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä, 1981, lk 77–81.)

1993. a talvel Tallinnas 10–11aastaste laste seas korraldatud ankeet näitas, et nn telemaanide hulka arvatud lapsed pole tööpoolest oma eluga rahul; samuti kaivatsevad nad tulevikus omi lapsi eriti rangelt kasvatada. (Vt tabel 1.)

Telemaani lapsest saab telemaan.

10–11aastased telemaaniid pole oma eluga rahul.

TELEMAANI EI OLE OMA ELUGA RAHUL (%des)

T a b e l i

	TV vaatamise aeg nädalas:				
	alla 10 t	10–15 t	16–25 t	26–35 t	üle 35 t
Kodune olukord on halb (vaesus, riidlemine, vanemate närvilisus).	4	14	20	21	31
Arvab, et tema laps peab tulevikus alluma.	3	6	9	8	9
Arvab, et oma laste kehaline karistamine tulevikus on lubatud.	8	15	25	21	26
Unistab rikkusest.	9	16	16	19	31
Põhiline hinne on "3".	16	13	22	18	26

Nagu selgub, on ilmne seos nii halva koduse õhkkonna ja telemaanaluse vahel kui ka halva koduse mikrokliima ja tulevaste agressiivsete kasvatusmeetodite vahel. Ja kindlasti on seos probleemse kodu, telemaanaluse ning kooliprobleemide vahel.

Probleemsed lapsed Kooliameti pilgu läbi

Riigi Kooliamet loodi 1.03.1993. a ja samast kuupäevast tegeleme ka nn eriti probleemsete koolikohustustega — väljalangenutega.

Möödunud kevadel tegin ankeedi Eestimaa eri koolides. Iga väljalangenud õpilase kohta täideti kolm ankeeti (ankeedi täitsid kaks endist kaasõpilast ja endine õpetaja).

Tulemused olid ootamatult kurvad, kuna selgus, et domineerivad mingid erilised väljalangenuvaenulikud stereotüübid. Ankeedis olid muuhulgas ka ülesanded: iseloomustage kolme omadussõnaga õpilast, kelle koht pole koolis, ja õpilast, kes tingimata peaks õpinguid jätkama.

Koolis domineerivad erilised väljalangenuvaenulikud stereotüübid.

Selgus, et **väljalangenud on** distsiplineerimatud, kohusetundetud, ei kuuletu õpetajale, väheste vaimsete võimetega, laisad, hooletud, uimased, lohakad, popitajad, pidutsejad ja alkoholipruukijad, hulkujad (pole ei kodus ega koolis), huvideta ja ka õppimisest ei hooli, rahutud ja käitumishälvetega, huligaanid, jõhkrad, ülbed, ebaviisakad, valelikud ja ebaausad, konfliktised, seltsimatud, alaarenenud, andetud, perspektiivitundetud, narkomaanid, masinafanaatikud, vargad.

Ja neid, **kelle koht on koolis**, iseloomustati epiteetidega: õpihimuline, distsiplineeritud, kuulekas, eeskujuliku käitumisega, algatusvõimeline, aktiivse eluhoiakuga, ei tarvita alkoholi, laia silmaringiga, tark ja hea peaga, hoolas, virk ja töökas, kohusetundlik, iseseisev, oma peaga mõtleb, aus, heatahtlik, sõbralik, abivalmis, viisakas ja tagasihoidlik, andekas, sportlik, normaalne, tulevikule mõtleb, sihikindel, suhtleja, elurõõmus, kunstist huvituv, fantaasiarikas, auahne.

Kuigi ühed inimesed on laisemad, teised hoolsamad, mõni on targem, mõni rumalam, üks aktiivsem, teine passiivsem — kindlasti ei erine aga väljalangenu 180 kraadi kooli allesjäänust. Aga juba väljalangenuna võib ta küll jõhkraks ja looderdajaks muutuda, kuna ühiskondlik arvamus sisendab talle: kõik mitteõppijad on ju sellised...

Väljalangenule pole praegu loodud tingimusi koolikohustuse täitmiseks.

Meil on üldine koolikohustus. Paraku pole kaugeltki kõigile loodud võimalusi selle kohustuse täitmiseks. Kahjuks pole väljalangenu enam mitte üksik valge vares, vaid väljalangevus on muutunud massiliseks.

Novembrikuu "Hariduses" tsiteeriti Peeter Kreitzbergi, et "...ühe statistika põhjal on väljalangevus põhikoolis ühes õppeaastas ca 5000 õpilast, kelle kohta pole selge, kuhu nad lähevad. See on niisugune poliitiline probleem, millega peame kohe tegelema hakkama."

Hea meel on tõdeda, et sellega juba tegeldakse. Nagu selgus 1993. a sügisel Kooliameti igasse Eestimaa kooli saadetud ankeedist, on veel olemas südametunnistusega koolijuhte ja õpetajaid, kes otsivad (ja leiavad) võimalusi oma piirkonna probleemlaste haridustee jätkamiseks. Kümnekond asjahuvilist üle Eesti kogunes esmakordselt Kooliametisse 7. detsembril.

Probleemlapsed võiksid õppida nn vabas klassis.

Kokkuleppeliselt (ja esialgselt) võiks probleemlaste jaoks mõeldud õppetöö vormi nimetada "vabaks klassiks". Vaba on ta mitmes mõttes. Esmalt — kord koolist lahkunud laps tuleb eeldatavasti vabatahtlikult kooli tagasi (motiiv ei ole oluline — ehk on tal vaja tunnistust, ehk on tal igav, ehk on tal hulkumisest kõrini). Teisalt — õppevorm selles klassis on mõnevõrra vabam kui koolis üldiselt.

Esimese seminaripäevakorras oli kõigepealt nn **vaba klassi kontingendi fikseerimine**. Siia võiksid kuuluda kolme liiki õpilased:

- põhikoolis õppiv laps, kellel on mingeid selliseid probleeme, et ta kavatses koolist lahkuda;
- millalgi põhikooli (või keskkooli) pooleli jätanud õpilane;
- põhikooli lõpetanud noor, kes pole läinud (mahtunud) ei keskkooli ega kutsekooli, ta lihtsalt logeleb, kuna ei leia oma kohta elus.

Seminaril otsisime vastust peamiselt kahele küsimusele: 1) mis on nn vaba klassi eesmärk; 2) kuidas seda eesmärki saavutada.

Vaba klassi eesmärgid

Leida rakendus koolist kõrvale jäänud õpilastele ja anda neile haridust, kuivõrd meil on ju koolikohustus.

Muuta haridussüsteem paindlikumaks — kõigile õpilastele ei sobi ilmselt traditsiooniline kool ja sinna pole midagi parata.

Vaba klassi olemasolu tähendab seda, et tavalisse kooli mittesobiv õpilane leiab oma koha mujal. Tal ei teki alaväärsuskomplekse, logelemisharjumust, kuritegelikke kalduvusi jne, kui ta tajub, et kusagil on koht ka tema jaoks, et ta pole mingi üksik äpardunud juhtum, temasuguseid on rohkem, sest taoliste jaoks on loodud ju terve klass.

Leida võimalus rakendada oma teadmisi praktilises tegevuses.

Vaba klass (vähemalt alguses) kujuneb õppevormiks nendele, kes pole endale eesmärgiks seadnud akadeemilist kõrgharidust. Neist saavad suhteliselt lihtsamate tööde tegijad, millega nad võiksid siis ka varem alustada.

Vähemalt tööharjumuse kujunemiseks on väga oluline, et vaba klassi õpilane teeks ka midagi praktilist.

Arendada lapse eneseteadvust, kodanikukompetentsust, eneseväärikust — see on väga oluline loomulikult ka vabas klassis, samuti iseseisvust, sotsiaalset kypust, ametiõpetust.

Omaette probleem on tunnistus. Kas tavaline või mingi alternatiivne tunnistus? Kas sõnaline või numbriline? Kas mingi olemasolev või täiesti uus variant?

Kuidas neid eesmärke saavutada?

Töö vabas klassis peaks olema maksimaalselt individualiseeritud, vaba klassi õpetaja peaks olema tõeline oma ala fanaatik.

Üks võimalikke variante on vaba klass nn pikapäevarühma vormis — et lapsel oleks võimalus olla koolimajas öhtuni välja.

Mõeldav on ka see, et mõningates ainetes (laulmises, kehalises kasvatuses) on vaba klassi õpilane oma klassiga koos, mõningates ainetes õpib eriprogrammi järgi.

Vaba klassi õpilase puhul on olulisim, et ta tunneks, et mingis asjas (aines) on ta tugev (kasvõi spordis), et ta saaks teada, milleks on võimeline, millised on tema tulevikuperspektiivid. Eduelamuste võimaldamine on seega väga oluline.

Rakendada mitte aine-, vaid tsükliõpetust.

Kooli juhtkond, vaba klassi õpetajad ja lapsevanemad peaksid moodustama meeskonna. Kaasata võiks ka kirikut ja kohalikke asutusi/firmasid.

Põhimõtte meistrid—sellid—õpipoisid oleks vabas klassis ja kutseõppes teretulnud, s.t et noored saaksid ametiõpet kodukohas.

Vajalik on koostöö tööpörsiga — täiskasvanute ümberõppekeskus võiks (vähemalt maakohas) paikneda koolimajas, nii et ka noored saaksid soovi ja vajaduse korral seal osaleda. Lühikursused (masinakiri, kokandus jne) aitaksid õppimisest kõrvale jäänud noori kooli juurde tagasi tuua.

Mõeldavad on kooli aktsiaseltsid: need asuksid koolide juures, õppetöö, ametiõpe ja tegelik töö toimuvad käsikäes. Isegi kui majanduslik efekt seal on minimaalne, on noored siiski hõivatud ning tegelevad millegi kasulikuga, mis on peamine. Kutsekoole igas vallas ju pole, samuti ei mahu kõik noored keskkooli.

Rakenduslik keskkool oleks väga mõnus variant — ühelt poolt annaks ametioskusi, teisalt haridust (programmid võiksid olla nn tavalise keskkooliga võrreldes leebemad).

Sellised mõtteterad korjusid detsembrikuisest seminarist. Sotsioloogina ei saa ma jätta märkimata, kui hea meel mul on, et üks ankeet on ellu rakendumas. Kõik projekti lülitunud koolid jäid sõelale just tänu septembris 1993 laialisaadetud küsimustiku eriti põhjalikule täitmisele.

Vaba klassi finantsprobleemid pole veel lahenenud. Mingite summade leidmise korral saavad praegu "Vaba klassi" projektis osalevad koolid nn eksperimentaal-kooli staatuse.

Ring aga ei ole veel sulgunud. Koolid, kes leiavad, et nendegi piirkonnas on nn probleemlapsi (kas siis juba väljalangenuid või lihtalt konfliktseid, enesega mitte toimetulevaid õpilasi), andku endast teada Kooliametisse.

Kuidas edasi?

Järgmise sammuna tuleks teha kõik, et vaba klass muutuks fanaatikute pärusmaast üldhariduskooli seaduslikuks osaks koos palgafondi ja muude finantsidega. Selleks tuleks läbi vaadata "Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus" ning teha ettepanekuid selle mõningate paragrahvide täiendamiseks. Needki märkused saatku asjahuvilised Kooliametisse.

Kui lahenevad finantsprobleemid, avatakse eksperimentaal-koolides vabad klassid.

Muljeid Inglismaalt

TUULI ODER, Saue Keskkooli õpetaja

Mul oli meeldiv võimalus viibida kaks ja pool kuud Briti Nõukogu stipendiaadina Suurbritannias. Õppetöö kõrvalt saime aega ka inglise eluluga tutvuda ning loomulikult huvitas meid koolisüsteem ja kõik sellega seonduv.

Inglismaal läheb laps kooli 5aastasena.

Inglise laps läheb kooli 5aastasena, olenevalt piirkonnast kas kooliaasta algul või sellest õppeveerandist, mille alguseks laps on saanud viis aastat vanaks (nii võib mõnes piirkonnas 1. klassi tulla neli korda aastas).

On era- ja riiklikud koolid. Tuntumad erakoolid (*public school*) on Eton, Harrow ja Winchester. Õppemaks kõigub 6 kuni 10 tuhande naela vahel aastas (see on umbes keskmine naise aastapalk). Erakooli valib umbes 8% lastest, kuid sellest kaheksast protsendist 80% on hiljem riigis juhtivatel kohtadel. Suurbritannias on levinud nn "oma kooli lipsu sündroom", mis paneb ühe kooli vilistlased üksteist töö otsinguil abistama ja edutama, väga tugev on vanade koolikaaslaste küünarnukitunne. Erakooli nimetus on mõneti segadusseviiv (*public* – ingl k *avalik*, *riigi*-, *ühiskondlik*), kuid algselt tähendas see kooli, kuhu võisid tulla kõik lapsed üle maa, elukohast hoolimata. Kuigi erakoolid on nüüd tasulised, on vana nimi alles.

Riigikoolis õppimine on tasuta.

Riigikoolis õppimine on tasuta, alates 1970. aastatest on enamik neist piirkondlikud (*comprehensive school*), kuid esineb veel mõni üksik kool, mille nimes on alles traditsiooniline sõna *grammar school*. Kohustuslik kooliharidus lõpeb noore 16. eluaastaga, siis sooritatakse igas aines eraldi eksam (*General Certificate of Secondary Education Exam*), mis annab õiguse meie mõistes keskkooli lõputunnistusele. Tublimad õpilased teevad eksami 10–11 aines, nõrgemad 4 aines.

Kohustuslik kooliharidus lõpeb noore 16. eluaastaga.

65% õpilastest lahkub koolist pärast 16. eluaastat. Teised jäävad veel kaheks aastaks õppima, mille järel teevad nn A-taseme eksamid (*advanced level*) 3–4 aines, mida on kahe aasta jooksul põhjalikult õppinud. Neid eksameid hinnatakse tähtedega A–st (parim) F–ni (lääbikukkumine). Samad eksamid on ühtlasi ka kõrgkooli sisseastumiseksamid. Kuulsamad ülikoolid, nagu näiteks Cambridge, eeldavad kolme kõrgeimale hindele tehtud eksamit.

Õpetajaks saab ülikoolis 5 aastaga.

Ülikoolis kolm aastat õppinud, saab lõpetaja *Bachelor of Arts* või *Bachelor of Science* kraadi (bakalaureus, madalaim akadeemiline kraad), enamike erialade puhul järgneb veel aasta erialast ettevalmistust. Näiteks õpetajaks valmistatakse tavaliselt järgmiselt: 3 aastat ülikooli, mille lõpetamisel saadakse bakalaureuse kraad; lisaks tuleb kuulata aasta pedagoogika ja metoodika loenguid ja sellele järgneb aasta praktikat koolis.

Nüüd mõnest uuendusest inglise koolisüsteemis. Alates 1988. a kehtib Inglismaal ja Walesis (Šotimaal on alati olnud oma hariduspoliitika) esmakordselt ajaloos ühtne rahvuslik õppekava (*curriculum*). Kuni selle ajani võis iga kool valida, mis ainet ja mis mahus õpetada. Uus õppekava määrab ära algkooli 9 ja keskkooli 10 kohustuslikku õppeainet. Kolm neist (matemaatika, loodusteadus ja inglise keel) on põhiained. Walesis on lisaks kohustuslik veel uelsi keel. Kogu õppeaeg (5.–16. eluaastani) on jagatud neljaks astmeks: 5–7 a, 8–11 a, 12–14 a, 15–16 a. Iga astme lõpul tehakse aine põhioskuste põhjal testid. Näiteks 7aastane laps peab olema võimeline matemaatikatestis kokku lööma täringu heitmisel saadud tulemusi. Iga astme lõpul esitab õpetaja kirjaliku aruande lapse edusammudest ja arengust antud aines.

Õpetajad ei ole sellisest lisatööst just erilises vaimustuses, pealegi tundub enamikule, et uus õppekava piirab nende vabadust ja surub nad liigselt raamidesse. (Mulle kui õppekavade ja programmidega harjunule ei tundunud see olevat probleem.) Üheks suuremaks ühtse *curriculumi* eeliseks peetakse õpilaste kooli vahetuse valutumaks tegemist.

Erakool võib valida, kas töötab rahvusliku õppekava alusel või mitte.

Erakoolidel on lubatud valida, kas töötada rahvusliku õppekava alusel või mitte. Mina külastasin *Bishop's Stortford College't*, mis töötas ühtse õppekava järgi. See on 125 aastat vana poistekool, kus enamik poisse elab internaadis, mille lihtsad ja

askeetlikud elamistingimused mind väga üllatasid. Ühes toas magab 8–10 poissi, igal oma voodi ja väike kapike. Seinad on värvitud tagasihoidlikku värvi, ei min-geid mugavusi. Üks suurem poiss on kasvataja rollis, tal on poiste magamistoa kõr- val väike omaette tuba. Koduseid ülesandeid tehakse koos ühes ruumis õpetaja jä- relevalve all.

Kogu elu käib rangete reeglite järgi. Toon ära mõne reegli kooli põhikirjast:

- kooli territooriumilt ei tohi kunagi loata lahkuda;
- linna peale lubatakse teisipäeviti kella 15.30–18.00 ja reedeti 16.45–18.00;
- koolivormi kandmine on kohustuslik;
- koju lubatakse kahe kuu jooksul ühel nädalalõpul, siis antakse ka laupäev, mis muidu on koolipäev, vabaks;
- sportlikud mängud on kõigile kohustuslikud (spordiga tegeldakse iga päev um- bes kaks tundi pärast õppetööd);
- isegi kingade värv (must) ja see, et need peavad tingimata olema paeltega, on ette kirjutatud.

Kord erakoolis on range.

Kõik toimub rangelt päevaplaani järgi ning mulle tundus väga kummaline, et lapsed näisid kõike seda nautivat. Õhkkond oli väga sõbralik ning lapsed olid silm- nähtavalt sõbralikud ja viisakad nii üksteise kui ka külaliste vastu.

Selles koolis tundsin tõesti, mida tähendavad traditsioonid ja konservatiivsus ning kui tähtsad on nad inglaste elus.

Kui püüda välja tuua põhilisi erinevusi meie ja inglise koolide vahel, märgiksin esmalt koolivormi, mis on igal koolil omanäoline. Lapsed ei saa koolist vabaks enne kella kolme–nelja ning algklassilastele tulevad vanemad reeglina vastu. (Meie lin- nas oli tavaliselt kella poole nelja ajal kooli ees kerge liiklusummik ja tihti võis seal näha politseinikku, kes püüdis asja reguleerida.) Kuna hindamist meie mõistes ega ka istumajätmist ei ole, pole õpetajal vaja pidevalt mures olla, kas tal on ikka pii- savalt hindeid, et tunnistust välja anda ja ta saab rohkem pühenduda õpetamise- le kui kontrollile.

Inglise õpilane kannab koolivormi.

Algkoolis hakkas silma püüe anda diferentseeritud õpetust. Tooksin näiteks ühe riigikooli matemaatikatunni. Ruumis oli 27 6–7aastast last, jagatud viide gruppi, igal rühmal vastavalt tasemele oma ülesanne. Mõte on ju kena, aga õpetaja ei jõud- nud kõiki rühmi ei kontrollida ega õpetada. Ühe grupi lapsed ajasid pidevalt sega- mini 18 ja 81 või 92 ja 29–laadsed arvud ning see jäigi õpetajal avastamata. Kolm poissi ei saanud tunni lõpuni üldse arugi, mida nad tegema peavad. Selles tunnis tundus küll olevat liiga palju segadust, kuid ma ei taha teha ennatlikke järeldusi diferentseeritud õpetuse kohta inglise koolides üldse.

Keskastme ja keskkoolitunnid olid valdavalt akadeemilisemad ja mingit jalgras- tist ei püütud leiutada.

Nähtud tunnid olid valdavalt akadeemilised.

Kokkuvõtteks julgen väita, et meil Eestimaal ei ole oma laste teadmiste pärast küll tarvis häbeneda ega ole mõtet otsida mingit imerohtu välismaa koolidest. Loo- mulikult on tervitatav iga võimalus käia ja näha, mis mujal toimub, kuid olla pi- devas mures, kas meie haridus on ikka tasemel, kas teeme seda või teist õigesti, ei ole küll vaja.

Andekate laste arendamise probleem

INGE UNT, TPÜ didaktika õppetooli professor

Tahaksin peatuda mõnel andekate laste arendamisega seotud olulisel probleemil ning jagada mõningast selleteemalist infot laias maailmast. Probleem on praegu aktuaalne kõikjal. Näiteks on sellise tähtsa organi nagu Euroopa Nõukogu Parlamentaarse Assamblee koosolekul ette nähtud kultuuri ja hariduse komisjoni esindaja M. Hunault' ettekanne andekate laste olukorrast koolisüsteemides.

Andekate laste sihipärane arendamine oleneb riigi olukorrast ja arenguastmest.

Vajadus andekate probleemiga tegelda oleneb vastava riigi olukorrast ja arenguastmest. Arenenud suurriigid peavad andekate laste sihipärast arendamist oluliseks sellepärast, et neid võimalikult vähem teadusele ja majandusele kaduma läheks; mõned riigid aga sellepärast, et üldse ellu jääda (huvitaval kombel on siin näitena toodud Iisraeli, meie võime end ka vast siia ritta seada); madala arengutasemega maad sellepärast, et see on eriti vajalik arengu kiirendamiseks.

Ühtlasi on kogu maailmas tendents järjest tihedamale riikidevahelisele koostööle sel alal. Euroopas töötavad juba pikemat aega kaks organisatsiooni: ECHA (*European Council for High Ability*) ja "Eurotalent" (viimane hõlmab põhiliselt romaani keelte kultuuripiirkonda). Saksakeelse kultuuri piirkonnas töötab veel uurimiserühm ABB (*Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung*), kes korraldas novembris 1993 konverentsi "Andekuse arendamine kui Euroopa perspektiiv", kus mul oli meeldiv võimalus esineda teemal "Õpilaste andekuse arendamise ja uurimise olukord Eestis".

Andekuse arendamisega seotud problemaatikal on kolm dimensiooni: poliitiline, teoreetiline-uurimuslik, rakenduslik.

Nagu ECHA president Franz Mönks oma ettekandes Rostocki konverentsil märkis, on kogu andekuse arendamisega seotud problemaatikal kolm dimensiooni: 1) poliitiline, 2) teoreetilis-uurimuslik, 3) rakenduslik. Viimastest pidas ta momendil kõige aktuaalsemaks õpetajate sellealast täienduskoolitust, sest mistahes heade ideede tegelik elluviimine oleneb eeskätt õpetajast.

Rostocki konverentsi üheks eesmärgiks oli selgitada olukorda postsotsialistlikes maades. Selleks olid ette nähtud kokkuvõtlikud paneelisinemised lühikeste aruanetega nende maade esindajatelt. Ilmnes, et olukord on üsnagi sarnane, mis on muidugi ootuspärane. Erinevused seisnevad põhiliselt selles, mil määral andekuse arendamist praegu eri maades väärtustatakse ja mida selleks ette võetakse.

Hariduspoliitika ja andekuse arendamine

Kõikjal on põhiküsimuseks sellise hariduspoliitika tagamine, mis kindlustaks andekatele lastele võimaluse oma andeid välja arendada ja rakendada. Mitmetes rahvusvahelistes konventsioonides, ÜRO ja UNESCO omadest alates, on see põhimõte leidnud väljenduse võrdsete võimaluste printsiibina. End demokraatlikuks pidavad riigid peavad püüdlema oma hariduspoliitikas selle poole, et igal inimesel oleks võimalik saada võimetekohast haridust. Seda peetakse tähtsaks inimisiksuse õiguseks. Pragmaatilise küljena tuuakse esile, et selle printsiibi järgimine on vajalik riigi majanduse, teaduse ja tehnika võimalikult soodsamaks arendamiseks. Väikerahval võimenduvad need vajadused veel eriti seetõttu, et andekaid inimesi, üliandekatest rääkimata, on ikkagi küllalt piiratud hulgal; kõik kultuuri, teaduse ja majanduse alad vajavad aga katmist. Peaksime looma sellise hariduspoliitilise mehhanismi, mis oleks andekate laste arendamiseks maksimaalselt soodne. Praegu toimub meil liikumine elitaarse hariduse suunas hirmuäratava kiirusega. Ilmselt on saanud oht, et hea haridus muutub varakate inimeste laste privileegiks. Oma potentsiaalsete võimete väljaarendamise võimalused ahenevad järjest suuremal osal lastest, eriti maalastel. Sealjuures aga on olemas mitmeid võimalusi, mis ei nõua mitte täiendavaid ressursse, vaid üksnes mõistlikku demokraatlikku hariduskorraldust.

Tuleb luua selline hariduspoliitiline mehhanism, mis oleks andekate laste arendamiseks maksimaalselt soodne.

Olgu veel märgitud, et hariduspoliitikas on võimalik ka selline variant, kus just andekatele lastele arenguks soodsate tingimuste loomist loetakse ebademokraatli-

kuks ning soovitavaks peetakse pigem laste taseme nivelleerimist. M. Hunault' eespoolmärgitud ettekande projekti kohaselt on selline tendents seni esinenud Skandinaaviamaades, küll aga hakatavat seal sellest viimasel ajal loobuma. Küllap meie haridusnimesed, kes on saanud Skandinaaviamaade haridusoludega tutvuda, on seda tendentsi seal märganud. Tegelikult esines selline nivelleerimine ka Nõukogude Liidus, koos elitaarsete võimalustega valitsevatele kihtidele.

Mõnest andekuse teoreetilisest aspektist

Võtmeküsimusteks kõigi andekate lastega seotud probleemide lahendamisel oli ja on, mis on üldse andekus, millised tegurid seda mõjutavad, kuivõrd see on arendatav. Nendes küsimustes on psühholoogias viimase poole sajandi jooksul toimunud mitmeid olulisi nihkeid ja ümberhindamisi. Neist olulisemad on järgmised. Varem peeti andekuse määravaks näitajaks peaausjalikult üht, inimese üldist vaimset taset iseloomustavat ja summeerivat **intelligentsuskvooti (IQ)**, viimastel aastakümnetel on aga järjest olulisema näitajana esile kerkinud **loovus** kui põhimõtteliselt teistlaadne andekuse näitaja. Kui IQ iseloomustab eeskätt inimese loogilise mõtlemise võimet, siis loovus näitab ta mõtete voolavust, originaalsust, probleemi tajumise võimet. Samuti pööratakse järjest enam tähelepanu erivõimetele (verbaalsed, arvulised võimed, ruumitaju jm), sest need pole ühel ja samal inimesel tavaliselt sugugi mitte samal määral arenenud. Mõistagi on nii varem kui ka praegu tunnustatud ja oluliseks peetud **eriandekust** (matemaatiline, tehniline, keeleline, käeline, muusikaline ja teiste kunstide alane andekus). Varasemast suuremat tähelepanu on pälvinud sotsiaalne, motoorne, juhtimisalane andekus, nende uurimine on järjest laienenud.

Psühholoogias tehakse veel vahet andekate ja üliandekate vahel, viimased on erakordsete võimetega isikud. Poleemikat on tekitanud ka mõistete *andekas* ja *talent* vahekord, viimase all mõeldakse tavaliselt eriti hästi arenenud võimeid mingil erialal.

Kui varem uuriti andekust kui intellekti omadust enamasti isoleeritult, siis viimasel ajal on seda järjest enam hakatud vaatlama laias kontekstis koos isiksuse muude omadustega, eriti motivatsiooni, huvide, vajaduste, enesehinnangu, tööksusega. Samuti pööratakse tähelepanu andekuse mitmesugustele välistele ilmingutele, milleks peetakse huvi vaimse tegevuse vastu, uudishimu, laia lugemust, kesken-dumis-, eneseregulatsiooni- ja kujutlusvõimet, vaimset aktiivsust, huumorimeelt, diskuteerimisvajadust jmt. Erilise tähelepanu all on ka andekad hälvikud, pimedad ja muude kehapuuetega lapsed. Samuti on iseäranis aktuaalne andekate mahajääjate uurimine, see hõlmab neid lapsi, kes õpivad koolis alla oma võimete. Suurt tähelepanu pööratakse andekate laste sotsiaalsele taustale.

Hariduskorraldust ja koolipraktikat on aga vast kõige enam mõjutanud avastused **andekuse kujunemise faktorite** suhtes. Kõne alla tuleb kolm klassikalist faktorit — pärilikkus, keskkond ja miljö. Just andekus on olnud see inimisiksuse omadus, kus iseäranis oluliseks on peetud pärilikkust. Kogu meie sajandi esimesel poolel domineeris seisukoht, et inimesele on sündides kaasa antud teatud intelligentsuskvoot, mis muutub elu jooksul väga vähe. Hilisemad uurimused löid aga sellesse teooriasse mitmeid mõrasid. Vast kõige olulisemad olid tööd, mis tõestasid, et IQ võib mitmesuguste tegurite mõjul tunduval määral muutuda, ning need, mis avastasid lisaks intelligentsusele intellekti teise tähtsa omaduse — loovuse. Viimane aga osutus tunduvalt suuremal määral arendatavaks kui intelligentsus.

Praeguseks on psühholoogias selles küsimuses välja kujunenud ligilähedaselt järgmine seisukoht: neid kolme faktorit ei saa vaadelda eraldi, nad toimivad lapse arengus keerulistes vastastikustes seostes. Kui tahes tugev pärilik andekus ei pääse mõjule, kui seda ei toeta muud arendavad tegurid. Viimaste võimalused on suuremad kui varem arvati, eriti olulisteks peetakse lapse koduseid arengutingimusi koolieelses eas, ent ka hiljem. Kool kui arengutegur leiab erilist rõhutamist nende andekate laste puhul, kelle kasvutingimused kodus on mitmesugustel põhjustel halvad, koolis on aga just neil lastel potentsiaalseid eeldusi kiireks arenguks.

Koos muudatustega andekuse teoorias on toimunud ümberhindamisi ka andekuse **tundmaõppimise meetodites**. Ilmnes, et testid ei suuda adekvaatselt ega igakülgelt hõlmata sellist keerulist nähtust nagu andekus. Meetodite nomenklatuur

Andekust iseloomustavad intelligentsus, loovus, eriandekus.

Andekust kujundavad pärilikkus, keskkond ja miljö.

Andekuse
määramisel
kasutatakse teste,
õpetajate
hinnanguid,
õpilase tegevuse
tulemusi.

on tunduvalt avardunud, eristatakse kolme põhilist meetodite gruppi: 1) testid, kõige enam on kasutusel intelligentsuse ja loovuse testid, nende kõrval ka testid erivõimete diagnoosimiseks; 2) õpetajate hinnangud; 3) õpilase tegevuse tulemuste, eeskätt õppeedukuse ja tema tööde analüüs, võistluste, sh olümpiaadide tulemused. Neid meetodeid kasutatakse nii andekuse uurimisel kui ka koolipraktikas. Eriti tähelepanuväärne on siin õpetaja rolli väärtustamine; temas nähakse inimest, kes võib tabada andekuse individuaalset omapära, selle ilmumise niisuguseid variante, mida ei suuda esile tuua ükski test. Mõistagi on aga selleks vaja, et õpetajal oleks vastav hoiak ja oskused.

Andekuse arendamise teedest

Kõigepealt märgime, et siin on esinenud kaks põhimõtteliselt erinevat seisukohta. Esimene: on vaja andekad lapsed võimalikult varases eas avastada, diagnoosida nende andekuse aste ning siis nende annet kultiveerima hakata. Teine: arendada on vaja kõiki lapsi nende arengutasemest lähtudes; andeka lapse arengutase on tavaliselt kõrgem, mistõttu ta vajab arenguks talle sobivat keerukamat õppematerjali. Paljude laste potentsiaalsed võimalused on suuremad, kui me tavaliselt oletame, sageli on need varjatud madala õppeedukuse ja halva käitumise taha koos vähearenenud õpimotivatsiooniga. Sageli võib andetuks peetud laps osutada mõnel alal vägagi võimekaks, eriti veel niisugustel aladel, mis pole intellektiga kitsalt seotud.

Vastavalt neile kahele vastandlikule seisukohale on kasutatud erinevaid võtteid andekate laste arendamiseks nii kogu koolisüsteemis kui ka koolisiselt. Esimese korral püütakse andekaks tunnistatud lapsi võimalikult varakult teistest selekteerida ning eraldi klassides või koolides õpetada. Teise puhul pööratakse tähelepanu laste pikaajalisele tundmaõppimisele mitmekesiste meetoditega, antakse võimalusi annete väljaarendamiseks, püütakse õpetuse individualiseerimisega võimalikult hästi arvestada lapse omapära, kogu tema isiksust, peetakse silmas tema koduseid kasvutingimusi. Erinevate võimetega lapsed õpivad sel juhul pikka aega koos, diferentseerimine võimete alusel toimub küllalt hilja, tavaliselt keskkooli vanemas astmes. Üldine arengutendents meie sajandil ongi kulgenud esimeselt variandilt teise suunas. Ning see teine seisukoht on põhimõtteliseks aluseks enamikule neist andekuse arendamise võimalustest, millest püüan järgnevas linnulennulise ülevaate anda.

Nagu juba eelnevast kaudselt ilmnes, olenevad andekuse arendamise teed õpilase eest. **Kooli algastmes** on põhiliseks teeks klassisisene ülesannete individualiseerimine: valiku võimaldamine, lisalektüüri lugemine, nuputamisesülesannete andmine jmt — sellise olukorra loomine, kus kõrge kooliküpsuse ja suuremate võimetega laps ei peaks tegema mehaanilist tööd ega ootama, kuni teised järele jõuavad, vaid saaks ka iseseisvalt mõelda, lugeda, vaadelda, arvutada, jutukest kirjutada jne. Veel peetakse oluliseks, et laps ei satuks kooli mitte ainult oma vanuse järgi, vaid peetaks silmas ka tema kooliküpsust. Meie praegune haridusseadus seda võimaldabki. On aga omaette küsimus, kuidas me kooliastujate kooliküpsust tegelikult arvestame. Lapse kõrge arengutaseme korral peetakse talle kasulikuks kohe teise klassi astuda.

Kooli keskastmes (mis mõnel pool algab 5., mõnel pool 7. klassist ja kestab tüüpiliselt 9. klassini; igal juhul vaadeldakse 5.–6. klassi sellise astmena, mis eeldab juba nooremate klassidega võrreldes teistmoodi lahendusi) jätkub ja süveneb ülesannete individualiseerimine. Õpilaste iseseisvus suureneb, nad teevad väikesi uurimistöid, koostavad ettekandeid, loevad lisalektüüri. Toimub õppekava rikastamine, laiendamine ja süvendamine ning seda teevad ka õpilased, mitte üksnes õpetaja. Lisavõimaluseks selles eas on valik- ja vabaained; mõistagi on nende ainete õpetamise iseloomust, kuidas need rakenduvad õpilaste võimete ja huvide arendamisse. Oleks vajalik, et õpilased saaksid valida selliseid aineid, mis on kooskõlas nende haridustee jätkamise plaanidega, nii saaksid nad oma võimeid ja huvide kindlust proovile panna.

Paralleelklasside puhul on katsetatud ka ulatuslikumat diferentseerimist. On õppeaineid, kus õpilaste võimete erinevused on eriti suured, mistõttu klassisisene individualiseerimine on küllalt raske. Nendeks aineteks osutuvad matemaatika ja

Kõiki lapsi on vaja
arendada, lähtudes
nende
arendatusest.

keeled, eriti võõrkeeled. Üks võimalik menetlus on näiteks järgmine: matemaatikas või võõrkeeles või mõlemas luuakse paralleelklasside õpilastest rühmad tase-me alusel, muudes ainetes toimub töö tavaklassi koosseisuga. Kõige nõrgemas rühmas töötatakse miinimumprogrammi alusel, keskmises tavaprogrammi ning tugevamas süvendava programmi järgi. Rühmade koosseis pole stabiilne, õpilasi viiakse ühest rühmast teise vastavalt jõudlusele. Programmist selle süsteemi juures mõistagi ette ei rutata, muidu poleks ju õpilastel võimalik ühest rühmast teise liikuda. Omaette probleem on üliandekatega. Neile on tehtud individuaalprogramme, nii selliseid, kus koolikursus läbitakse iseseisvalt kiiremas tempos, kui ka selliseid, kus seda tehakse vaid ühes või mõnes aines. Viimasel juhul peab olema hästi läbi mõeldud, mida teha vabaneva ajaga ja kuidas minna vastavas aines edasi.

Keskastmes peetakse väga oluliseks ka **koolivälisest tegevust**, eriti mitmesuguseid võistlusi, olümpiaade ja suvelaagreid. Viimaste suhtes on olnud soovitusi, et seal oleks töö sisu võimalikult palju uudset materjali, mis oleks võimalikult erinevaid alasid integreeriv ning mis poleks kooliprogrammiga otseselt seotud. Samuti peetakse iseäranis soodsaks, et andekad lapsed saavad sel viisil omavahel suhelda ja koostööd teha, mis neile endile ka väga meeldib.

Kooli vanemas astmes toimub juba ulatuslik diferentseerimine: õpilased on jagunenud erinevatesse õppeasutustesse, keskkooliõpilased omakorda mitmesugustesse erinevatesse harudesse või valikukombinatsioonidesse vastavalt kohalikele võimalustele ja vajadustele. See toimub mulle teadaolevalt kõikides arenenud maa-des. Mõnedes riikides, kus traditsiooniline gümnaasiumisüsteem on säilinud, toimub diferentseerimine varem. Andekamaid õpilasi püütakse suunata keskkooli teoreetilise iseloomuga nn akadeemilistesse harudesse, kus toimub ettevalmistus õppimiseks kõrgkooli erinevates teaduskondades. Andekuse mitmekesiste eriliikide jaoks püütakse luua samuti mitmesuguseid harusid ja valikuid. Tendents on sinnapoole, et gümnaasiumiastme esimeses klassis pole diferentseerumine veel kuigi kitsas, et õpilased saaksid orienteeruda ja end proovida, nii on valikuid võimalik veel muuta. Mida vanema klassiga on tegemist, seda diferentseeritumaks muutub õpetus. Teiselt poolt jätkub aga ka õppematerjali valimise võimalus ja mis eriti tähtis — laieneb tunnivälise iseseisva töö, sealhulgas mitmesuguste projektide ja iseseisvate uurimistööde osatähtsus. Kõik, mis keskastmes oli öeldud klassivälise töö kohta, kehtib ka siin, mõistagi õpilaste kõrgemat küpsusastet arvetades. Ning olgu veel lisatud, et kogu kooliea vältel soodustab tööd andekatega arvuti abil toimuv õpe.

Mida võiksime ja peaksime andekate laste arendamiseks tegema?

Kõigepealt analüüsima minevikupärandit ja momendiseisu. Mineviku võimalused olid teadagi piiratud, seda eeskätt jäiga diferentseerimata koolisüsteemi ning ühtse ja ühetaolise õppekava tõttu. Teiselt poolt tahaksin püstitada ühe hüpoteesi. Nõukogude kooli õppekavad olid teatavasti väga rasked ja teoreetilised, need olidki rohkem sobivad ja jõukohased andekaile. Seetõttu arendasid nad eeskätt andekamaid õpilasi (kusjuures seda ei tehtud sugugi mitte sihipeeriselt). Siin on tegemist nn "varjatud õppekava" efektiga.

Eesti varasemaks saavutuseks ja ilmselt ka päästjaks oli asjaolu, et kasutasime enam-vähem maksimaalselt ära võimaluse süvakklasside ja -koolide loomiseks. Nende võrk oli ulatuslik ja mitmekesine ning territoriaalselt küllaltki hajutatud. Samuti oli meil juba 1960. aastest alates vastavalt meie pedagoogilistele traditsioonidele au sees ja üldtunnustatud õpilaste iseseisev töö ning selle raames toimuv individualiseerimine, samuti iseseisvaks tööks mõeldud töövihikute komplekt enam-vähem kõigis aineis ja kõikidele klassidele. Olenes muidugi paljudest asjaoludest, mil määral ja kuidas seda kõike rakendati, ent küllalt suurt osa mängis see kahtlemata. Ja mis võib-olla veel kõige tähtsam — meil oli välja kujunenud erakordselt hea olümpiaadide süsteem, seda peaaegu kõigis aineis nii kooli, rajooni kui ka vabariigi tasandil. Peale selle toimusid igasugused kunstinäitused ja konkursid. Samuti hakkas välja kujunema kutsenõustamise süsteem ning laienes koolipsühholoogide tegevus.

Eelnevaga ei taha ma öelda, et meil oleks olnud põhjust rahul olla. Lisaks eel-

Andekate laste õpetamisel on oluline kasutada koolis diferentseeritud õpet.

Eestis on laste arendamiseks tehtud ära suur töö.

mainitule oli üheks oluliseks pidurdavaks asjaoluks andekate arendamisel äärmiselt jäik tunnisüsteem koos küllalt rutiinse õpetusega.

Mida me peaksime tegema siin ja praegu?

Tuleks säilitada
süvaklassid ja
-koolid.

See nõuab pikemat arupidamist, milleks ma käesoleva artikliga lugupeetavaid lugemiseid üles kutsun. Omalt poolt märgin esialgu järgmist. Tuleks säilitada **süvaklassid ja -koolid**. Lisa neile annavad juba olemasolevad **erialagümnaasiumid**. Mis aga eriti oluline: need kõik peavad olema territoriaalselt hajutatud, arvestusega, et maalaste võimalused nn akadeemilistes harudes õppimiseks oleksid sõidu- ja elamiskulusid arvestades reaalsed. Väikestes maagümnaasiumides peaks andekatele lastele looma võimalusi õppida individuaalprogrammi alusel. Meie õpetajate tase peaks selliseks õpetuseks piisavalt kõrge olema ning juurde on ka võimalik õppida.

Õppekava ja õppekirjanduse loomisel peaksime senisest suuremal määral silmas pidama laste erinevaid võimeid, selliseid laste arengut soodustavaid töövorme ja -võtteid, nagu loovtööd, rühmatöö, probleemõpe jt. Seda vajadust peaks muidugi arvestama ka iga kool kui õppekava kaaslooja.

Peame püüdma säilitada **olümpiaadide süsteemi** võimalikult kõikides ainetes, samuti kooliväliste huviasutuste minimaalsegi võrgu. Viimane peaks jällegi olema võimalikult detsentraliseeritud.

Koolipsühholoogide ja -nõustajate töös peaks tähtsa koha hõivama andekate lastega seotud valdkonnad, nagu kooliküpsuse diagnoosimine ja haridustee jätkamise nõustamine, eriti muidugi põhikooli ja gümnaasiumi lõpus.

Kõik see saab aga reaalsuseks vaid juhul, kui suudame kujundada sellise õpetajate täienduskoolituse (muidugi ka koolituse), mis andekate ja ühtlasi kõigi laste arendamise vajadusi silmas peab, vastavaid teadmisi ja oskusi annab.

Hariduspoliitikal ma siinkohal pikemalt ei peatu. Küll aga märgin, et kogu ühiskonnale, valitsusasutustest rääkimata, on vaja teadvustada probleemi kogu selle keerukuses ja võimalusterohkuses, ent ka ohtudes.

Kirjandus

1. F r e e m a n J. Gifted Children. Lancaster, 1980.
2. H a n y E. A., H e l l e r K. A. (Eds.) Competence and Responsibility. The Third European Conference of The European Council for High Ability. Vol. 1, Seattle, Toronto, Göttingen, Bern, 1993.
3. M ö n k s F., P e t e r s W. (Eds.) Talent for the future. Assen/Maastricht, 1992.
4. T e r r a s s i e r J.-C. Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante. 2. ed. Paris, 1989.
5. U r b a n K. K. (Hrsg.) Begabungen entwickeln, erkennen und fördern. Hannover, 1992.

Edukas laps (meenutame tuntud tõesid)

TARVO JÖESTE, TPÜ IV kursuse üliõpilane

Ei ole põhjust kahelda, et iga lapsevanem soovib oma last näha edukana. Ta tahab, et laps oleks andekas ja algatusvõimeline, jõuaks koolis hästi edasi ning oleks aus ja abivalmis.

Pahatihti ei kasva aga laps selliseks, nagu meie tahaksime. Ta puudub koolist, terroriseerib eakaaslast, ei täida vanemate nõudmisi või vastupidi, ei saa millegagi hakkama, on teiste lükata ja tõmmata. Arusaamine, et meie laps ei olegi "inglike", võib tulla suhteliselt hilja ja siis ei suudeta tema käitumist enam kuidagi mõista. Alguses püütakse last "õigele" teele suunata. Varem või hiljem veendutakse sellise tegevuse lootusetuses ning ollakse rahul, kui ta vähemalt kuritegelikku maailma ei ole suundunud.

Inimese igasuguse tegevuse eesmärk on oma vajaduste rahuldamine (1). Kõik tema tahtmised saavadki siit alguse. Vajadusi on mitmesuguseid, samuti on nad erinevatel eluetappidel erinevad. Vajaduste olemasolu iseenesest ei tekita veel mingit aktiivsust. Inimene muutub aktiivseks siis, kui mingi vajadus on rahuldamata (1).

Sotsiaalsed vajadused on väljendatud sotsiaalsetes normides, mida võib jaotada käsk- ja keeldnormideks, sõltuvalt sellest, kas need juhivad tähelepanu sellele, mida ja kuidas teha või mida (ja kuidas) mitte teha (3).

Saavutusvajadus on püüdlus mistahes tegevust võimalikult hästi või (senisest) paremini sooritada (3). Põhimõtteliselt võiks jagada inimesed kahte rühma:

- edu saavutamisele suunduvad,
- ebaedu vältijad.

Täpse piiri tõmbamine rühmade vahele on suhteline.

Kasvatada last ebaedu vältijaks on tunduvalt kergem kui edule suunduvaks (3). Sellisel juhul eelistatakse keelde ja karistusi. Keelav kasvatustüüp nõuab vähem aega. Kirjeldatavate käsknormide sisendamine ettenäitamise, õpetamise ja kannatliku abistamisega on raskem, kuid lapse arengu seisukohalt kasulikum.

Tundub, et pidev keelamine ja kritiseerimine on meil loomuses, sest teist kaasmaalast kiitvat eestlast kohata on üsna harv juhus. See on märgatav nii sotsiaalses elus kui ka õpetajate-kasvatajate õpetamisstiilis. Sageli on probleemiks, et tähelepanelik lapsevanem reageerib küll alati lapse halbadele tegudele, kuid jätab tähelepanuta lapse hea käitumise, pidades seda normaalseks, mille eest ei pea kiitma. Tulemuseks on lapse sage karistamine ja harv kiitmine (2).

Nii kujunebki lapse kasvatamine enamasti läbi negatiivse (Ära tee nii! Seda sa tegid valesti! Nii käituda on väär!). Lapses kujuneb harjumus täita ülesanne ainult kõige hädavajalikumal tasemel, sest isegi maksimaalse pingutuse korral leiab õpetaja vigu, mida kritiseerida. Milleks siis üldse pingutada, niikuinii ei olda rahul. Peale selle traumeerivad lapsed jäigad, riidlevad, tihti karjuvad õpetajad (5). On ilmne, et andes õpilasele enesekontrolli võimalusi ainuüksi ebaedu skaalal, hinnates vaid tema puudujääke ja vigu, kasvatame ta ühekülgselt ebaedu vältijaks (3).

Kasvatamisel läbi positiivse leitakse alati põhjus, mille eest last kiita (sissejuhatav osa on sul väga hästi kirjutatud, kuigi kirjand tervikuna polnud suurem asi). Laps saab innustust, tema enesehinnang paraneb (ma ei olegi nii saamatu). Kui õpilane täheldab, milliseks teised teda peavad, hakkab ta sellele vastavalt käituma (4). Lapsel tekib huvi arengu vastu, kiidetud saada on ju meeldiv. Arvatavasti oleks väär kalduda siingi äärmusesse: anda ette vaid edu kriteeriume, kinnistada ainuüksi sellesuunalist tegevust, juhtimata tähelepanu vajadusele vigu mitte teha (3).

Saavutusvajadus hakkab ilmema 3–4,5aastaselt, hirm ebaedu ees esmakordselt umbes 8aastaselt (3). Eriti olulise tõuke annab ebaedu vältimise tarbe kujunemisele kool. Ebaedu kartus kujuneb suhtlemisel eakaaslastega, kui tähelepanu hakkab tulemuste hindamiselt kalduma enda tulemuste võrdlemisele teiste omadega.

Pahatihti ei kasva laps selliseks, nagu vanemad tahaksid.

Kasvatada last ebaedu vältijaks on kergem kui edule suunduvaks.

Me kasvatame last enamasti läbi negatiivse.

Koolis, eriti nooremates vanuseastmetes, ei huvita last mitte niivõrd see, kuidas tal läheb, vaid millisel tasemel on teised, kas ta on neist parem või halvem. Kartus võib muutuda hirmuks, kui kaaslastega võrreldes mahajäänuid pidevalt kritiseeritakse.

Parim on
demokraatlik
kasvatamine-
õpetamine.

Palju kõneainet tekitanud "täielik vabakasvatus" pidavat mõjuma saavutusvajaduse kujunemisele niisama halvavalt kui liialdamine kontrolli ja nõuannetega (3). Autokraatlikus kodus kasvanud lapsed on loovaks tegevuseks vähevõimekad, (üle)hellitavast kodust pärit laps on saamatu (2). Liiga karmid ja võimukad isad on laste saavutusvajaduse kujunemise seisukohast niisama vastunäidustatud kui äärmiselt abivalmid ja kontrollivarmad emad, kes ei julge last hetkekski omapead jätta (3). Tõenäoliselt ei ole hea ükski äärmus. Parimaks võiks pidada demokraatliku õpetamisstiili, kus hindamisel pole kriteeriumiks saadud hinded, vaid õpilase pingutused, tehtud töö (4).

Vaimsete puuetega laste ja kuritegelikule teele sattunute hulgas on täheldatud ebaedu vältimise motivatsiooni ülekaalu, samal ajal kui loovisikute puhul on märgatud tugevat orienteeritust edule (kuigi pole puudust olnud ka ebaedu vältijatest) (3).

Last peaks rohkem
kiitma ja innustama.

Nagu eelnenust selgub, sõltub lapse oreinteeritus edule või ebaedu vältimisele paljuski sellest, kas kodus ja koolis on valdavalt kiidetud ja tähelepanu osutatud või on ülekaalus hirmutamise, keelud ja karistused. Kui soovime, et laps oleks suundunud põhiliselt edu saavutamisele, oleks aktiivne ja ideedega, tuleb teda kiita ja julgustada. Alati teeb laps midagi hästi, on vaid vaja tahtmist see üles leida ja esile tõsta. Lapsele peaks tunnustust avaldama vähemalt üks kord päevas. (Enamiku lasteorganisatsioonide programmides on soovitus *á la* "Tee iga päev vähemalt üks heategu!". See ei tohi jääda meil märkamata.)

Kui karistamine on paratamatu, tohib hukka mõista ainult **konkreetselt tegu**. Ei maksa unustada, et keelamine ja karistamine suurendavad nii lapse kui ka karistaja stressi, mida niigi on piisavalt.

Kirjandus

1. E b b e r I. Õpilase psüühika ja kodune kasvatus. Tallinn, Valgus, 1982.
2. E b b e r I. Mõtteid inimlikkuse kasvatamisest kodus ja koolis. – Haridus, 1993, nr 7/8, lk 28–33.
3. K i t v e l T. Saavutusvajadus. Tallinn, 1989.
4. K o r p i n e n E. Õpilase minakäsitlus. – Haridus, 1993, nr 7/8, lk 34–36.
5. L e h e s t i k P. Kogemusi õpilaste isiksuse tundmaõppimisel raskestikasvatatavuse ennetamiseks. – Nõukogude Kool, 1981, nr 9, lk 27–30.

Illustratsioonid õppekirjanduses

JAAN MIKK, TÜ professor

Vanasti olid vaid aabitsad ohtralt illustreeritud — väikesed lapsed ei oska hästi lugeda, las vaatavad pilte. Nüüd on pildirohked ja värvikirjud ka paljud kesk- ja vanema astme õpikud. Miks?

Käesoleva töö põhiülesandeks on vaadelda, **kuidas õpikuid illustreerida**. Sellele küsimusele ei saa aga vastata enne, kui selgitame, **milleks üldse õpikuid illustreerida**.

Uuringud illustratsioonide efektiivsusest pole andnud sugugi ühest tulemust. **Saageli on ilmnud, et illustratsioonidest pole kasu** või need koguni segavad info omandamist. Näiteks pildid aabitsas võivad takistada lugema õppimist, kuna laps ei tarvitse tähti kokku lugeda, ta võib vastata sõna juures oleva pildi järgi (6). B. D. Smith ja J. M. Elifson loetlevad 7 uurimust, milles pildid takistasid teksti mõistmist (8).

O. L. Davise ja F. P. Hunkinsi katses ei avaldanud kaardid mõju geograafiaalase teksti omandamisele (Gilmartin P. P., 1982). Võiks arvata, et illustratsioonid on vajalikud just nõrgematele õpilastele, aga D. J. Reidi ja M. Beveridge'i katses 13–14aastaste lastega selgus, et bioloogiatekstidele lisatud joonised halvendasid nõrgematel õpilastel teksti mõistmist. Ilmselt pilgu ekslemine teksti ja joonise vahel raskendab tööd tekstiga, nii et infot ei omandata lõpuks õieti ei tekstist ega jooniselt. Õpetajad eelistavad värvilisi illustratsioone, aga need tõmbavad tähelepanu teksti sisult kõrvale.

P. C. Duchastel arutleb illustratsioonide võimaliku efekti üle ja konstateerib: selge on üks — **paremini illustreeritud õpikuid ostetakse rohkem**. Illustratsioonid tekitavad huvi — mõnda artiklit või raamatut loetakse just seetõttu, et seal on põnevad pildid (6). Õpetajad eelistavad paremini illustreeritud õpikuid ja ka õpilased valisid lugemiseks illustreeritud teksti, jättes illustreerimata teksti lauale.

Kas tõesti illustreeritakse õpikuid vaid parema läbimüügi huvides? Ei, komertskaalutlused pole siiski ainus põhjus.

Illustratsioonid aitavad materjali paremini meelde jätta. W. H. Levie ja R. Lentz tegid kokkuvõtte 24 uuringust ja leidsid, et 19 juhul soodustasid pildid meeldejätmist keskmiselt 45% võrra. See on suur efekt, mis näitab, et omandamise seisukohalt on pildid õpikuis vajalikud.

Illustratsioonide kasuks räägivad ka teoreetilised kaalutlused. Sageli on objekt liiga keeruline ja sõnadega raskesti esitatav. Illustratsiooniga saab selle ehitust või väliskuju tunduvalt kiiremini ja täpsemini edasi anda. Paljude aparaatide ehitust on raske sõnadega seletada, sootuks kergem aga joonisel kujutada. Organismide siseelundid on tavaliselt silmale nähtamatud, joonis loob nendest ettekujutuse. Maa-kaart annab kiiresti pildi objektide asetusest, mida sõnadega on jällegi peaaegu võimatu kirjeldada. Algajal lugejal on pildid vajalikud, saamaks informatsiooni, mida ta piiratud lugemissõnavara veel edasi anda ei võimalda (Koenke K., 1987).

Näeme, et uuringud illustratsioonide osast õppekirjanduses on andnud vastuolulisi tulemusi. Siiski räägib enamik nendest illustratsioonide kasuks. W. H. Levie ja R. Lentzi üldistuses 46 uurimuse kohta järeldavad autorid, et **illustreeritud teksti mõistetakse paremini** (koguni 36% võrra). Illustratsioonid soodustavad mõlemist ja probleemide lahendamist. P. P. Gilmartini katses soodustasid kaardid geograafiateksti mõistmist, kusjuures neidude puhul oli efekt suurem kui noormeestel. Üldiselt annavad illustratsioonid headel lugejatel väiksemat efekti kui halbadel lugejatel, vastavalt 23% ja 44% (6).

Millest on tingitud, et osas uuringutes illustratsioonid on soodustanud informatsiooni omandamist, osas mitte? Ilmselt on oluline põhjus, et **osa illustratsioone õppekirjanduses on ebaõnnestunud**, mistõttu need ei soodusta õppimist.

Enne kui selgitada, **kuidas illustreerida**, küsime kõigepealt, **milleks illustreerida**.

Illustratsioone on vaja kasutada siis, kui need võimaldavad edasi anda seda, mida sõnadega väljendada ei saa. **Kui sõnadest tuleb puudu, mõelge joonisele!** Illustratsioonidest on kasu, kui tekst on raske, segane või puudulik (3). Joonised on vajalikud, näitamaks seda, mida õpilane tavaliselt ei näe. Illustratsioonid on sage- li kasulikud aparaatide ehituse selgitusel, maakoha kirjeldusel, abstraktsete idee- de esitusel jne.

Illustratsioonid võivad ka segada info omandamist.

Paremini illustreeritud õpikuid ostetakse enam.

Illustratsioonid aitavad materjali meelde jätta.

Illustreeritud teksti mõistetakse paremini.

Joonis näitab seda, mida õpilane tavaliselt ei näe.

Üldiselt on joonised suunatud kujutluste loomisele. Kujutlused on aga mõtle-
mise ja meeldejätmise võimas vahend. Joonised aitavad operatiivselt meenutada loe-
tut ja omandada uut informatsiooni, väidavad M. Hegarty ja M. A. Just.

On väga oluline,
kuidas illustreerida.

Sellega oleme tegelikult jõudnud soovitude juurde, **kuidas illustreerida**. Üld-
tuntud on nõue, et joonis peaks paiknema kohe seal, kus on talle viide tekstis. Tu-
levikus ilmselt hakkame õpikuid kujundama paarislehekülgede kaupa. Taolise füü-
sikaõpiku on saksa koolidele koostanud kollektiiv professor G. Merzyni
juhendamisel. Kõik paragrahvid selles õpikus algavad lehekülje ülaservalt ja lõpe-
vad all servas. Paragrahvi pikkus on 1 või 2 lehekülge, aga viimasel juhul on pa-
ragrahv paigutatud nii, et õpilane võib seda tervenisti korraga näha. Seega on või-
malik mällu "pildistada" terviklik info: tekst, valemid, illustratsioonid vm ja seda
vajadusel täpselt kasutada.

Illustratsiooni olulistele kohtadele tuleks juhtida õpilase tähelepanu. Selleks võib
neile osutada noolega või joonistada neile ring ümber. Paremaks mõistmiseks on
soovitav joonisele kirjutada selgitavaid sõnu. Detailide märkimine numbriga ja
numbri tähenduse avamine joonise all on õpilastele raskemini mõistetav.

Tähtis on kasutada
värve õigesti.

Oluliselt soodustab keerukate jooniste mõistmist **värvide kasutamine**. Värvide
täendus peaks aga kogu õpikus ja õpikute seerias jääma samaks. Kui näiteks ve-
reringes on kord arteriaalset verd tähistatud punase ja venoosset sinise värviga,
tuleks nii teha kogu õpikus, sest nende värvide kasutamine teises tähenduses võib
õpilased segadusse ajada. Värvidel on aga ka iseenesest tähenduslik varjund, näi-
teks tumehall ja violetne tunduvad raskena, helesinine ja roosa — kergena, väidab
I. J. Mauring. Seega pole otstarbekas massiivseid objekte heledana näidata.

Joonise all peab olema selgitav tekst — **legend**. Selle kohta on aga antud mõne-
ti vastuolulisi soovitusi. Legend peaks olema lühike ja samas informatiivne; ei tohi
anda järeldusi joonisest, kuid tuleb avada selle sisu (11). Joonise number võiks olla
kaheosaline: esimene näitab joonise lehekülge ja teine järjekorranumbrit sellel. Nii
saab kergesti leida ees- või tagapool olevaid jooniseid.

Illustratsioonidest on omandamisel kasu, kui õpilased mõistavad neid.
Seda probleemi pole aga süstemaatiliselt uuritud, on vaid üksikuid soovitusi.

Õpilased peavad
seda, mis on
illustratsioonidel,
mõistma.

Illustratsioonidel **tuleks kasutada õpilastele tuntud kujutusvahendeid**. Eri-
ti puudutab see tehnilisi jooniseid, graafikuid, geograafiakaarte. Uusi kujutusviise
tuleks sisse viia sammhaaval ja neid algul selgitada. Üheks võtteks on siin foto ja
skemaatilise kujutise kõrvuti esitamine. Näiteks maastik ja kaart. T. Van Leeuwen
soovib kaardid üldse sisse tuua järk-järgult: algul pilt maastikust samalt tasan-
dilt, siis pilt maastikust kõrgemast vaatepunktist, edasi foto lennukilt ja siis plaan,
kaart. Illustratsioonide sisu peaks olema realistlik.

M. Lippstreu ja F. Osburgi küsitluse andmetel ei soovinud ajalooõpetajad õpikus-
se pilte, mis nostalgiliselt ilustasid minevikku. Nad ei soovinud ka raskesti mõis-
tetavaid karikatuure.

Detaile ei tohi olla
liiga palju.

Sageli aetakse illustratsioonid keerukaks **rohke detailide arvuga**. Üldse ei tu-
leks näidata väheolulisi detaile. Mida nooremad on õpilased, seda vähem esitada
detaile. 1. klassis anda ainult hädavajalikud detailid ja tausta ei tohiks esitada. 8.
klassis võib anda palju olulisi detaile ja ka tausta (Karlavaris B., 1975). Väiksem
detailide arv soodustab üldidee mõistmist. Mida rohkem detaile, seda suurem peaks
olema illustratsioon (Wilk K., 1979).

T. Tuvi analüüsis Saksamaa, Soome ja Eesti vanema astme füüsikaõpikuid. Ees-
tikeelsete õpikutena olid vaatluse all vene keelest tõlgitud füüsikaõpikud 1986.–
1988. aastast. Võrdlusest ilmnes, et kõige rohkem detaile ühe joonise kohta on Sak-
samaal — 27. Eestis on illustratsioonid suhteliselt väiksemad ja nii on meie
füüsikaõpikutes detailide tihedus sama suur kui Saksamaal — 1,1 detaili 1 ruut-
sentimeetri kohta. Soome füüsikaõpikuis oli detaile joonise ruutsentimeetri kohta
kõige vähem — 0,7, kuigi ühel joonisel oli detaile sama palju kui meil — 17.

Illustratsioonide oluliseks eesmärgiks on **mõtlemise arendamine**. Üllatavate
tulemusteni jõuab siin W. Krause. Illustratsioon soodustab mõtlemist, kui pildi ja
teksti vahel on teatud vastuolu. Näiteks pilt, millel kriipsujuku, auto ja ämber ning
legend: ta pesi oma auto ära. Ilmselt tekib küsimus, kuidas väikesel poisil üldse
auto olla saab ja õpilane uurib pilti (4). Teiselt poolt ei tohi vastuolu pildi ja teksti
vahel olla suur, siis jääb informatsioon arusaamatuks. Seega, keerulisema sisu kor-
ral on oodata, et lihtsam või lihtsustav joonis mõtlemist arendab. Illustratsiooniga
võib probleemi lahendusidee kätte juhatada. Näiteks ülesandes *leidke järjestikulis-
te täisarvude summa* võib neid täisarve kujutada järgmiselt:

Pildid peavad
arendama mõtlemist.

Sellel joonisel on ühel tasandil olevate arvude summa sama ja siit võib tuletada aritmeetilise progressiooni summa valemi (4).

Illustratsioonide puhul tuleb arvestada ka **allteksti**, mida nad väljendavad. Kui näiteks pildil on lapse käsi täiskasvanu käes, siis sisendab see sõpruse- ja kindlustunnet. Seevastu pilt Suurest Juhist, kes räägib rahvale, sisendab alluvust ja juhkultust. Talunaine ja üks kana pildil tekitavad vaatajas tunde, et see naine on vaene; naine ja palju kanu pildil näitab suhtelist jõukust (1). Meessoos domineerimine illustratsioonidel tekitab väärkujutluse, et naissugu ei vääri olulist tähelepanu. Sellest ideest lähtudes on naised, vähemusrahvused, pensionärid ja teised inimgrupid võidelnud oma väärilise esindatuse eest õpikuis. Ültal pildistatud inimesi tajume alluvatena, alt pildistatud — ülemustena. Pildil lähedal kujutatud inimene tundub omana, kaugel kujutatud — võõrana (9).

Illustratsioonide efekt sõltub sellest, **kuidas neid kasutatakse**. Esimesel pilgul võib paista, et pilte oskavad kõik vaadata. Juba väikelaps näeb ümbritsevast pilte niipea, kui ta silmad avab. Aegamööda kujunevad tal seosed üksikute stiimulite vahel ja kujuneb arusaamine piltidest. Illustratsioonide mõistmine näib arenevat iseenesest. Tegelikult on illustratsioonid õpikuis muutunud väga keerulisteks. Nendel kasutatakse sadu erinevaid tingimärke ja kujutusviise. Illustratsioonide täheks on seega hoopis ulatuslikum tavalisest tähestikust. Seda tähestikku ning vastavaid sõnu tuleb spetsiaalselt õpetada lugema. Õpik saab siin anda oma panuse, tuues uusi tähistusi sisse ükshaaval ja avades algul nende tähenduse. Õpikus olevate illustratsioonide kohta tuleks õpilastele anda ülesandeid (10). Nii nagu sõnade lugemiseks on soovitusel, on need ka piltide mõistmiseks. Üks süsteem on järgmine: a) vaatle, kes ja mis on pildil; b) klassifitseeri objektid; c) tee võrdlusi ja üldistusi; d) tee järeldusi; e) tee prognoose (7).

Lõpetuseks meenutame, et inimene võib illustratsioonidelt informatsiooni vastu võtta väga kiiresti (5). Seetõttu on illustratsioonide osatähtsuse kasv mõistetav. Illustratsioonid on aga väga keerulised ja teadmised nende kohta rapid. Ühelt poolt on meil praktikute üldistatud kogemus (10; 11; 12), mis sisaldab palju soovitusi õpikute illustreerimiseks. Teiselt poolt on teadlaste täppiskatsete tulemused (nt 6), mis võivad avada uusi suundi illustratsioonide kasutamisel.

Illustratsioonide efekt sõltub sellest, kuidas neid kasutatakse.

Illustratsioonide osatähtsuse kasv õpikutes kasvab.

Kirjandus

1. Choppin A. Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern. — Schulbücher auf dem Prüfstand. Frankfurt am Main, 1992, S. 137–150.
2. Gilman P. P. The instructional efficacy of maps in geographic text. — Journal of Geography, 1982, vol 81, No 4, pp. 145–150.
3. Koenke K. Pictures in reading materials: what do we know about them? — Reading Teacher, 1987, vol 40, pp. 902–905.
4. Krause W. Der Einfluß von Satz und Bild auf das Behalten und die Gestaltung der Interaktion im Problemlösen. — Aus dem Wissenschaftlichen Leben der Pädagogischen Hochschule N. K. Krupskaja. Halle-Köthen, 1990, H. 5, S. 53–58.
5. Lepik P. Nägemismälust, näitlikustamisest ja tehnovahenditest tundides. EÕK, Tallinn, 1992, 117 lk.
6. Lewie W. H., Lentz R. Effects of text illustrations: A review of research. — Educational communication and technology: A journal of theory, research and development. — 1982, vol 30, No 4, pp. 195–232.
7. Sandler M. W. How to read pictures. Improving the use of social studies textbooks. Washington, 1980, pp. 27–34.
8. Smith B. D., Elifson J. M. Do pictures make a difference in college textbooks? — Reading Horizons, 1986, V. 26, No 4, pp. 270–277.
9. VanLeeuwen T. The Schoolbook as a Multimodal Text. — Internationale Schulbuchforschung, 1992, V. 14, H. 1, S. 35–58.
10. Wilk K. Abbildungen. Informationen zu Schulbuchfragen. Berlin, 1979, H. 34, S. 88–97.
11. Wilke I. Abbildungen. — Schulbuchgestaltung in der DDR. Volk und Wissen: Berlin, 1984, S. 66–75.
12. Карлаварис Б. Художественный вкус детей и иллюстрации в учебниках. В: Проблемы школьного учебника. Т.3. М., 1975, 178–185 с.



Saue kunstikallakuga algkool

on erakool Saue mõisahäärberis, esialgu ainult 1. klassi ja 12 õpilasega. Ühtegi alternatiivkooli mudelit otseselt ei kopeerita, aga häid ideid on omaks võetud mitmelt voolult. Kooli omanik MAARIKA PÄHKLEMAE selgitab kooli suunda nii: "Tahame anda lastele rohkem vabadust ja kunstitunnetust, kuid ei võta neilt ära võimalust astuda gümnaasiumi." Klassiõpetaja MAARIKA MAIVEL arvab: "Praegune klass on nagu väike ühtehoidev pere, pole seda pahatahtlikkust, mis suure kooli suures klassis lastel üksteise vastu tekib." Muusikaõpetust on 2 tundi nädalas, neid annab TIIA RUUK, töö- ja kunstiope-

tust on aga 6 tundi nädalas ja need on õpetaja VIRVE LAANE käes. Suur tähelepanu esteetilise tsükli ainetele mõjub soodsalt isiksuse kujunemisele, seda on kinnitanud ka Eestis tehtud uurimused. Erakooli mõte kasvas välja aktsiaseltsi "Marlene" tegevusest. "Marlene" organiseeris tasulist kultuuritööd, sealhulgas asutuse tellitud pidulike vastuvõtude korraldamist. Kunstikool on suuteline ennast ise majandama, kuid selleks, et tasuta ruumide üüri, tuleb tublisti pingutada. Kõrgema üüri puhul enam toime ei tule. Pealelõuna keeb majas vilgas tegevus: laste laulu- ja tantsuansambel, mudilaskoor, klaveritunnid, balletiring lastele, kunstistuudio, võimlemistunnid täiskasvanutele...

Erakooli õppemaks 135 krooni võib mõnele küll kõrge tunduda, kuid tegelikult ei kata see kulusid kaugeltki. Eks erakooli saavadki oma lapse panna majanduslikult kindlustatud pered, kellel esmatähtis lapse heaolu ja arenevõimalused. Detsembri alguses käis peaaegu kogu klass koos vanematega Rovaniemis Jõulumaal. Peredele oli see väga meeldiv sõit. Kõigi nende ettevõtmiste algataja ja hing on Maarika Pähklemäe.

- 1 Saue mõisahäärberis 2. korrus on kooli ja ringide päral.
- 2 Vasakult: kooli omanik MAARIKA PÄHKLEMAE, klassiõpetaja MAARIKA MAIVEL, kunstiopetaja VIRVE LAAN ja muusikaõpetaja TIIA RUUK.
- 3 Laulutunnid toimuvad saalis.
- 4 Vaheajal mahub märgutappa terve kool.
- 5 Sooja lõuna saavad lapsed kõrvalasuvas kohvikus "Sauepargi kelder".
- 6 Kunstiopeetuse tunnis saab igasuguseid huvitavaid asju meisterüada.

Mürsikute ainehuvide dünaamika

REIN MAASILD, Muuga Põhikooli õpetaja

Kasaja kooli põhiülesanne on maksimaalselt arendada õpilaste vaimset, sotsiaalset ja füüsilist potentsiaali. See aga eeldab, et iga õpetaja peaks tundma laste võimeid ja huvisid. Õppides tundma, mis pakub õpilastele suuremat või sügavamat huvi, leiame pedagoogidena võtme nende sise-maailma paremaks mõistmiseks. Seepärast ongi nimetatud valdkond aktuaalne, sest üldreeglina rikastavad huvid ja harrastused õpilast ning arendavad tema võimeid.

Artikli autor on uurinud huvide kaardiga (vt "Õpetajate Leht" 14.09.91) murdeea-liste maakooli õpilaste huvide diapasooni ja dünaamikat kolme järjestikuse õppeaasta (1990–1993) jooksul. Püüan analüüsida tegureid, mis mõjutavad ainealaste huvide tõusu või kahanemist. Tulemused peaksid infoallikana olema vajalikud igale õpetajale — eelkõige aine vastu huvi äratamise ja selle hoidmise seisukohalt.

Püüdsin detailsemalt vaadelda ja analüüsida huvide dünaamikat keemias ja füü-sikas — kui võrd uute programmide ja õpikute kasutuselevõtuga nimetatud õppeai-netes on tõusnud või langenud õpimotivatsioon. Uued õpikud (H. Karik, V. Past, T. Tenno "Keemia VIII kl" ja E. Pärtel "Füüsika VIII kl") on varasematega võrreldes õpilaskesksemad, lihtsama tekstiga ja arvukate värviliste illustatsioonidega, mis teevad materjali õpilastele arusaadavamaks ning muudavad selle omandamise ker-gemaks. Kuna keemias on käibel alternatiivprogrammid, siis on vajalik lisada, et küsitletud koolide õpilased kasutasid õppetöös uusi õpikuid.

Uurimustes on toetunud Virumaa 5 üldhariduskooli keskastme tavaklasside õpi-laste hinnangutele. Küsitluses osales kaks vanuserühma: 6. ja 7. klass ning 8. ja 9. klass. Eraldi analüüsiti poiste ja tüdrukute vastuseid.

Kuna uurimustes osales ainult väike osa Eestimaa koolidest, ei saa tulemusi ab-solutiseerida ega ole ka korrektne teha suuri üldistusi, ent olulisemad tendentsid on siiski võimalik teadvustada.

ÜLDISED AINEALASED HUVID NING HUVIDE DÜNAAMIKA

Uurimistulemuste põhjal võib väita (vt joonis 1 ja 2), et viimase õppeaasta jooksul on noorema vanuserühma huvi enamikes ainevaldkondades märgatavalt tõusnud, eriti mõlema vanuserühma tütarlastel. Samas peab tõdema, et ilmnenud huvide muutused ei ole kuigi suure ulatusega.

Aasta-aastalt on huvi kahanenud ühiskonna poliitiliste probleemide vastu (vt joonis 2–4), eriti vanemas vanuserühmas. Teiste huvivisfääridega võrreldes ongi huvi ulatus antud valdkonnas kõige tagasihoidlikum. Sellel, miks see nii on, võib olla palju põhjusi. Raske majanduslik olukord, lahkkelid võimustruktuurides, üldisest

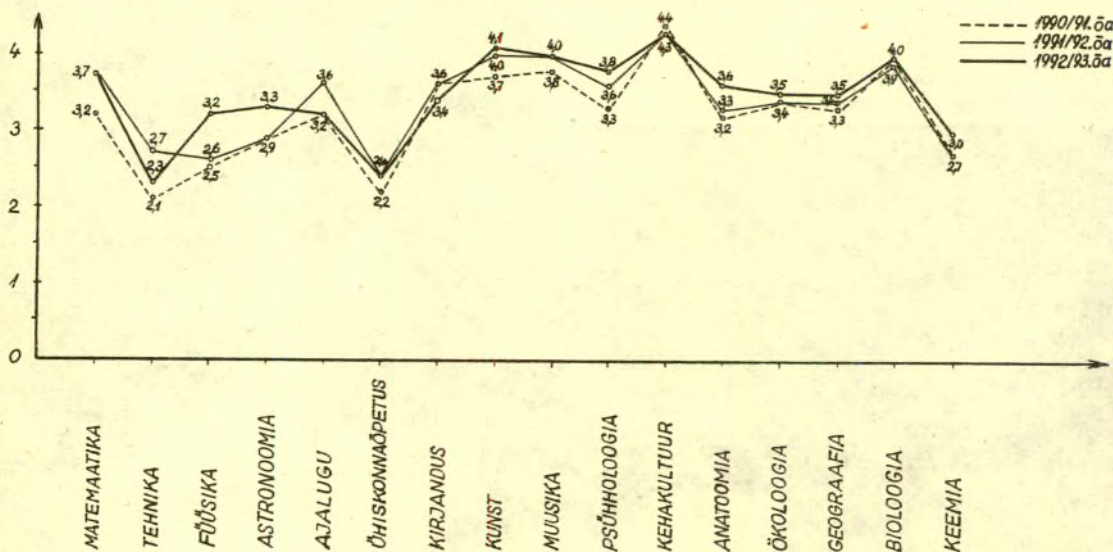
Maakoolide õpilaste ainehuvisid uuriti kolme järjestikuse õppeaasta jooksul.

Vastasid Virumaa 5 üldhariduskooli 6.–9. klassi õpilased.

Politiikahuvi väheneb.

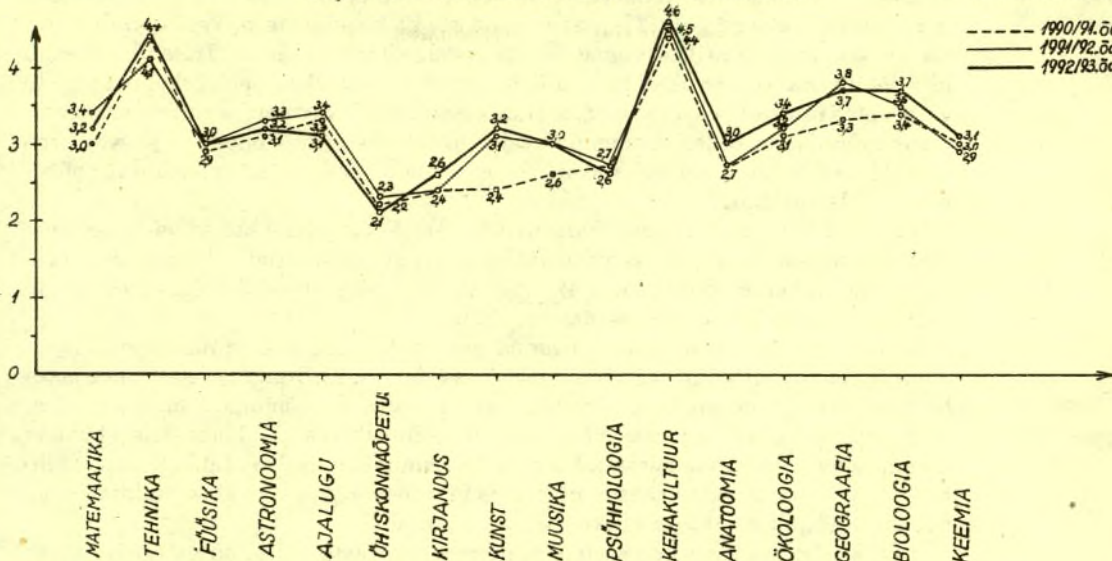
Joonis 1.

6. ja 7. kl TÛTARLASTE HUVIDE DÛNAAMIKA



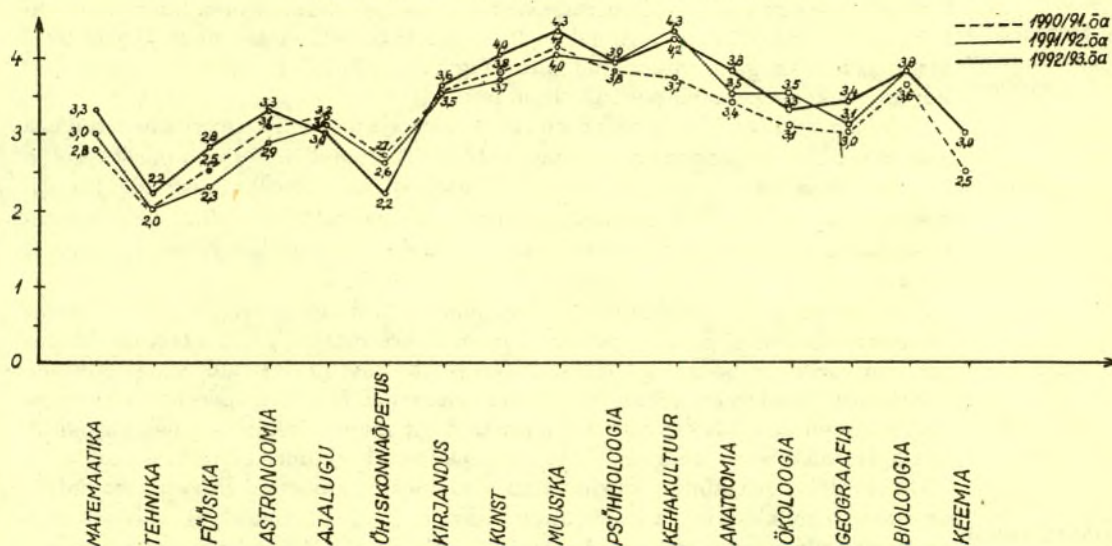
6. ja 7. ki POEGLASTE HUVIDE DÜNAAMIKA

Joonis 2.



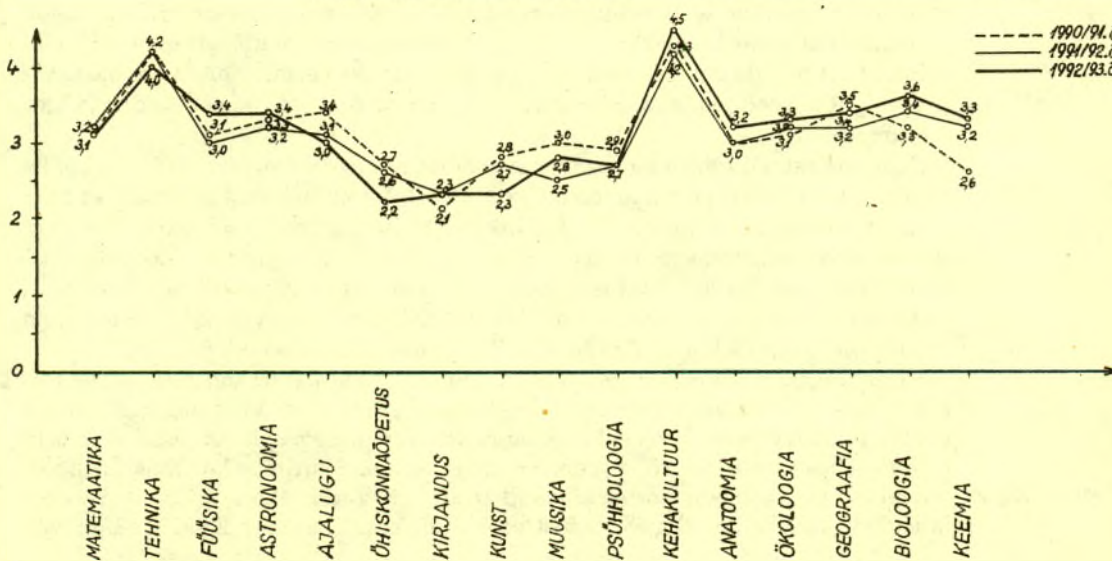
8 ja 9. ki TÛTARLASTE HUVIDE DÜNAAMIKA

Joonis 3



8. ja 9. ki POEGLASTE HUVIDE DÜNAAMIKA

Joonis 4.



kriisist väljarabelemise võimetus — kõik see on kahjuks muutnud ükskõikseteks ja pessimistlikeks nii paljud lapsevanemad kui ka kooliõpilased. Vanemate huvitatus ühiskondlik–poliitilisest elust on aga lastele suur eeskuju. L. Talts (5) nimetab ühe põhjusena, et keerukad teoreetilised arutelud poliitikast ja ühiskonnast ei ole varasemas murdeas jõukohased, sest mürsikud hindavad oma vanusele vastuvõetavat infot. Näen selles valdkonnas vajakajäämisi ka kooli õppe- ja kasvatustöö korralduses — meie üldhariduskoolides ei tegelda praegu süstemaatiliselt poliitiliste probleemidega.

Kui tüdrukute ja eriti silmatorkavalt nooremate poiste huvi kunsti vastu on tõusnud, siis sellele vastukaaluks vanemate poiste huvi nimetatud valdkonnas on aasta-aastalt vähenenud (vt joonis 4). Objektiivsete põhjuste väljaselgitamine vajab selles osas täiendavaid, representatiivseid uurimusi.

Samuti on viimase aastaga langenud vanemate poeeglaste muusikahuvi. Levi-muusika ongi üheks murdealiste huvi põhivaldkonnaks. Oma uudsete viiside ja rõhutatud rütmiga on see kooskõlas mürsiku ülekeeva eluröömuga. Samas aga ei tohiks unustada, et kui muusika muutub ainuvalitsejaks, kõiki teisi huvisid lämmatades, siis on see kurjast. Ka antud uurimus kinnitab V. Lulla (2) seisukohta, et popmuusika vastu tuntav huvi, mis murdeea alguses on kõrgpunktis, vähe- neb järk-järgult aastatega keskmise huvi tasandile.

Kirjandus- ja
spordihuvi on
stabiilne.

Huvi kirjanduse vastu on stabiilne, nooremate poiste puhul on märgatav väike huvi kasv (vt joonis 2). Nooremate mürsikute kirjanduslik maitse on veel välja kujunenemata — nad võivad vaimustuda vägagi eripalgelistest teostest. Raamatute valikul arvestatakse teiste, eriti eakaaslaste soovitusi. Viimasel ajal on järjest uute kirjastuste sünniga juurde tulnud mitmesugust lektüüri — nii väliseesti kirjandust kui ka nõukogudeaastail põlu all olnud teoseid.

Tuleks mõelda sellele, et kõik ilmuv ei ole otseselt teismelistele orienteeritud ega sobi neile. Hea kirjandus on mürsikule abimeheks tema enda mina mõistmisel ja annab talle oskuse elamusi ja tundeid võimalikult tõepäraselt väljendada. Ka võimaldab see noorukil edaspidi oma suhtlemist korraldada, lahendada teda huvitavaid elulisi küsimusi ja probleeme, millele muidu otsitakse lahendust või vastust tänaval.

Huvi spordi ja kehakultuuri vastu on enamjaolt stabiilne (vt joonis 1–4). Sport on noorte seas alati populaarne olnud ja on üheks meelisalaks ka teistes riikides (4). Kui võrdleme poisse ja tüdrukuid, on poiste huvi antud valdkonnas suurem. Sportimise isiksust kujundav väärtus on üsna suur. Mürsiku spordiga tegelemise peamotiiv on püüdlus saavutada tunnustust. Et see realiseeruks, tuleb järjekindlalt harjutada. Seega on sport tahte, enesevalitsemise ja meelekindluse kool.

Matemaatikahuvi
tõuseb.

On meeldiv, et (esimese uurimusega võrreldes) on tõusnud huvi matemaatika vastu, eriti täheldatav (vt joonis 3) on see 8. ja 9. kl tütarlastel. Huvi tõusu võib seostada sellega, et programmide korrigeerimisega üldhariduskoolis on matemaatika temaatilist mahtu mingil määral kärbitud. Ühele õppeaastale on koondatud vähem teemasid, mis annab võimaluse paindlikumalt ja ajaliselt distantseeritult materjali käsitleda. Ka õpikud on muutunud diferentseeritumaks, sisaldades ülesandeid nõrgematele ja tugevamatele, samuti ülesandeid enesekontrolliks. Kuna matemaatika seisib huvide kaardil koos informaatika ja arvutiõpetusega, võib olla võimalik, et huvide tõusuks andis mingil määral tõuke arvuti. Kahjuks ei ole arvuti veel igasse kooli jõudnud. Mürsikuid paelub aga kõik see, mis on uudne ja kättesaamatu.

Uurimustest nähtub, et bioloogia, maateadus, anatoomia on nii tüdrukute kui ka poiste seas küllaltki populaarsed (vt joonis 1–4). Viimane küsitlus näitab, et huvi on isegi tõusnud. Keskmisest kõrgem huvi võib olla tingitud maalaste looduskesksemast eluviisist, mida soodustavad kodu- ja kooliaiad, pargid ning looduslähedane elukeskkond. Ka on küsitlusperioodil ilmunud uusi, trükitehniliselt hästi teostatud ning õpilastele huvipakkuvaid õpikuid. Nimetamist väärivad Soomes välja antud "Bioloogia IX klassile" ning 6. ja 7. kl maateaduse õpikud.

Ajaloohuvi kõigub.

Silma torkavad muutused ajaloohuvis. Esimese ja teise aasta uurimustest (vt joonis 1 ja 2) on näha, et nooremate õpilaste huvi on tõusnud. Viimane küsitlus aga näitas, et huvi on veidikene kahanenud mõlemas vanusegrupis. Objektiivseid põhjusi on selles osas raske välja tuua. Arvan, et esimene uurimus korraldati rahvusliku eneseteadvuse laineharjal, ajal, mil koolides hakati rääkima õpilasi köitvatest ja aastaid tabuks olnud ajaloolistest probleemidest, käsitlema Eesti ajalugu roh-

kem, tõetruumalt ning objektiivsemalt kui seni. Nüüdseks on ühiskonnaelu kõrgpunkt möödas. Ka puudusid paljudes klassides ajakohased ajalooõpikud.

Huvi tehnika vastu on endiselt kõrge poistel. Psühholoogiast on teada, et mürsikud tunnevad kiindumust enda jaoks avastamata, salapärase nähtuste vastu, mille kallal saaks nuputada. Seetõttu on tehnika ja konstrueerimine just need valdkonnad, kus saab rakendada iseseisvust, taiplikkust, algatusvõimet. See on ala, kus on võimalik ennast tehnilises mõttes proovile panna. On teada, et tehnilise kallakuga ringid nii koolides kui ka väljaspool kooli on poiste hulgas ühed populaarsemad ja ligimeelitavamad.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et märkimisväärselt suuri muutusi huvide sfääris ei ilmnenud. Põhised rõhkem tehnilised alad ning aktiivse liikumisega seotud huvid — sport ja kõikvõimalikud võistlused, mis on väga olulised tahteliste ja kõlbeliste omaduste aspektist. Selline huvi on enamjaolt stabiilne. Tüdrukutel, vastavalt nende psüühilistele iseärasustele, domineerivad muusika, kunst, tunnete maailm, kirjandus ja loodus.

On loomulik, et vanemaks saades hakkab mürsik otsima oma kohta elus. Sellest tingituna muutub ümbritsevasse suhtumine kriitilisemaks — ta hakkab selekteerima huvisid-harrastusi, neid oma vajadustest ja tõekspidamistest lähtuvalt pingritta seadma.

ÕPILASTE KEEMIA- JA FÜÜSIKAHUVI

Uutele keemia programmidele mindi üle 1991/92. õppeaastal. Käibel on kaks eri autorite ja töörühmade koostatud programmi. Kumma kasuks on koolis otsustatud või mida eelistatud, sõltub eelkõige olemasolevatest (koolile tellitud) õppevahenditest ning mõlema komplekti olemasolul aineõpetaja enda valikust.

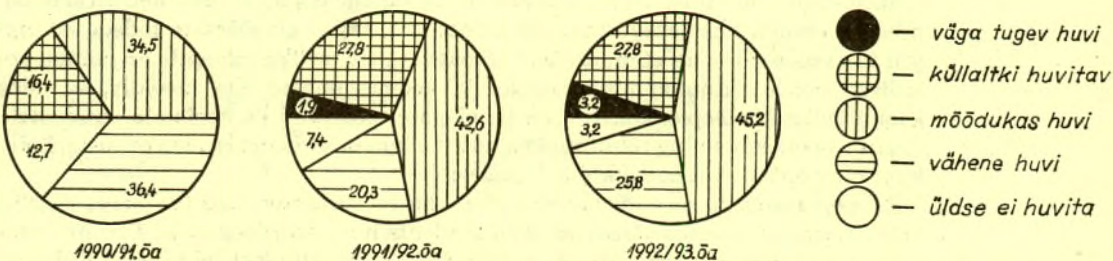
Uurides keemiahuvi ulatust, võtsin aluseks H. Kariku, V. Pasti, T. Tenno koostatud programmi ning küsitletud õpilased õppisid koolis selle järgi.

Uurimistulemuste põhjal võib väita, et alates 1991/92. õppeaastast, mil käivitus uus programm, on huvi aine vastu suurenenud. Hüpootees, et uue programmi kasutuselevõtuga kaasneb õpilaste huvi tõus, leidis täiel määral kinnitust. Samuti on meeldiv uurimusest välja lugeda (vt joonis 5 ja 6), et nii poistel kui ka tüdrukutel on märgata väga tugevat huvi. Esimeses uurimuses (siis õpiti vana programmi järgi) ei täheldatud seda ühelgi õpilasel. Tunduvalt on suurenenud nende õpilaste arv, kes leiavad, et keemia on küllaltki huvitav, ning vähenenud nende õpilaste osa, keda aine üldse ei huvita. Viimase küsitluse vastajate hulgas ei olnud ühtegi poissi, kes keemiast absoluutselt ei huvituks.

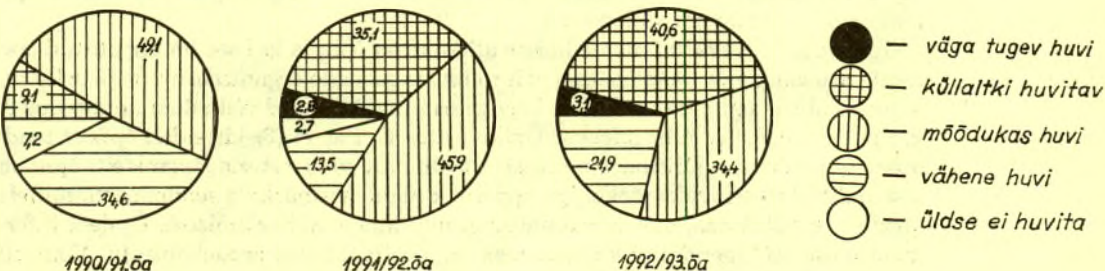
Õppetöö aluseks olev programm ei ole huvide kujunemisel kõrvalise tähtsusega. Uue programmi põhiideeks on lähenemine koolikeemiale kui suurt ökoloogilist

Uue keemia programmi ja -õpikuga 1991/92. aa kaasneb keemiahuvi tõus.

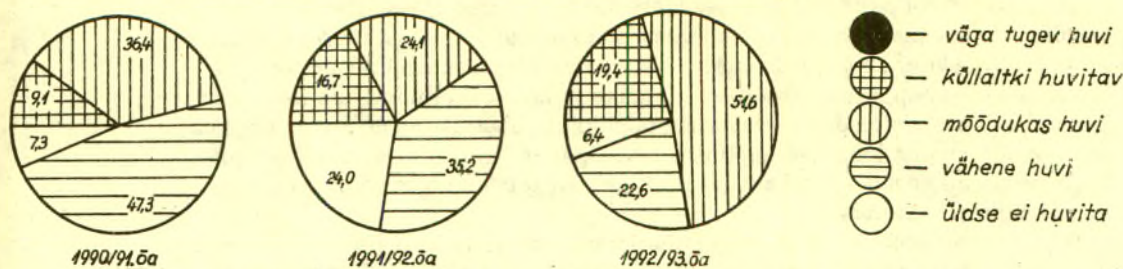
8. ja 9. kl TÛTARLASTE HUVI SUURUS JA DÛNAAMIKA KEEMIAS (%) Joonis 5.



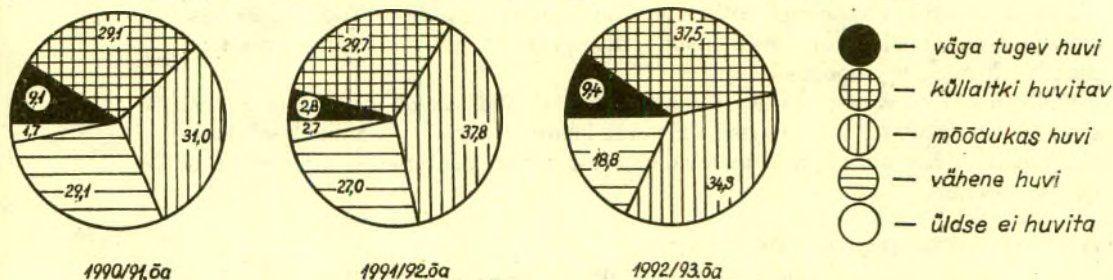
8. ja 9. kl POEGLASTE HUVI SUURUS JA DÛNAAMIKA KEEMIAS (%) Joonis 6.



Joonis 7. 8. ja 9. kl TÛTARLASTE HUVI SUURUS JA DÛNAAMIKA FÛÛSIKAS (%)



Joonis 8. 8. ja 9. kl POEGLASTE HUVI SUURUS JA DÛNAAMIKA FÛÛSIKAS (%)



tãhtsust omavale inimkesksele õppeainele. Õpilastele püütakse anda eluks ja enda arenguks vajalikke teadmisi ja oskusi ning kujundada tarvilikke hoiakuid. Nimeetatud programmis on senikehtinutega rida muudatusi: on vãlditud liigset teoreetilist, vãhendatud materjali kãsitlemise mahtu ja sÛgavust. Uuele keemiaõpikule on kiitva hinnangu andnud endise HM keemiakomisjoni liige K. Tamm (6).

Teise kãibeloleva keemia programmi õppekomplektide kohta ei ole allakirjutatanu andmetel pedagoogilistes vãljaannetes sõna vœetud. Samuti ei ole teada, et oleks uuritud õpilaste huvi ulatust nimetatud programmist lãhtuvalt, ometi oleks see vajalik informatsioon keemiaõpetajale. Sellest jãreldub vajadus jãtkata uurimusi, teha seda laiaulatuslikumalt — kogu vabariigis, et saada objektiivsemaid hinnanguid õpilaste keemiahuvi kohta mœlema kãibel oleva programmi taustal.

1. septembril 1992. a rakendus 8. klassis uus koolifÛüsika kontseptsioon, milles lãhtutakse vajadusest kujundada loominguiliselt mõtlej ja iseseisvalt tegutsev isiksus. Jaanuaris jõudis koolidesse ka uut alustel koostatud õpik, mille pœhiautoriks on E. Pãrtel. Senini olid pœhikoolis kasutusel tõlkeõpikud.

Joonised 7 ja 8 iseloomustavad kÛsitletud õpilaste huvi suurust ja dÛnaamikat fÛÛsikas. TÛdrukute hulgas ei ole ainsatki, kes tunneks fÛüsika vastu vãga suurt huvi, kÛll aga suureneb nende tÛdrukute arv, kes leiavad, et antud aine on kÛllaltki huvitav, ning vãheneb nende osa, kes fÛÛsikast õidse ei huvitu.

Millest vœib olla tingitud keemia ja fÛÛsika vãhene populaarsus? Meil on seni pœhiliseks eesmãrgiks seatud teadmiste andmine, sageli eluvœoraste tœdedena, liigselt teoretiseerides, seostamata neid igapãevase eluga. Tagaplaanile on jãanud positiivse hoiaku kujundamine fÛÛsika ja keemia suhtes. On meeldiv, et uues koolifÛüsika kontseptsioonis (8) on tãhelepanu pœõratud ka senistele puudustele fÛÛsika õpetamisel ning rœõhutatud vajadust enam mœelda praktiliste oskuste, hoiakute ning õpimotivatsiooni kujundamisele.

Poiste tulemused on tÛdrukutega vœrreldes lootustandvamad (vt joonis 8). Viimast uurimust aluseks vœttes on nãha tendents huvi suurenemisele. Ei olnud ainsatki poissi, kes oleks mãrkinud, et teda fÛÛsika absoluutselt ei huvita. Kuigi on nãha huvi tõusu, pole tãielikuks optimismiks pœhjust, sest 1/6 kÛsitletuist huvitub fÛÛsikast vãhesel mããral. Jooniselt 8 on aga meeldiv vãlja lugeda, et selliste õpilaste arv on aastatega vãhenenud.

Õpilase pœhiliseks valmisteadmiste allikaks on õpik ja kui see on kirjutatud õpilasele arusaadavalt, jãã õpetaja pœhirooliks tagasiside organiseerimine ja selle tulemuste alusel õpilaste teadmiste korrigeerimine. Milliseid vœimalusi annab uus 8. kl õpik õpitegevuse juhtimiseks? Õpiku autor E. Pãrtel (3) kirjeldab õpikut teadmiste omandamise juhtimise seisukohalt lÛhidalt sõnastatuna jãrgmiselt: õpik on ette nãhtud iseseisvaks tœõks. Iga õppetÛkk algab eesmãrkide seadmise, millele jãrgneb jutustav osa, mis on suunatud eesmãrkide omaksvœtmisele. Õpilast informeeriv osa on liigendatud kÛsimustega, mis vœimaldavad enesekontrolli. Kontroll

Uus koolifÛüsika kontseptsioon ja õpik 8. klassis on õpilastele endisest vastuvœetavamad.

ja vajadusel korrigeerimine on aga raskendatud, sest tihti puudub vastuse etalon, seega õpitegevuse juhtimine õpiku abil pole täielik. Kontrollida ja korrektiive teha saab õpetaja juhtimisel, selleks saab kasutada töövihikus teadmise kategooriale vastavaid ülesandeid.

Sageli on meie reaalinete õpikud orienteeritud ainult poistele või tugevamatele õpilastele. Kuigi E. Pärteli õpik on õpilasi köitvate ja ilusate värviliste humoorikate illustratsioonidega ning üldarusaadava teksti ja mõistetega, on tunda selle väga selget orienteeritust poistele, tüdrukuid ei ole suudetud õpiku koostamisel arvestada (L. Vassiltšenko ettekandest Tartu konverentsil "Õpetaja roll uuenevas hariduses", 1993, 26. märts). See on kindlasti üks põhjusi, miks tüdrukud ei ole füüsikast eriti huvitatud.

6.–7. kl õpilased, kes veel ei õpi keemiat ega füüsikat, suhtuvad antud ainetesse eelarvamustega. See on küsitletud õpilastel nagu alateadlikult väljakujunenud seisukoht, et füüsika ja keemia ei saa mingil juhul olla nende jaoks väga huvitavad ained. 8. klassis, mil nimetatud aineid õppima hakatakse, muutub paljude arvamus ja on meeldiv, et füüsika- ja keemiahuvi poistel (vt joonis 2 ja 4) ainega vahevalt kokku puutudes suureneb.

Kokkuvõtteks. Üleminek uutele programmidele, õpilaskesksemale õpetamisele, õppematerjali mahu vähendamisele, positiivse hoiaku kujundamisele, aine elulähedasemaks muutmisele, praktiliste oskuste arendamisele jne kajastub ka õpilaste huvide sfääris. Kas aga füüsika- ja keemiahuvi jääb samale tasandile või muutub, see vajab veel täiendavalt uurimist. Praktikast on teada, et heade õpitulemuste saamiseks ja huvi säilitamiseks on oluline hoida pidevalt vaateväljas õpitegevuse emotsionaalset külge. Positiivne suhtumine tagab enamjaolt huvi ning õppematerjal omandatakse kergemini ja kindlamini.

Uued programmid keemias ja füüsikas tunduvad olevat õpilaskesksemad.

Kirjandus

1. K a r i k H., P a s t V., T ö l d s e p p A. Üldhariduskooli programmid. Keemia. Tallinn, 1992, lk 3–4.
2. L u l l a V. Mürsik, meie murelaps. Tallinn, 1982, lk 38–47.
3. P ä r t e l E. Kuidas saavutada füüsika õpetamise eesmärke. Füüsika õpetamise aktuaalseid küsimusi V. Koost O. Eensalu. Tallinn, 1992, lk 16–35.
4. S h e e r i n S., S e a t h J., W h i t e G. Spotlight on Britain. Oxford University Press, 1985, pp 114–118.
5. T a l t s L. Keskastme õpilaste tegevuseelisted. – Haridus. 1992, nr 9, lk 21–24.
6. T a m m K. Lehitsedes uut keemiaõpikut. – Õpetajate Leht. 1991, 19. okt.
7. T a m r e A., U r i n g R. Eesti koolinoorte huvid ja eluhoiakud veebruaris 1992. a. – Haridus, 1993, nr 1, lk 13–19.
8. T i m p m a n n K., V o o l a i d H., P ä r t e l E. Koolifüüsika kontseptsioon. Üldhariduskooli programmid. Füüsika kontseptsioon ja programm 8.–12. klassile. Tallinn, 1991, lk 3–18.

Kooliraamatukogu osast haridusuuenduses

MALL SAUL, Kultuuri- ja Haridusministeeriumi raamatukogude inspektor

Haridusuuendusest on ajakirjanduses palju juttu olnud. Kahjuks ei ole seni praktiliselt puudutatud kooliraamatukogu osa selles. Vahepeal "kabinetiks nr 1" tituleeritud kooliraamatukogust kooli keskmene on räägitud pea paar aastakümnet, reeglina on nad siiski jäänud eelkõige õpikute ja programmikirjanduse hoidlateks.

Kuivõrd kooliraamatukogu ülesanded ja ühiskondlik tähtsus tulenevad reaalsest haridusolukorrast, on tänaseks ehk selgeks saanud, et keskse rolli koolis annavad raamatukogule ainult põhimõttelised muudatused õpetuses.

Traditsiooniliselt õpetades raamatukogu koolis hädavajalik ei ole.

Kuni õpetus toimub traditsiooniliselt, nii et kõik teadmised saadakse õpikust ja õpetajalt, raamatukogu koolis hädavajalik ei ole.

Õpilaskeskne iseseisev õppeviis vajab õppevahenditena erinevaid infoallikaid, raamatuid, perioodikat, audio-visuaalseid ja masinloetavaid dokumente. Õpilane vastutab ise oma õppimise eest. Õpetaja muutub teadmiste jagajast õppimise suunajaks.

Tulevikuühiskonna liikmed vajavad üha enam teabe hankimise oskusi ja võimet oma infovajadust analüüsida. Informatsiooni juurdekasv on väga suur ja aina suuremaks muutub. Keegi ei ole võimeline kogu teavet valdama. Seepärast on tähtis, et õpilasest saaks iseseisev õppija, kes on võimeline eraldama kogu infotulvast tal- le olulist ja vajalikku.

Kooliraamatukogu ülesanded uuenevas koolis on suured.

Kooliraamatukogu toetab uurivat ja aktiivset õppeviisi, mis arendab võimet kriitiliselt ja paindlikult mõelda. Raamatukogu on iseseisva töö tegemise koht, kus õpitakse tundma, kuidas on organiseeritud informatsioon. Teisest küljest on tema ülesanne luua lugemisvõimalus, arendada loetust aru saamise võimet ning oskust end kõnes ja kirjas vabalt väljendada.

Käesolevas artiklis peatuksime põhimõtetel, mida hinnatakse ja millest juhindutakse kõigi arenenud maade kooliraamatukogunduses. Ilmselt tuleks kooliraamatukogude arendamisel need põhimõtted omaks võtta ka meil.

1. Põhiküsimus, mille lahendamise eelduseks on kõik järgnevad, on **kooliraamatukogu integreerimine õppetöösse**, tema muutmine õppetöö orgaaniliseks osaks ja selle kaudu pidevhariduse idee teostamine. On ju arenenud ühiskonnale vaja kohanemisvõimelisi isiksusi, kes suudaks toimuvate muudatustega kaasa minna.

Kuidas kasutada raamatukogu.

Raamatukogu õppetöös kasutamisel võib välja tuua 4 aspekti:

- kui tunnis kerkib üles mõni küsimus, millele õpikust vastust ei leita, otsitakse seda raamatukogust; olenevalt tunnisituatsioonist leitakse vastused kas kohe tunni ajal või uurivad õpilased need välja järgmiseks tunniks;
- kooliraamatukogu peaks olema toeks ja abiks õpetajale tunniks valmistumisel;
- kooliraamatukogu on koht eri projektide ja referaatide tegemiseks;
- õpitu süvendamiseks ja täiendamiseks.

Integratsiooniprobleemiga tegeldakse praegu kogu arenenud maailmas. Läbi on viidud erinevaid uuringuid ja eksperimente.

Kooliraamatukogu täielik integreerimine õppetöösse on pikk ja keeruline protsess.

Muutub ka kooliraamatukoguhoidja roll ...

2. Võib-olla tähtsaim eeldus kooliraamatukogu integreerimiseks õppeprotsessi ja tulemuslikuks tööks on **professionaalsed ja teotahtelised kooliraamatukoguhoidjad**.

Raamatukogu olemuse muutudes muutub ka kooliraamatukoguhoidja roll. Raamatute laenuajast on saanud õpetajate partner.

Enamikes Euroopa koolides puudub professionaalne täiskohaga raamatukoguhoidja. Raamatukogus töötab tavaliselt osakoormusega õpetaja. Kooliraamatukoguhoidja prestiiži peetakse neis maades madalaks. Arvatakse, et see on tingitud töö halvast tasustamisest, majanduslikus plaanis ei tasu raamatukogutööd teha ka õpetajatel, kes põhitööl tunduvalt rohkem teenivad. Sageli satuvad kooliraamatukokku tööle õpetajad, kes põhitööl hästi toime ei tule või vajalikku tundide arvu täis ei saa.

Ameerika Ühendriikides, Kanadas, Austraalias ja teistes hästi arenenud kooliraamatukogundusega maades on kooliraamatukoguhoidja ametile kehtestatud ran-

ged kvalifikatsiooninõuded. Seal on mõistel "õpetaja-raamatukoguhoidja" teine tähendus kui enamikes Euroopa maades. Õpetaja-raamatukoguhoidja on kahe elu-putsega inimene, kes osaleb kogu koolielus. Ta planeerib koos aineõpetajatega õppeprojektide sisu. Kui aineõpetaja õpetab ainet, siis õpetaja-raamatukoguhoidja juhendab õpilasi infoallikate otsimisel ja valimisel.

Üha rohkem nõuab kooliraamatukoguhoidja amet koostöövalmidust, teadmisi pedagoogikast ja muutustest õpetuses. Seega osaleb kooliraamatukoguhoidja otseselt kooli õppe- ja kasvatustöös. Ta peaks olema suunajaks ja teejuhiks raamatute maailmas, võiks olla ka kultuuritöö initsiaator.

3. Vältimatuks eelduseks traditsiooniliselt frontaalõppelt probleemõppele üleminekul ja kooliraamatukogu integreerimisel õppetöösse on **koostöö kõigi õppeprotsessis osalejate vahel.**

Oluline osa kooliseses koostöös on koolijuhil. Ta peaks olema kursis raamatukogu tööga, püüdma kindlustada koolile vajalikul tasemel kogude püsimise, looma raamatukogule tööks sobiva keskkonna. Koolijuht peaks innustama pedagooge koostööle raamatukoguga.

Kuna integratsioon on alati kahepoolne protsess, sõltub kooliraamatukogu muutumine õppeprotsessi täisväärtuslikuks osanikuks sellest, kas pedagoogid on huvitatud koostööst kooliraamatukoguga, kas nad võtavad omaks uued õppemeetodid. Õpetaja peaks kavandama koostöös raamatukoguhoidjaga õppetöö sisu, suunama õpilasi teadmiste omandamisel, andma hinnangu saavutatule. Õpetaja ülesanne on koos raamatukoguhoidjaga välja kujundada õpilastes harjumus ja vajadus õppida kogu elu.

Raamatukoguhoidja selgitab välja lugejate vajadused ja soovid. Komplekteerib vastavalt sellele raamatukogu kogud, valib välja tunniks vajaliku materjali, abistab lugejaid infomaailmaga suhtlemisel.

4. Probleemõpe ja "uuriv" töömeetod eeldavad, et on, mida uurida. On ilmne, et üldjuhul kooliraamatukogu üksi kooli pidevalt kasvavat infovajadust täielikult rahuldada ei suuda. Vajalikud on koostöökontaktid rahvaraamatukoguga, kes laenu- tab koolidele võimalusel oma kogusid.

Tähtis koostöövaldkond on **raamatukogu kasutamise õpetus**. Paralleelselt koolis pidevalt toimuva raamatukoguõpetusega on oluline saadud teadmisi ja omandatud oskusi süvendada rahvaraamatukogus.

Kogude asjatu dubleerimise vältimiseks ja komplekteerimissummade paremaks ärakasutamiseks tuleks **koostööd** teha ka kogude komplekteerimisel.

5. Määrav tähtsus raamatukogutöö tulemuslikkuses on kogudel. **Kogud** ei või olla komplekteeritud juhuslikult, vaid **vastavalt kooli eripärale ja vajadustele**. Selleks tuleks komplekteerimisel nõu pidada õpetajatega, nii palju kui võimalik, arvestada ka õpilaste soove. Komplekteerimine nõuab raamatukoguhoidjalt kooli õppekava head tundmist ning selget arusaama õpetamise ja õppimise meetodikast.

Kuigi kogude komplekteerimisel tuleks põhitähelepanu pöörata teatmekogule, on seal oma kindel koht ka ilukirjandusel.

Kaasaegne kooliraamatukogu on m e e d i a k e s k u s, s.t ta sisaldab mitte ainult paberinfokandjaid, vaid ka audio-visuaalseid ja masinloetavaid dokumente. Loomulikult eeldab see mitmesuguste tehniliste vahendite olemasolu.

6. Pole mõtet rääkida info otsimise oskuste arendamisest, kui raamatukogu kogud on lugejatele halvasti kättesaadavad (nt kataloogid-kartoteegid kas puuduvad või on halvas korras). Kooliraamatukogu liigitus- ja paigutussüsteem peaks olema kooskõlas rahvaraamatukogude vastavate süsteemidega. Sel juhul on õpilastel lihtne edaspidi erinevates raamatukogudes orienteeruda, samuti tuleb arvestada võimalusega luua edaspidi sidemeid teiste raamatukogude infopankadega.

Arvutit kasutatakse kaasaegses kooliraamatukogus raalkataloogina, kogude komplekteerimisel ja arvestuse pidamisel (juurdetulek, kustutamine), laenutuste registreerimisel, sideteenusteks (kaugotsingud, e-mail, raamatukogude vahelise laenutuse tellimuste edastamisel). Arvuti kasutamisega on infoteeninduse taseme tõstmise kõrval võimalik kokku hoida ka raha ja kasutada otstarbekamalt tööjõudu. Raamatukoguhoidja vabaneb rutiinsest tööst ja saab pühenduda põhiülesanne te täitmisele.

7. Viimane, kuid mitte mingil juhul kõige väiksema tähtsusega eeltingimus kooliraamatukogu heaks tööks on **piisava suurusega, funktsionaalse sisustuse ja kutsuva interjööri ruumid** ning raamatukogu **soodne asukoht koolis**. Maailmas peetakse parimaks varianti, kui raamatukogu asub esimesel korrusel

... ta hakkab otseselt osalema kooli õppe- ja kasvatustöös.

Ka koolijuhte ja õpetajaid peaks huvitama koostöö kooliraamatukoguhoidjaga.

Parima asukohaga kooliraamatukogu on kooli sissekäigu lähedal.

kooli sissekäigu läheduses. Raamatukogu peaks olema küllalt suur, et täita erinevaid funktsioone. Optimaalne suurus sõltub muidugi koolist, kuid üldiselt ollakse arvamusel, et kaasajal raamatukogul pindalaga alla 70 m² häid eeldusi oma ülesannete täitmiseks ei ole.

Aja nõuetele vastav kooliraamatukogu peab võimaldama

töötada raamatukogus nii enne õppetööd, selle ajal kui ka pärast tundide lõppu üksi, grupiti või kogu klassiga;

laenutada vajalikke raamatuid;

õppida ja harjutada informatsiooni otsimist ja kasutamist;

suhelda teiste õpilastega ja õpetajatega, saada suhtlemiskogemusi.

Kokkuvõtteks: kooliraamatukogu põhiülesanne on toetada õpetust, mis on suunatud õpilase kriitilise, loova ja teiste arvamusi arvestava mõtlemise arendamisele ja valmistada õpilasi ette eluaegseks õppimiseks.

Kooliraamatukogu tegevusvaldkonnad on viimasel aastakümnel maailmas märkimisväärselt muutunud. See ei ole enam ainult raamatute laenamise koht, üha enam tehakse raamatukogus iseseisvalt tööd erinevate infokandjatega.

Kooliraamatukoguhoidja töös saab üha tähtsamaks pedagoogiline suund.

Raha hulk kogude komplekteerimiseks, raamatukogu ruumide suurus ja otstarbekas sisutus ning raamatukoguhoidjate arv ja kvalifikatsioon on põhifaktorid, mis määravad kooliraamatukogu töö efektiivsuse.

Paraku peab märkima, et meie kooliraamatukogude standard on praegu ideaalist veel väga kaugel. Kooliraamatukogus nähakse sageli vaid õpikute ladu ja raamatukoguhoidjas asendusõpetajat. Põhjuseid, miks see nii on, on palju. Peamine ehk see, et meie kool pole seni teistsugust raamatukogu vajanud.

Milliseks kujuneb meie kooliraamatukogude tulevik, sõltub eelkõige koolist endast. Kõik sõltub sellest, missugust inimest ja milliste meetoditega soovib kool kasvatada.

Kirjandus

1. Berufsbild der Diplom Bibliothekarin an Schulbibliotheken in die BRD/VBB Bundesvorstand. 1990, 8 S.

2. Educational excellence through effective school library media programs/American Association of School Librarians. Association of Educational Communication and Technology. Chicago and London: ALA, 1989, 14 p.

3. F a s h e h M. Issues in stocking school libraries: Report at the 59-th IFLA Pre-Session seminar on school libraries in Barcelona, Aug. 15-20, 1993, 18 p.

4. K i r s t i n ä L. Koulukirjasto on tulevaisuuden koulun sydän. - Kirjastolehti, 1993, n. 2, s. 51.

5. K ü h n e B. Das Kalmarmodell: die Bibliothek als informatives und pädagogisches Werkzeug im Schulunterricht: Vortrag in 56-ten IFLA Hauptkonferenz in Stockholm, Aug. 18-24, 1990, 14 S, Handschrift.

6. N i c h o l s o n F. An overview of the current situation in school libraries: Report at the 59-th IFLA Pre-Session seminar in school libraries in Barcelona, Aug. 15-20, 1993, 20 p.

7. N i i n i k a n g a s L. Muutoksen mahdollisuus. - Kirjastolehti, 1992, n. 12, s. 328-329.

Kooliraamatukogu tegevusvaldkonnad on viimasel aastakümnel maailmas märkimisväärselt muutunud.

Mõnda logopeedia terminoloogiast väliskirjanduses

KARL KARLEP, TÜ eripedagoogika osakonna logopeedia ja emakeele didaktika korraline professor, pedagoogikadoktor

Eesti keeles on nii suulise kui ka kirjaliku kõne arengu puude ning osalise või täieliku kõnekaotuse tähistamiseks kasutusel sünonüümsed terminid *kõnepuue* ning *vaegkõne* (viimast on varem kasutatud ka alakõne tähenduses) (3). Inglisekeelses kirjanduses levinud *keelepüue* (suulise keele puue — *oral language disorder*) seni kasutusel ei ole. Põhjuseks on selles, et logopeedia eestikeelne terminoloogia kujunes peamiselt vene- ja saksa keelse teaduskirjanduse mõjul, kus on kasutusel eesti *kõnepuudega* samaväärsed terminid *narušenija retši* ja *Sprachstörung*. Saksa keeles seejuures keelt ja kõnet rangelt ei eristata (6), vene terminoloogia toetub aga omakorda saksa keelele. Soome keeles on kasutusel nii *puhehäiriö* (kõnehälve, -puue) kui ka *kielellinen häiriö* (1), ülikooli programmides on mõlemad teemad (2).

Kuna praegusajal on oluliselt tõusnud väliskirjanduse, eriti ingliskeelse kirjanduse roll, seal on aga kasutusel eesti (ja vene-saksa) süsteemist hoopiski erinev mõistete hierarhia, on otstarbekas termineid omavahel vastandada. Tõlke puhul tuleb arvestada, et sama terminiga tähistatavate mõistete maht võib olla erinev.

Inglisekeelses kirjanduses on üldistavaks terminiks *kommunikatsioonipuue*, mis ühendab kõiki suulise kõne arengu puudeid ja kõnekaotuse juhtumeid. Kirjutamis- ja lugemispuudeid aga nimetatakse *õpiraskusteks* (5). Kommunikatsioonipuude mõiste on vähesel määral siiski kasutusel ka vene (7, lk 19) logopeedias, samuti Soome ülikoolide programmides, kus nimetatud üldmõiste all käsitletakse suulise kõne (ja keele), samuti lugemis- ja kirjutamispuudeid (2).

Kommunikatsioonipuued jaotatakse kahte rühma: kõnepuuded ja keelepüued (*speech disorders, language disorders*) (5). **Kõnepuuede** alla kuuluvad häälepüued, artikuleerimispüued (foneemi seejuures tajumisel eristatakse) ja kõnevoovõlvuse puuded (kõne tempo patoloogiline muutus, kogelus). Kõiki nimetatud häälvõlvõid ühendab see, et kõnehälvik valdab keele süsteemi, kõrvalekalle normist ilmneb kõne realiseerimisel.

Terminiga **keelepüued** (5) tähistatakse patoloogilisi kõrvalekaldeid keelesüsteemi vormist, sisust või/ja eksimusi keelesüsteemi kasutamisel (*use*): vormipuued, sisupuued, keelekasutuspuued.

Vormipuuede (5) all mõistetakse eksimust keele fonoloogilise, morfoloogilise (sh sõnavara) ja süntaktilise süsteemi vastu kõnehälvikuga ekspressiivses kõnes. Nimetatud puuded võivad esineda eraldi või koos. Tunnusteks on seega foneemi asendamine või segistamine, agrammatism nii morfoloogia kui ka süntaksi tasandil (morfoloogiline, leksikalis-süntaktiline agrammatism, sõnavormide või lausemallide puudumine). Soomes jällegi vaadeldakse fonoloogilist puuet seoses kõnepuuetega (3).

Sisupuuede (5) korral kannatab kõne mõistmine või foneemide äratundmine (foneemikuulmise puue). Seega ilmnevad nad impressiivses kõnes. Loomulik on vormi- ja sisupuuede üheaegne esinemine.

Keelekasutuspuue (5), s.t eksimused sotsiaalse normi (konteksti) vastu (ka pragmaatikapuue). Sellisel juhul ei pea esinema vormipuudeid, kuid kõne ei vasta ometi situatsioonile. Ilmneb näiteks skisofreenikutel, vaimse alaarenguga lastel, dementsetel isikutel jne. Tundub, et tõlkes on otstarbekam kasutada terminit *pragmaatikapuue*, sest keelekasutust (*linguistic performance*) on eesti keeles vastandatud keelepõdevusele (*linguistic competence*) ka vahetegemiseks kõne ja keele vahel (4, lk 101). Eesti logopeedias kasutatav *semantikapuue* on pragmaatikapuudest mahukam ning haarab osaliselt ka vormipuuded ning sisupuuded, s.t kõik juhud, kui kannatab tähenduse ja mõtte formuleerimine või mõistmine.

Vaidlusaluseks küsimuseks on vaegkõneleivate jaotamine kahte või kolme põhirühma (5). Esimesel juhul eristatakse kõnepuuetega isikud keelepüuetega isikutest

Inglisekeelses kirjanduses on kasutusel eesti (ja vene-saksa) süsteemist hoopiski erinev mõistete hierarhia.

Üldistavaks terminiks on kommunikatsioonipuue.

Keelepüuede hulka kuuluvad vormi-, sisu- ja keelekasutuspuued.

(viimastel võib ühtlasi esineda ka kõnepuue). Teisel juhul eristatakse 3 isikute rühma, kellel esinevad vastavalt kõnepuuded, keele- ja kõnepuuded või ainult keelepüüed. Tundub, et jaotus kolme põhirühma on loogilisem. Nagu varem märgitud, vaadeldakse lugemis- ja kirjutamispuudeid mõningal juhul eraldi kommunikatsioonipuuetest (5). Kuid siin puutume omakorda kokku mõistete erineva mahuga. Nimelt tähistatakse terminiga *düsleksia* sageli nii lugemis- kui ka kirjutamispuuet või siis kirjutatakse lugemispuude esinemisest koos häälikulis-tähelise analüüsi (*spelling*) puudega. Viimasel juhul esineb loomulikult ka kirjutamispuue. Termin *düsgraafia* tähendus langeb kokku eestikeelse sõna sisuga (1).

Harilikult kasutatakse aga termineid *düsgraafia* ja *düsleksia* ainult juhtudel, kui on diagnoositud ajukahjustus (5). Seetõttu on pedagoogilises kirjanduses eelistatud väljendid *kirjutamis- ja lugemispuuded*, eesti keeles vastavalt ka *vaeglugemine* ja *vaegkirjutamine*, mis iseloomustavad lugemis- ja kirjutamisoskuse puudulikkust, sõltumata põhjustest.

Kokkuvõtteks

- Eesti logopeedias on kasutusel küllaltki süsteemne terminoloogia (vt 3). Vajadust selle muutmiseks ei tundu olevat.
- Tõlkimisel on vaja kaasteksti põhjal otsustada, mis tähenduses on ühte või teist terminit kasutatud.
- Võõrkeeltes kasutatava terminoloogia süsteemis ei ole mitte kõigi osamõistete piirid ja maht ühtlaselt määratletud. Erinevalt tõlgendatakse näiteks järgmisi küsimusi: kirjutamis- ja lugemispuuete kuuluvus kommunikatsioonipuuet hulka või mitte, fonoloogiliste puuete (häälikute asendamine ja segistamine) asend kõne- ja keelepüüete piiril, mõistete *düsleksia* ja *kõnepuue* maht.
- Ka eesti pedagoogilises kirjanduses võiks eelistada termineid *vaeglugemine* (lugemispuue) ja *vaegkirjutamine* (kirjutamispuue), sest mitte alati ei õnnestu diagnoosida mingit anatoomilist või füsioloogilist kõrvalekallet.

Kirjandus

1. E l i a l a J. Suomi-Viro-Suomi Erityispedagogiikan sanasto. Helsinki, 1993, 102 s.
2. Erilliset erityisopettajan opinnot. Lukuvuona 1991-1992. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 45 s.
3. Eripedagoogika terminoloogia. Koostaja J. Kõrgesaar. Tartu, 1990, 63 lk.
4. H i n t M. Eesti keele sõnafonoloogia I. Tallinn, 1973, 253 lk.
5. S m i t h D. D., L u c k a s s o n R. Introduction to special education. The University of New Mexico, 1992, 535 p.
6. Б е к к е р К. П. С о в а к М. Логопедия. Перевод с немецкого. М., Медицина, 1981, 288 с.
7. Логопедия. Под ред. Л.С.Волковой. М., Просвещение, 1989, 528 с.

Eesti keele grammatika õpetamisest vene koolis

TOOM ÕUNAPUU, pedagoogikakandidaat

Grammatika osatähtsus võõrkeele õpetamisel on aegade jooksul olnud üsna poleemiline. Mõnel perioodil on grammatikat täielikult eiratud ning loodetud ainult lausemallide imettegevale jõule või nn vestmikulaadsele keeleõpetusele, teisel ajal on grammatikat absolutiseeritud ja tehtud sellest kogu võõrkeeleõpetuse alus. Praegu prevaaleerib küldne kesktee: arvatakse, et päris ilma grammatikata ikka ei saa, kuid pakkuma peab seda ainult sellises mahus, millest oleks otsene tugi igapäevase suhtluskeele omandamisel. Seoses valitseva seisukohaga kerkib ka eesti keele õpetamisel vene koolis kolm igihaljast probleemi: **milleks** grammatikat õpetada, **mida** ja kui palju grammatikast õpetada ja **kuidas** seda ökonoomsemalt teha. Käesolev kirjutis lahkabki neid probleeme ühe praktiku vaatevinklist.

Milleks grammatikat õpetada?

Laias laastus võetuna on võõrkeele õpetamisel vaid kaks põhiteed: dogmaatiline ja teadlik keeleõpe. Esimene osutub suuresti möödapääsmatuks madala haridustasemega õpperühmades, mille liikmed ei valda (pole suutnud omandada?) isegi mitte oma emakeele grammatikat. Järelikult oleks tulutu pakkuda neile kõrvutavalt algteadmisi võõrkeele grammatikast: neil ei ole baasi, millega midagi võrrelda. Nii ei jäägi muud üle, kui õpetada neile papagoimeetodil üksikuid fraase nn tüüpsituatsioonide tarbeks. Tõsi, mõningast hõlpu võib õppuril olla sellistest teadmistest, nagu küsimuse *kus?* puhul on sõna lõpus *-s* või *-l* vms, kuid grammatilisi termineid tuleks vältida, sest venekeelsedki mõisted (käändenimetused jm) ei ütle õppuritele midagi. Paraku on elulised olukorrad ja neis arendatavad kahekõned tohutult mitmepalgelisemad, kui suudavad ette näha mis tahes näidisdioloogid. Ja pruugib vestlus veidigi kõrvale kalduda ettenähtud küsimusest-vastusest, kui õppur kaotab pinna jalge alt ega suuda enam midagi kosta. Niisugused olukorrad pole väga harvad ka riigikeele eksamil, kus õppur esineb päheõpitud monoloogiga nõutud teemal, kuid ei oska vastata isegi mitte kõige algelisematele küsimustele, nagu *Mis on teie nimi?*, *Mis nädalpäev on täna?* vms. See on dogmaatilise või ka näilise keeleõppe tulemus.

Selleks et inimene suudaks reageerida ka "ootamatule" (skeemivälisele) küsimusele või vastusele, peab ta siiski tundma vastava võõrkeele elementaarset vormimoodustumehhanismi. Ainult sel juhul, kui ta suudab mõelda ja väljendada end suhtluskeele sagedasemates grammatikakategooriates, võib ta ennast võõrkeeles arusaadavaks teha. Sellega on ühtlasi loodud alus hilisemaks keerukamate vormide ja lausekonstruktsioonide mõistmiseks, mis lõpeks viib keele täielikule omandamisele. Mui-

dugi teostub see kõik vaid praktika pideval toetusel.

Vene koolis ei tohiks eesti keele grammatika algteadmiste õpetamisega erilisi probleeme tulla, sest puutuvad ju õpilased kuigivõrd kokku ka oma emakeele grammatilise süsteemiga, vähemalt selle põhiterminitega. Mõistagi ei tohiks eesti keele grammatikast pakutav mingil määral ületada vene analooge.

Aga grammatikast päriselt mööda minna pole õige. Õpetajad, kes seda üritavad, astuvad teele, mis kuhugi ei vii. Selline õpetus oleks juba ette nurjumisele määratud. Võib oletada, et grammatika osatähtsuse alahindamine ongi üheks põhjuseks, miks eesti keele õpetamine vene koolis seni nii vähe tulemusi annab.

Mida ja kui palju grammatikast õpetada?

Tegelikult polegi seda, mis vene lapsele eesti keele grammatikast tarvilik on, eriti palju. Kõige obligatoorsemad teemad aktiivseks omandamiseks oleksid järgmised.

I. PÕORDSÕNA VORMISTIK

1. *ma-* või *da-*infinitiivi valimine (hakkab õppima, tahab õppida).
2. Kindla kõneviisi oleviku jaatav ja eitav kõne (õpin, õpid, õpih, õpime, õpite, õpivad; ei õpi).
3. Kindla kõneviisi lihtmineviku jaatav ja eitav kõne (õppisin, õppisid, õppis, õppisime, õppisite, õppisid; ei õppinud).
4. Käsikiva kõneviisi oleviku 2. pööre ainsuses ja mitmuses (õpi! — ära õpi!, õppige! — ärge õppige!).
5. Tingiva kõneviisi olevik (õpiks — ei õpiks).

Tegelikult saaks suhtluskeeles kasutada tingiva kõneviisi asemel hädapärast ka kindlat kõneviisi, kui tingimus on kõrvallausega avatud. Vrd *Kui mul palju raha oleks, sõidaks(in) ma Kanaari saartele.* / *Kui mul palju raha on, sõidan Kanaari saartele.* Küll võib väära kõneviisi tarvitamine põhjustada arusaamatusi lihtlausetes: *Ma sõidan Kanaari saartele* (teen seda kindlasti) või *Ma sõidaksin Kanaari saartele* (teen seda teatud tingimustel).

II. KÄÄNDSÕNA VORMISTIK

Käändevoormide moodustamisega tuleb paralleelselt omandada ka käänete põhifunktsioonid (mis puhul mingit käänet kasutada).

1. Nimetav kääne:

- a) arvsõnaga *üks* (üks leib);
- b) täissihitena käsikiva kõneviisi järel (Võta leib ja saiad! Pühkige laud ja toolid!);
- c) mitmusliku täissihitena kindla kõneviisi järel (Võtan saiad. Pühkisin toolid.).

2. Omastav:

- a) ainsusliku täissihitena kindla kõneviisi järel (Võtan leiva. Pühkisin laua.);
- b) kuuluvuse või omandi tähistamiseks (leiva maitse, venna leib);
- c) teatud taga- ja eessõnadega (laua ääres, ümber laua).

3. Osastav:

- arvsõnadega *kaks, kolm, neli...* jne (kümme leiba);
- muu koguse märkimiseks (päts leiba, klaas vett, kilo õunu);
- osaalusena (on aega, sajab lund, tuleb rahet);
- tegevus sihitud osale või ebamäärasele hulgale (võtab leiba, palub suppi);
- kestva tegevuse puhul (armastab leiba, põeb grippi, kirjutab kirjandit);
- eituse väljendamiseks (ei ole leiba, ära söö suppi);
- teatud kaassõnadega (enne tööd, pärast tundi, keset lauda, vastu akent, teed mööda = mööda teed).

4. Sisseütlev:

- suund sisesfääri või olukorda sattumine (läks haiglasse, pane kasti/sse, sattus segadusse, jäi grippi);
- riietumine (paneb ... pähe, selga, jalga, kaela, kätte, rinda);
- teatud verbidega (suhtub töösse, ei puutu minusse, kiindus koerasse, nakatus haigusse jmt).

5. Seesütlev:

- sisesfääris või olukorras olemine (viibib haiglas, asub kastis, on gripis);
- on rietatud (müts peas, mantel seljas, kingad jalas, sall kaelas, kindad käes, ka märk rinnas).

6. Seestütlev:

- suund sisesfäärist (tuli haiglast, leiab kastist);
- lahtiriietumine (võtab ... peast, seljast, jalast, kaelast, käest, rinnast);
- materjal (savist lauanõud);
- kellest või millest on jutt (rääkis kirjanikust ja tema uuest raamatust);
- aja algusmoment (esmaspäevast alates);
- teatud verbidega (sõltub direktorist, oleneb ilmast, keeldub tasust, loobub rahast, hoolis minust, tundis puudust sõbrast).

7. Alaleütlev:

- suund välissfääri, pealispinnale (paneb lauale, ronib kastile);
- suund adressaadile (saadab onule, viib emale);
- teatud verbidega (järgnege mulle, ei meenu talle).

8. Alalütlev:

- viibimine välissfääris, pealispinnal (on laual, seisab kastil);
- kellelgi või millelgi midagi (Onul on ilus maja. Majal on kolm ust.);
- mis ajal (kevadel, õhtul, sel aastal, reedel).

9. Alaltütlev:

- suund välissfäärist, pealispinnalt (võtab laualt, astub kastilt maha);
- isik, kellelt lähtub tegevus (kiri sõbralt, küsis õpetajalt);
- suhe, tegevuslaad (rahvuselt venelane, erialt filoloog, elukutselt õpetaja).

10. Saav:

- kelleks või milleks saama (õpib, saab arstiks, muutus jääks);
- mingi funktsiooni ajutine täitmine (oli kasvatajaks);
- sobilikkus, eesmärk (kõlbab supiks, kingitus sünnipäevaks);
- ajavahemik, ajaline orientiir (sõitis kaheks nädalaks, tulge õhtuks).

11. Olev: mingi funktsiooni täitmine, tunnus, võrdlus (töötas kasvatajana, lõpetas esimesena, kasutame sahvrina).

12. Rajav: ruumiline või ajaline piir (astus ukseni, puhkas esmaspäevani).

13. Ilmaütlev: millegi või kellegi puudumine (piletita reisija, vanemateta laps).

14. Kaasaütlev:

- kaasaskäik (läks õega);
- töö- või liiklusvahend (lõikas noaga, sõitis laevaga);
- mingi aja jooksul (lõpetas aastaga);
- tunnus (koorega kohv, piletiga reisija).

15. Omadussõnade keskvoorre ja kõige-ülivõrre (suur - suurem - kõige suurem, vana - vanem - kõige vanem, hea - parem - kõige parem). i-ülivõrre võib jääda vene koolis passiivseks omandamiseks.

III. Muutumatumest sõnadest omab praktilist tähtsust vahest ainult kesk- ja ülivõrre moodustamine sagedasematest viisimäär sõnadest (kiiresti - kiiremini - kõige kiiremini, madalalt - madalamalt - kõige madalamalt, hästi - paremini - kõige paremini).

Kui õpilane oskab eespool loetletud sõnavorme moodustada ja teab ka nende tarvitamisjuhte, on tal olemas kõik eeldused eesti keele korralikuks rääkimiseks. Esmapiilgul võib seda tunduda küll päratult paljuna, aga jaotatuna mitme õppeaasta peale ja sõlmkõsimusi pidevalt korrates ei tohiks siin olla midagi üle jõu käivat. Pealegi on toodud loetus (nimetatagu seda siis põhivarak või kuidas tahes) peidus vormidevahelised seosed, mis aitavad õpilasi üksikute sõnavormide moodustamisel ja meeldetuletamisel.

Mõistagi pole nimetatud teemadega eesti keele rikkalik sõnavormistik kaugeltki ammendatud. Kuid kõike muud võib praktilise eesti keele seisukohalt pidada teisejärguliseks, mis kuulub passiivsele omandamisele, s.t lugemisel või kuulamisel tundeavad õpilased neid sõnavorme vaid niivõrd, kui võrd seda on vaja lause mõttest arusaamiseks. Aga oma kõnes või kirjas õpilased ise neid vorme ei kasuta.

Loetletud grammatikateemasid on vähemal või rohkemal määral käsitletud ka käibivast õpkeirjanduses, ent sinna-tänna laialipillatuna kipub kaotsi minema süntees. Siinkohal toodu tahab olla kompaktne ülevaade, eristamiseks eesti keele grammatikas olulist vähemolulisest, et õpetaja teaks täpselt, mida võtta ja mida jätta.

Kuidas grammatikat õpetada?

Grammatika õpetamine ei ole võorkeeletunnis omaette eesmärgiks, vaid see peab hõlbustama õpilastel suhtluskeele omandamist. Sihile viib mitu erinevat teed. Võib lähtuda konkreetseist suhtlusülesandest, mille lahendamiseks leitakse sobivad grammatilised vahendid (nt teejuhatamiseks on tarvis omandada käskiva kõneviisi oleviku 2. pöörde vormid). Teine võimalus oleks tutvuda kõigepealt teatud grammatilise vormiga, millest on küllastatud järgnev lugemispala ja mille kasutamist nõutakse mitmetes kommunikatsiooniharjutustes. Nii või teisiti, grammatika juurde jõutakse enne või pärast.

Ükskõik kui väike grammatika osakaal kee-

leõpetuses ka on, mingi metoodiline lähtekoht tuleks leida piskugi õpetamisel. Toetumine muutkondadele ja tüüpsõnadele pole andnud arvestatavaid tulemusi isegi mitte eesti keele kui emakeele õpetamisel, ammugi siis vene koolis. Hoopis perspektiivikam oleks lähtuda tõsiasjast, et ükski sõnavorm ei ole eraldi seisev, nn asi iseeneses. Seepärast võib metoodiliseks lähtealuseks olla vormidevahelise seose avamine, mis kujundab morfoloogilise süsteemi. On ju omavahel seostatud asju hoopis hõlpsam meeles pidada kui seostatamuid sõnavorme. Eesti keele kui võõrkeele morfoloogiline süsteem on seni tuginenud verbi kolme põhivormi (ma- ja da-tegevusnime ning kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pöörde) või noomeni kolme baaskäände (ainsuse nimetava, omastava ja osastava) päheõppimisele iga muutuva sõna esmakordsel esinemisel. Tõsi, mis tahes päheõppimist ei peeta heaks tooniks, vähemalt ei ole see populaarne õpilaste seas, aga ühtki keelt pole selgeks saanud ilma tuima mehaanilise tööta. Pealegi ei ole vormirohke eesti keele õpetamises midagi tõhusamat seni leiatud. On ju nimetatud põhivormidest ja baaskäändetest tuletatav enamik teisi vorme, kui ainult teatakse vastavaid seoseid. Nende seoste avamine, reljeefne rõhutamine ja lõputu kordamine kuulubki vene kooli eesti keele õpetaja metoodilisse arsenalis.

Kui vormidevahelisi seoseid avatakse, tuleks näidetena kindlasti kasutada **astmevahelduslikke** sõnu. Et morfoloogiliste seoste tundmisest tõesti abi on, veendub õpilane eriti siis, kui kõrvutatakse nõrgeneva ja tugevneva tüvega sõnu (uppuda – uppunud, aga hüpata – hüpanud või koti – kotid, aga ratta – rattad).

Järgnevalt olgu toodud olulisemad seosed.

I. PÕORDSÕNA

1. *ma*-tegevusnimest moodustatakse

a) tema teised vormid (õppima – õppimas, õppimast, õppimaks, õppimata, hakkama – hakkasin jne);

b) *si*-tunnuseline lihtminevik (õppima – õppisin, õppisid jne, hakkama – hakkasin jne);

c) kaudse kõneviisi olevik (õppima – õppivat, hakkama – hakkavat);

d) *v*-kesksõna (õppima – õppiv, hakkama – hakkav);

e) *teo*- ja tegijanimi (õppima – õppimine, õppija, hakkama – hakkamine, hakkaja).

Praktilise eesti keele seisukohalt on tähtsamad seosed b ja e, kuna ülejäänud kolm seost võib jääda passiivseks teadmiseks.

2. *da*-tegevusnimest moodustatakse

a) *des*-vorm (õppida – õppides, hakata – hakates);

b) *nud*-kesksõna (õppida – õppinud, hakata – hakanud);

c) käskiva kõneviisi olevik, v.a ainsuse 2. pöörde (õppida – õppigu, õppigem, õppige, hakata – hakaku, hakakem, hakake).

Siin on kaks väga olulist seost: *nud*-kesksõna ja käskiva kõneviisi mitmuse 2. pöörde tuletamine. Eriti on oht eksida tugevneva tüvega verbides (ei ruṭanud, te ruṭake!) ja seepärast peab õpetaja lausa kümneid kordi toonitama, et nende vormide moodustamisel tuleb lähtuda *da*-tegevusnimest (ruṭata). Et need vormid on keeles väga suure esinemissagedusega (*nud*-kesksõna

abil moodustub ju lihtminevik eitav kõne), võib nende tulenemist *da*-tegevusnimest pidada **kogu verbivormistiku kõige tähtsamateks seosteks**.

3. Kindla kõneviisi oleviku ainsuse 1. pöördest moodustatakse

a) oleviku teised pöörded (õpin – õpid, õpib, õpime, õpite, õpivad, hakkab – hakkad, hakkab jne);

b) tingiva kõneviisi pöörded (õpin, õpiks, hakkab – hakkaks);

c) käskiva kõneviisi ainsuse 2. pöörde (õpin – õpi! hakkab – hakka!).

Vahest natuke vähemolulisem on tingiva kõneviisi moodustamine, teisi seoseid peaks aga õppur alati meeles pidama.

II. KÄANDSÕNA

1. Ainsuse omastavast moodustatakse

a) teised ainsuse käänded alatest sisseütlevast (tikku – tikusse, tikus, tikust, tikule jne, rikka – rikkasse, rikkas, rikkast, rikkale jne);

b) mitmuse nimetav (tikku – tikud, rikka – rikkad);

c) omadussõna keskvõrre (vajaliku – vajalikum, rikka – rikkam), kuid mõningate eranditega (pika – pikem, hea – parem);

d) järgarvsõna alates *neljast* (nelja – neljas, kümne – kümnes);

e) omadussõna tüvest viisimäärsõnad (tugeva – tugevasti, madala – madalalt) mõningate eranditega (hea – hästi, lühikese – lühidalt).

Neist neli esimest seost on kõik väga olulised.

2. Ainsuse osastavast moodustatakse mitmuse omastav (tikku – tikkude, rikkast – rikkaste) ja selle baasil omakorda teised mitmuse käänded alates sisseütlevast (tikku – tikkudesse, tikkudes jne, rikkaste – rikkastesse, rikkastes jne).

Kuigi otsesed mehaanilised ülekaned pole alati võimalikud, on ainsuse osastavast (ja vahel veel omastavast) mõneti abi ka kõige raske ma käände – mitmuse osastava moodustamisel. Seda võiks tinglikult vaadelda kolmes rühmas.

A. Lõpp –id: siledat paberit – siledaid pabereid, vaikset õhtut – vaikseid õhtuid, head maad – häid maid.

B. Vokaallõpuline: imelikku lõppu – imelikke lõppe, halli kassi – halle kasse, suure (suurt) lille – suuri lilli, halba lõhna – halbu lõhnu, kurba päeva – kurbi päevi, tühja tuba – tühje tube.

C. Lõpp –sid: tragi õde – tragisid õdesid, vilu suve – vilusid suvesid, roosat kraed – roosasid kraesid, tõmmut kilet – tõmmusid kilesid.

Mitmuse osastava moodustuse mehhanism on äärmiselt keeruline ega kajastu täielikult ka toodud tüpnäidetes. Ilmselt polegi selle käände moodustamine võõrkeeleõpetuse tarvis kogu ulatuses algoritmitav. Ja kui olekski, kaotaksid õpilased mitmesammulistes algoritmides orientatsiooni, sest need nõuaksid sõnade foneetilist ja morfoloogilist analüüsi (nt sõnavälte tajumist jm), mis käib aga üle jõu. Võib-olla seepärast eriti ei patustagi too kogemustega õpetaja, kes annab õpilastele ebateadusliku soovitusena: "Kui te mitmuse osastavat moodustada ei oska, kasutage aga julgesti *sid*-lõppu, küll eestlased teist aru saavad." Ja ega *kurbasid päevasid* või *tühjasid tubasid* kõlaga väga halvasti. Hea mui-

dugi, kui vähemalt *id*-lõpulised vormid sellest "universaalsest" lõpust lahus hoitaks.

Teisejärguline on teada, et mitmuse osastav aitab omakorda *i*-mitmuse (siledai/d paberei/d – siledai/l paberei/l) ja *i*-ülivõrde (sileda/id – sileda/im, van/u – van/im) moodustamisel. Aga *i*-mitmuse asemel võivad mitte-eestlased alati kasutada *de*-mitmust ja *i*-ülivõrde asemel *kõige*-ülivõrret.

Käsitletud morfoloogilistes seostes pole põhimõtteliselt midagi uut. Eesti filoloogidele peaks kõik see olema ammuilma teada. Paraku pole aga kaugeltki mitte kõik vene koolide eesti keele õpetajad diplomeeritud eesti filoloogid ja neil on meie riigikeele grammatilise telje tabamisega olnud omajagu probleeme. Pahatihti on grammatikaküsimustest koguni kõrvale hiilitud ja sellega teadlikku keeleõpetust välditud.

Tähelepanekuid praktikast

Olen kaks korda õpetanud oma fakultatiivõpiku järgi (vt Toom Õunapuu "Eesti keele õpik vene õppekeelele koolidele", Tallinn, "Valgus", 1. trükk 1985, 2. trükk 1991). Narva Kõrgkoolis olid mul õpilasteks 17–19aastased Eestimaa venelased. Nende juures ma õpikuga päris lõpuni ei jõudnud, sest enne lõppesid tunnid. Küll aga õpetasin oma raamatu kaanest kaaneni läbi Tartu Ülikooli keelekeskuses, kus õpperühma moodustasid 17–30aastased meie sugulasrahvaste esindajatest üliõpilased ja magistrandid. Keskhariduse olid need udmurdid, marid ja mordvalased saanud oma kodumaal vene keele baasil. Nende kahe rühma õpetamisest koosusid järgmised tähelepanekud.

■ Nimetatud õpiku järgi oli küllaltki mugav õpetada, sest kõik kõnekeele seisukohalt olulised grammatikakillud olid esitatud kindlas süsteemis: üks sõnavorm tulenes teisest, kuni moodustus väike keeletervik. Õpik dikteeris meetoodika ja tundide ettevalmistamiseks aega praktiliselt ei kulunud. Kui ainult mõned lugemispalad selles õpikus nii "roosad" ei oleks!

■ Grammatika õpetamisest sellisel kujul, nagu seisab kirjas käesolevas artiklis, on kindlasti tulu. Seda tunnistas üksmeelselt mu ülikooli õpperühm. Kui pärast kolmekuulisi õpinguid taheti neil grammatika osakaalu tunduvalt vähendada, ei nõustunud hõimuväljed sellega mingil juhul. Nad väitsid, et grammatika on isegi huvitav(!) ja vastavatest teadmistest on neil kõnes ja kirjas suur tugi. Selline hinnang ajendaski mind praegust kirjutist koostama.

■ Grammatika tundmise vajalikkuses veendub õppur sel juhul, kui teatud morfoloogilise vormi tutvustamisele järgnevad suhtlusülesanded, mille lahendamiseks on mõödapääsmatu kasutada vastavat grammatikavormi. Ja edaspidi tuleb alata meenutada läbivõtet: mis vormi tuleks siin kasutada?, kust see vorm tuleneb?, miks just nii? jne.

■ Samuti on kasulik lasta **tekstilähedaselt** jutustada lugemispalu, mis on küllastatud õpitavast grammatikavormist. Seejärel tuleks esita-

da klassile küsimusi, millele vastamine eeldab sellesama grammatikavormi rakendamist.

■ Kui üheülaliste vastuste koostamine läheb juba ladusalt (nt *l*-lõpu kasutamine küsimuse *kus?* puhul: kapi), tuleks küsimusi mitmekesistada, nii et vastused haaraksid ka varem õpitud opositsioonilisi sõnavorme (*s*-lõpu kasutamine küsimuse *kus?* puhul: kapis). Kahelt alternatiivilt liigutakse edasi kolemele (kapi, kapis, kapi **juures**) jne, ikka kergemalt raskemale.

■ Lugemispalad pakuvad üldse arvukalt võimalusi grammatikaülesanneteks (täpsemalt vt T. Õunapuu "Töö lugemispalaga vene kooli eesti keele tunnis" — Haridus, 1991, nr 12, lk 38–40).

■ Grammatikavormide kinnistamiseks ei ole oluline mitte ainult seoste õigsus, vaid ka nende **kiirus**, s.t oskused tuleb muuta vilumusteks. Selleni jõutakse **sarjatunnet** arendavate harjutustega: **hakata** – ei **hakanud**, **rujata** – ei **ružanud**, **tõtata** – ei **tõžanud**, **hukata** – ei **hukanud**, **näpata** – ei **näpanud**, **lipata** – ei **lipanud** jne.

■ Võimaluse korral välditagu drilli üksikvormide tasemel, s.t sõnu ei pöörata ega käänata eraldi, vaid teatud **mõttelistes ühikutes**: ma **loen** ajalehte, sa **loed** raamatut, ta **loeb** kirja ...jne või **vend loeb**, **venna raamat**, näen **venda**, suhtun **vennasse** ... jne.

■ Iga grammatikaviga tuleb tingimata **parandada**. Õpilase lauset pole vahest õige katkestada, kuid lause lõpus tuleks juhtida õpilase tähelepanu tehtud veale ja lasta see kõigepealt tal endal korrigeerida (võimaluse korral vihjatakse eeskujuvormile). Kui õpilane ennast ise parandada ei suuda, teeb seda mõni rühmakaaslane. Mitte mingil juhul ei tohiks aga vigaseid vorme kõlama jätta.

■ Õpilasi on mõttekas hoiatada ka võimalikest raskustest sugenevate vigade eest. Nt sõnad **palju** ja **vähe** nõuavad loendatavate objektide korral mitmuse osastavat, mille moodustamisega aga sageli eksitakse. Seepärast oleks kaval seda käänata oma kõnes vältida, s.t sõnastada lause ümber nii, et mitmuse osastavat vaja ei lähegi. Vrd **Palju inimesi tuli tänavale.** = **Palju rahvast** (abstraktne kogu) tuli tänavale. **Paljud inimesed** tulid tänavale.

■ Et õppurid näeksid puude tagant ka metsa, oleks pärast üksikvormide käsitlemist hädavajalik anda veel kokkuvõtlik **tabel** või **skeem**, mis loob õpitud seoste baasil **tervikpildi**, soodustades niiviisi olulise meeldejätmist. Sünteesivaid tabelleid ja skeeme on omajagu ka õpikutes või õpiku sisekaantel ning need on igas eas keeleõppijale niisama tähtsad kui korrutustabel algkoolilapsele.

*

Jäädavalt mõõdas peaks olema see aeg, mil arvati, et pole erilist lugu, kui õpilane räägib vóorkeelt vigaselt, peaasi, et ta ikka midagi räägiks. Tänaeks oleme tõdenud, et tähtis on mitte ainult rääkida, vaid ka **õigesti** rääkida. Aga selleks peab õppur tundma elementaarset grammatikakursust.

Võrrandi lahendite kontrolli didaktilisi probleeme

KALJO KRUSE, Tartu Treffneri Gümnaasiumi õpetaja,
KALLE VELSKER, TÜ matemaatika didaktika õppetooli juhataja, professori kt

Sageli kuulub õpilastelt ja ka õpetajatelt küsimust, kas alati tuleb võrrandi lahendamisel teha kontroll ja kas kontroll- ning eksamitöö hinnet võib (tuleb) alandada, kui õpilane ei ole kontrollinud võrrandi lahendamisel saadud tundmatu väärtuste sobivust lahendina. Nendele küsimustele ei saa vastata üheselt.

Et asjasse selgust tuua, meenutame esmalt võrrandi lahendamise seotud mõisteid.

Ühe tundmatuga (muutujaga) võrrand on tavaliselt kujul $F(x) = 0$ või $f(x) = g(x)$. Võrrandi lahendamine tähendab tundmatu väärtuste leidmist, mille korral võrrand osutub arvsamaseks, s.t mis rahuldavad võrrandit, või siis selle tõestamist, et võrrandil lahendid puuduvad. Võrrandi $F(x) = 0$ lahendamist võib vaadelda ka funktsiooni $y = F(x)$ nullkohtade leidmisena ning võrrandi $f(x) = g(x)$ lahendamist argumendi nende väärtuste leidmisena, mille korral on funktsioonide $y = f(x)$ ja $y = g(x)$ väärtused võrdsed.

Funktsiooni $y = F(x)$ määramispiirkonda ja funktsioonide $y = f(x)$ ning $y = g(x)$ määramispiirkondade ühisosa nimetatakse vastavalt võrrandi $F(x) = 0$ ja $f(x) = g(x)$ määramispiirkonnaks. Näiteks võrrandi $x^2 - 1 = 0$ määramispiirkonnaks on kogu reaalarvude hulk, sest funktsiooni $y = x^2 - 1$ määramispiirkonnaks on \mathbb{R} . Võrrandi $\sqrt{3-x} = \sqrt{x-1}$ määramispiirkonnaks on aga piirkond $1 \leq x \leq 3$, sest see on funktsioonide $y = \sqrt{3-x}$ ja $y = \sqrt{x-1}$ määramispiirkondade $x \leq 3$ ja $x \geq 1$ ühisosa.

Võrrandi lahendid saavad olla vaid võrrandi määramispiirkonnast. Näitena toodud võrrandite korral on lahendid vastavalt $x_{1,2} = \pm 1$ ja $x = 2$. Võrrandi $\sqrt{x-4} = \sqrt{1-x}$ puudub lahend, kuna selle määramispiirkond (piirkondade $x \geq 4$ ja $x \leq 1$ ühisosa) on tühi hulk. Viimase võrrandi lahendamisel saame vöörlahendi $x = 2,5$.

Võrrandit $f(x) = 0$ nimetatakse võrrandi $F(x) = 0$ järelduks, kui võrrandi $F(x) = 0$ kõik lahendid on ka võrrandi $f(x) = 0$ lahenditeks. See võib võrrandi järelduks olla ka niisuguseid lahendeid, mida esialgsel võrrandil endal ei ole. Näiteks võrrandi $2x - 1 = 0$, mille ainsaks lahendiks on $x = 0,5$, järelduks on nii võrrand $x - 0,5 = 0$ (lahend $x = 0,5$) kui ka võrrand $(2x - 1)(x + 1) = 0$ (lahendid $x = 0,5$ ja $x = -1$).

Kaht võrrandit nimetatakse samaväärseteks ehk ekvivalentseteks, kui võrrandid on teineteise järelduks, s.t kui esimese võrrandi iga la-

hend on ka teise võrrandi lahendiks ning vastupidi, teise võrrandi iga lahend on esimese võrrandi lahendiks. Samaväärsetel võrranditel on seega samad lahendid. Näiteks võrrandid $\log[(x + 20)(x - 70)] = 3$ ja $(x + 20)(x - 70) = 1000$ on samaväärsed. Neil on samad lahendid $x_1 = -30$ ja $x_2 = 80$, rohkem lahendeid kummalgi võrrandil ei ole.

Võrrandit $F(x) = 0$ nimetatakse ekvivalentseks kahe (või ka mitme) võrrandiga $f(x) = 0$, $g(x) = 0$, kui võrrandi $F(x) = 0$ lahendite hulk ühtib võrrandite $f(x) = 0$ ja $g(x) = 0$ lahendihulkade ühendiga. Näiteks võrrand $\sin x \cos x = 0$ ja võrrandid $\sin x = 0$, $\cos x = 0$ on ekvivalentsete.

Meenutame ka mõningaid ekvivalentseid võrrandeid.

1. Võrrandiga $f(x) + g(x) = g(x)$ on ekvivalentne võrrand $f(x) = 0$ lähtevõrrandi määramispiirkonnas.

Näiteks võrrand

$$x - 1 + \frac{1}{x-1} = \frac{1}{x-1},$$

millel lahend puudub, on ekvivalentne võrrandiga $x - 1 = 0$, millel on esialgse võrrandi määramispiirkond $x \in \mathbb{R}$, $x \neq 1$.

2. Võrrandiga $\frac{f(x)}{g(x)} = 0$

on ekvivalentne võrrand $f(x) = 0$ lähtevõrrandi määramispiirkonnas ehk võrrand $f(x) = 0$ koostingimusega $g(x) \neq 0$.

3. Võrrandiga $f(x) \cdot g(x) = 0$ on ekvivalentne kaks võrrandit $f(x) = 0$, $g(x) = 0$ lähtevõrrandi määramispiirkonnas.

4. Võrrandiga $f^n(x) = 0$ on ekvivalentne võrrand $f(x) = 0$.

5. Võrrandiga $f^n(x) = g^n(x)$ on ekvivalentne võrrand $f(x) = g(x)$, kui n on paaritu arv ja kaks võrrandit $f(x) = g(x)$, $f(x) = -g(x)$, kui n on paarisarv.

Võrrandi lahendamisel püütakse seda teisedada nii, et uus võrrand oleks ekvivalentne eelmisega ja seejuures võimalikult lihtne edasiseks lahendamiseks. Kui niisuguse võrrandi tuletamine ei ole võimalik või see ei osutu mingil põhjusel (näiteks uue võrrandi keerukuse tõttu) otstarbekaks, asendatakse võrrand oma järelduksuga. See võib tuua aga kaasa vöörlahendite tekke, mis tuleb siis kontrollimise teel eraldada.

Järgnevalt teisendusi, mille kasutamisel saadakse antud võrrandist selle järelduks.

1. Võrrandi mõlema poole korrutamine ühe ja sama täisarvga avaldisega.

Näiteks võrrand $2x - 1 = 0$ ja võrrand $(2x - 1)(x + 1) = 0$.

$$2. \text{ Võrrandi } \frac{F(x)}{G(x)} = 0$$

asendamine võrrandiga $F(x) = 0$.

$$\text{Näiteks võrrandil } \frac{x^3 - x}{x + 1} = 0$$

on lahendeid kaks ($x_1 = 0, x_2 = 1$), võrrandil $x^3 - x = 0$ aga kolm ($x_1 = 0, x_2 = 1, x_3 = -1$).

Kõnealune teisendus annab esialgse võrrandi ekvivalentse võrrandi, kui lisada võrrandi järeldusele $F(x) = 0$ esialgse võrrandi määramispiirkond või tingimus $G(x) \neq 0$ (vt teist ekvivalentsetest võrranditest).

3. Võrrandi $F(x) \cdot G(x) = 0$ asendamine võrranditega $F(x) = 0, G(x) = 0$.

Näiteks võrrandi $(\tan x - 1)\cos x = 0$ lahendiks on $x = \frac{\pi}{4} + n\pi, n \in \mathbb{Z}$, võrrandite $\cos x = 0$ ja $\tan x - 1 = 0$ lahendiks on aga vastavalt $x_1 = (2n + 1)\frac{\pi}{2}$ ja $x_2 = \frac{\pi}{4} + n\pi, n \in \mathbb{Z}$.

Lisades võrranditele $F(x) = 0, G(x) = 0$ esialgse võrrandi määramispiirkonna, saame jälle ekvivalentseid võrranditeid (vt kolmandat ekvivalentsetest võrranditest).

4. Võrrandi mõlema poole astendamine positiivse paarisarvuga.

Näiteks võrrandil $x - 1 = 3$ on üks lahend, võrrandil $(x - 1)^2 = 9$ aga kaks lahendit ($x_1 = -2, x_2 = 4$).

5. Logaritmivõrrandi potentsseerimine.

Näiteks võrrandil $\log(x + 2) + \log(3 - x) = \log(2x - 14)$ ehk võrrandil $\log[(x + 2)(3 - x)] = \log(2x - 14)$ lahendid puuduvad, kuid võrrandil $(x + 2)(3 - x) = 2x - 14$ on kaks lahendit, $x_1 = -5, x_2 = 4$.

Võrrandite teisendamisel kasutatakse sageli samasusi. Et paremini mõista võrrandite ekvivalentsust ja võõrlahendite teket või lahendite kadu, on vajalik eristada absoluutseid ja tinglikke samasusi. Absoluutseks samasuseks nimetatakse võrdust, mille kummagi poole määramispiirkonnad langevad ühte ning mis on tõene selle määramispiirkonna kõikides punktides. Absoluutsed samasused on näiteks valemid $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2, \tan x = \frac{\sin x}{\cos x}, \log x^2 = 2 \log |x|$. Tinglikuks samasuseks nimetatakse võrdust, mille kummagi poole määramispiirkonnad on erinevad, kuid mis on tõene nende määramispiirkondade ühisosa kõikides punktides. Tinglikud samasused on näiteks seosed $\sin x = \tan x \cdot \cos x$ (määramispiirkond vasakul $x \in \mathbb{R}$, paremal aga $x \in \mathbb{R}, x \neq (2n + 1)\frac{\pi}{2}, n \in \mathbb{Z}$), $2 \log x = \log x^2$ (määramispiirkond vasakul $x > 0$, paremal aga $x \in \mathbb{R}, x \neq 0$).

Absoluutsete samasuste kasutamisel võrrandi teisendamisel saame alati eelnevaga samaväärse võrrandi. Näiteks võrrandid $\tan x = 0$ ja $\frac{\sin x}{\cos x} = 0$ on samaväärsed. Tinglike samasuste kasutamisel võivad tekkida võõrlahendid või lahendid kaotsi minna. Näiteks tingliku samasuse $\log x^2 = 2 \log x$ kasutamisel võrrandi $5 \log x^2 = 10$ (lahendid $x_1 = -10, x_2 = 10$) teisendamisel kitseneb võrrandi määramispiirkond ning tekib võrrand $\log x = 1$, mis ei ole ekvivalentne esialgsega (lahendeid on vaid üks, $x = 10$). Toimus lahendi kadu. Kasutades sama seost kujul $2 \log x = \log x^2$, saame võrrandist $2 \log x = 1$ (lahendeid üks, $x = \sqrt{10}$) võrrandi $\log x^2 = 1$ (lahendeid kaks, $x_1 = \sqrt{10}, x_2 = -\sqrt{10}$), mis on võrrandi $2 \log x = 1$ järeldus. Võrrandi määramispiirkond laienes ning üks lahend tuli juurde.

Eelõeldu põhjal saab teha järgmise kokkuvõtete võrrandite lahendamise ning lahendite kontrolli kohta.

■ Kui antud võrrandit oleme teisendanud nii, et iga järgnev võrrand on ekvivalentne eelmisega, siis kontroll ei ole võrrandi lahenduse koostisosa, selle võib jätta tegemata ning hinnet kontrolli puudumisel ei tule alandada. Nii on näiteks lineaarsete ja ruutvõrrandite lahendamisel.

■ Kui oleme teisendanud antud võrrandit aga nii, et mõni järgmistest võrranditest on eelmise järeldus, siis saadud lahendite kontroll on võrrandi lahenduse koostisosa, mis tuleb tingimata teha ning selle puudumisel alandatakse töö hinnet (ka juhul, kui saadud vastus on õige).

Praktilisel võrrandite lahendamisel on väga tülikas ja aeganõudev jälgida, kas iga teisendus, mida tehti, andis eelmisega ekvivalentse võrrandi või eelmise võrrandi järelduse. Seetõttu on õpilastel kõige lihtsam meeles pidada, et võõrlahendid võivad tekkida ja järelikult tuleb teha ka lahendite kontroll murd-, juur-, logaritmi- ja trigonomeetriliste võrrandite korral.

Trigonomeetriliste võrrandite korral toimub see järgmiselt:

□ kui üldlahend saadi põhivõrrandist $\sin x = m$, piisab kontrolli tegemisest nurkade korral, mis saadakse üldlahendist $n = 0$ ja $n = 1$ korral, seega nurkade $\arcsin m$ ja $\pi - \arcsin m$ korral;

□ kui üldlahend saadi põhivõrrandist $\cos x = m$, tuleb kontroll teha nurkade korral, mis saadakse üldlahendist, kui $n = 0$, s.o nurkade $\arccos m$ ja $\arccos m$ korral;

□ kui üldlahend saadi põhivõrrandist $\tan x = m$, tuleb kontroll teha üldlahendi nurkade korral, kui $n = 0$, s.o nurga $\arctan m$ korral.

Kui trigonomeetriliste võrrandite lahendamisel kasutatakse seoseid

$$\sin x = \frac{2 \tan \frac{x}{2}}{1 + \tan^2 \frac{x}{2}}, \cos x = \frac{1 - \tan^2 \frac{x}{2}}{1 + \tan^2 \frac{x}{2}},$$

tuleb kindlaks teha, kas võrrandi $\tan \frac{x}{2} = 0$ lahendid rahuldavad ka esialgset võrrandit, sest need lahendid võivad kaotsi minna.

Lahendite õigsust tuleb kontrollida ka kooliprogrammi seisukohalt mittetraditsiooniliste võrrandite korral. Näiteks võrrandit $x^{\sqrt{x}} = \sqrt{x^x}$ (ei ole eksponentvõrrand) saab lahendada koolis õpitu põhjal, kuid kolmest saadavast tundmatu väärtusest $x_1 = 1$, $x_2 = 4$, $x_3 = 0$ rahuldavad võrrandit vaid kaks esimest.

Sageli praktiseeritakse võrrandite lahendamisel võtet, kus võrrandi mõlemad pooled jagatakse tundmatut sisaldava avaldisega ning lahendite kao vältimiseks kontrollitakse, kas selle avaldise nullkohad ei osutu ka esialgse võrrandi lahendeiks. Nii võib küll teha, kuid kogemus näitab, et õpilastele jääb sellest võttest hästi meelde jagamine võrrandi mõlema poole ühise avaldisega, kuid ununeb vajadus kontrollida lahendite kao võimalust. Kirjeldatud "kahtlase" võtte järele ei ole tegelikult vajadust, sest kui võrrandit saab läbi jagada tundmatut sisaldava avaldisega, saab ka võrrandi kõik liikmed viia ühele poole võrdusmärgi ning võtta sama avaldis sulgude ette, mis siis kui üks tegur (võrrandi teisel poolel on null) võrrutatakse nulliga. Näiteks võrrandi $x(x-7) = 8(x-7)$ korral tuleks toimida järgmiselt: $x(x-7) - 8(x-7) = 0$, $(x-7)(x-8) = 0$, millest $x-7 = 0$, $x-8 = 0$ ning lahendeid kaduma ei lähe. Küll oleks aga kadunud lahend $x = 7$, kui esialgset võrrandit oleks jagatud avaldisega $x-7$.

Nagu eespool selgus, ei ole tarvis teha liineaar- ja ruutvõrrandite korral lahendite sobivuse kontrolli. Kuidas siis aga toimida noorema-

tes klassides, kus just neid võrrandeid lahendatakse ja võõrlahendite probleemi veel ei ole? Tundub, et nendes klassides tuleb esialgu soovitada teha lahendite kontroll kui iseenda tegevuse, kaasa arvatud arvutuste õigsuse, kontroll. Hiljem mitte seda nõuda, vaid aeg-ajalt meelde tuletada sellise kontrolli kasulikkust. Tähtis on, et õpilane ei tüdineks (tema meelest asjatust) lahendite kontrollist enne, kui see muutub koos võõrlahendite tekke võimalusega võrrandi lahenduse osaks.

Võrrandi(te) abil lahendatavate tekstülesannete korral tuleb teha leitud lahenditega ka sisuline kontroll, s.t vaadata, kas tulemus on kooskõlas ülesande tingimustega, ülesandes kirjeldatud situatsiooniga. On näiteks täiesti selge, et inimeste arvuks ei sobi negatiivne arv ja kui mingi veose tegemiseks vajalik autode arv tuleb murdarv, peab selle ümardama ülespoole lähima naturaalarvu. Sellistele asjadele sunnib mõningal määral mõtlema õpetaja nõue lõpetada ülesande lahendamine vastuse selge väljakirjutamisega. Ka võrrandi "formaalsel" lahendamisel on see nõue otstarbekas. Näiteks võrrandi $5(x-1) + 11 - 2x = 3(x+2)$ lahendamise lõpetavad õpilased sageli kirjutisega $6 = 6$ või $0 = 0$. Õpilane arvab tihti, et võrrandi lahendamise põhiline sisu ongi vajalike teisenduste tegemises. Seda kujutelma aitab muuta korduv meeldetuletus, et võrrandi lahendamine peab andma vastuse küsimusele, millised tundmatu väärtused rahuldavad võrrandit. Selle mõtte rõhutamine peaks viima ka vajadusele kontrollida leitud lahendeid.

Aktiivsusmeetodite ja aktiivsusprogrammide tähtsus keskkonnahariduses

KÜLLI KALAMEES, Tartu Noorte Loodusmaja metoodik

Üha suurenev tarbimine, uutel alustel tekkiv ja arenev tööstus ning põllumajandus, uued võimalused maavarade kasutamisel, maavarade ja tooraine eksport — on see efektiivsus või säästlikkus, kokkuhoid või lohakas, rikastumine ükskõik milliste ohvritega? See on Eesti tänapäev. Üha vähem kohtab massiteabes reklaami ja ärikuulutuste kõrval looduslugusid ja keskkonnakaitseteemalisi kirjutisi. Keskkonnaharidus on jäänud tagaplaanile, kuigi praegune kiiresti muutuv ühiskond vajaks seda just enam.

Artiklit ajendasid kirjutama Tartu Loodusmajas töötamisel saadud kogemused ökoloogilise hariduse vallas, ökoloogiaõpiku koostamine ning vajadus informatsiooni ja uute meetodite järele keskkonnahariduses. Keskkonnahariduse uute meetodite väljatöötamist on toetanud Kesk-Euroopa Ülikooli individuaalprojekt ja Tartu Loodusmaja.

Keskkonnaharidus toimib lastest ja kodupereenaistest roheliste ning poliitikuteni, võimalused keskkonnahariduse saamiseks (koolis, lasteaias, kursustel, loodusmajas, keskustes, kirikus, organisatsioonides, massiteabes jm) on väga erinevad. Antud artiklis piirdusin teemade ringiga, mis seotud noorte ökoloogilise haridusega koolides ja loodusmajades.

Koolitöös on väga tähtis **õppeplaan** ja **õppeprogrammide** sisu. Kõige olulisem on spetsiaalses või integreeritud õppeprogrammides. Väga vajalik ja huvitav on integreeritud õppeprogrammide olemasolu (nt keskkonnakaitse seosed kodunduses, keemias, füüsikas jm), kuid see eeldaks spetsiaalset keskkonnahariduse süsteemi ka nendele õpetajatele, kes siiani pole olnud ökoloogilise haridusega seotud. Integreeritud programmide kõrval on tähtsad iga-aastased loodusalsed kursused ning spetsiaalne ökoloogia- ja keskkonnakaitse kursus keskkoolis.

Praegused õppeprogrammid ei paku piisavalt võimalusi praktilisteks töödeks (nt projekti või aktiivsusprogrammi korraldamiseks), mis annaks õpilastele teadmisi nende isiklike kogemuste najal. Keskkonnahariduses on sellised aktiivsusprogrammid õppeprogrammis hädavajalikud.

Keskkonnaharidus peab andma õpetajatele ja õpilastele tunnetuse, et kõik räägitu ja kogetu puudutab neid endid, nende elukeskkonda. Lähtuvalt sellest on ökoloogia ja keskkonnakaitse õpetamisel väga oluline uute **aktiivsusmeetodite rakendamine koolis ja loodusmajades**, mis ongi olnud autori tegevuse sihiks viimastel

aastatel. Aktiivsusmeetodite (rollimängude, diskussioonide, situatsioonimängude, rühmatöö, aktsioonide, väli- ja praktiliste tööde jm) kasutamine eeldab õpilaste mõtlemis-, tegutsemis- ja otsustamisaktiivsust tunnis.

Miks tuleb aktiveerida noorte keskkonnaharidust?

Elkõige selleks, et näitlikustada teoreetilist haridust ja äratada sügavamat huvi keskkonnaprobleemide vastu. Katsetes ja välitöödel, lahendades konkreetseid keskkonnasituatsioone või mängides antud rolli, suunatakse noori mõtlema ja esitama oma mõtteid ökoloogilisest vaatenurgast lähtuvalt, leidma lahendusi ja nende saavutamise teid ning hindama keskkonna olukorda. Eesmärk on muuta noor mõtlevaks ja aktiivselt tegutsevaks inimeseks ühiskonnas.

Artiklis toodud keskkonnahariduse aktiivsusmeetodite näited on mõeldud enamasti vanema astme õpilastele (15–18a), kuid lihtsustatult rakendatavad ka noorematele (12–14a). Aktiivsusmeetodite rakendamist ei tohiks planeerida väga pikale ajale, sest siis kaob noortel huvi teema vastu, piisab 1–3 tunnist. See kõik eeldab aktiivsustundide väga head ja konkreetset, mitte liiga keerulist ülesehitust. Õpilastele esitatakse eesmärgid võiksid olla suhteliselt lihtsad, tulemused kergesti saavutatavad ja hinnatavad (analüüsivad). Põhiosa kõigis aktiivsusmeetodites on enamasti diskussioon, millele eelneb ettevalmistav periood, järgneb otsuste tegemine ja tulemustele hinnangu andmine. Väga oluline on juhendaja osa suunaval ja sissejuhataval tegevusel ning ka tulemuste analüüsil.

Järgnevalt peatuksin lähemalt **aktiivsusmeetoditel** ökoloogilises hariduses.

1. Diskussioon

on aktiivne arutelu valitud teemal. Diskussiooniks sobivad eriti teemad, mis puudutavad osalejaid endid. Valitud teema ja probleemiasetus peaksid olema noortele huvipakkuvad ja kutsuma diskuteerima.

Diskussiooniks valmistumisel tuleb tutvuda vajaliku kirjandusega, võimalusel esitavad osavõtjad teema kohta väikesi ettekandeid.

Diskussiooni võib juhtida üks inimene või rühm. Juht peab valdama teemat (näiteks kirjanduse põhjal) ja tal peab olema diskussiooni kava, mis hõlmaks nii edasiviivaid kui ka provotseerivaid küsimusi. Parem oleks, kui diskussiooni juht ei oleks õpetaja. Õpetajal on väga oluline osa diskussiooni ettevalmistamisel, alustamisel, suunamisel ja lõpptulemuste hin-

damisel. Diskussioonis jagunetakse 4–5liikmelisteks rühmadeks, kes aktiivselt osalevad diskussioonis ja avaldavad oma arvamust. Lõpuks on oluline vastu võtta otsus, mis väljendaks diskussiooni tulemusi ja sisaldaks ka tulemuste hinnangu. Diskussioon ise võiks kesta paarikümnest minutist tunnini. Siinkohal mõned näited võimalikest teemadest.

- Õhu saastuse mõju kooliümbruse loodusele.
- Inimtegevusest ohustatud ökosüsteem, selle kaitse võimalused (Läänemeri — kauaks veel elukõlblik?, ümbruskonna järved/jõesed ja nende seisund).
- Liiklus peatänaval, selle mõju keskkonnale ja inimesele.
- Prügi ja jäätmed, mis neist saab?
- Tuuma- või alternatiivne energia (tuule-, vee-, päikeseenergia)?
- Kas me oleme valmis puhtama keskkonna nimel loobuma mõnest hüvest (elektrist, pesupulbrist, juukselakist...) või asendama selle keskkonnasõbralikumaga?
- Kas osoonikihi vähenemine puudutab ka minu elu?
- Mineraalvæetised ja pestitsiidid — kas ka tulevikus?
- Kuidas mõjub lähim ettevõtte (tehas, lennuväli, farm, sanatoorium, haigla jne) meie koduümbruse keskkonna seisundile?

2. Rollimäng

Rollimäng annab võimaluse mõelda ja diskuteerida ning lahendada keskkonnaprobleeme, harjutab esitama ja veenvalt põhjendama omi, aga ka mõttekaaslaste väiteid. Rollimängus on ette antud mängu tingimused ja rollid.

Rollimänguks tuleb osavõtjad jagada 4–5liikmelistesse rühmadesse, kellel on erinev suhtumine probleemi. Rühmad kujundavad oma seisukohad mängu ettevalmistavas perioodis vastavalt valitud rollile ja hiljem kaitsevad oma seisukohti. Rollimängu lõpus on vajalik probleemi lahendamine ja otsuse vastuvõtmine, samuti rollimängu tulemuste arutelu. Oma seisukohade kujundamiseks kulub rühmadel umbes 20 minutit. Rollimängu ettevalmistamisel jagatakse osavõtjatele kaardid rolli kirjeldusega, samuti võivad olla kasutada artiklid, üleskutsed jm materjal.

N ä i t e d. Rollimängu "Lennujaam" eesmärk on otsustada lennujaama rajamine linna vahe- tesse lähedusse. Mängijateks on lennujaama määndžerid, linnakodanikud, looduskaitstjad ja linnavalitsus. Linnavalitsus palub kõigil osapooltel oma vaateid selgitada ja lõpuks otsustab, kas rajada lennujaam antud tingimustel/võimalustel või mitte. Rollimängus on esitatud mitmesugused konkreetset tingimused linnas (lähim lennujaam 150 km kaugusel, lähedal haruldaste lindude rännuteed, vanad turistide lemmikkvartalid, tööpuudus 25%, linnavalitsuse valimised tulekul vms) ja linnaplaan.

Rollimängus "Prügimägi" on looduskaitstjad teinud ettepaneku rajada loodusesõbralik prügimägi, koguda eraldi erineva ohtlikkusega prügi ning utiliseerida taaskasutatavad jäägid. Lihtsustatult on esitatud mitmesugused tingimused, mis valitsevad linnas (tegemist on kuulsa ülikoolilinnaga, linnas on prügimägi, kuhu veetakse peaaegu kõik jäätmed, v.a väga ohtlikud mürgid asutustest, mille nimekirja kinnitati 40 aastat tagasi; seal on keemiateshas, kes toodab värve ja lakke; jõgi asub 800 m prügimäest; prügimäe all on liiva- ja kruusakihid; prügimäel armastavad toituda kajakad; linn on suurt rahalistes raskustes ja tööjõunappuses; tehnika on aegunud). Osalevad linnavalitsus, prügivedajate ühisus, prügimäe juhtkond, kohalikud elanikud, linnakodanikud, loodusekaitstjad, kassid ja kajakad. Osapooltele on koostatud kaardid rolli täpsema kirjeldusega. Linnavalitsus, kuulanud ära kõik osapooled, otsustab uue (loodusesõbraliku) prügimäe loomise.

3. Situatsioonimäng

Situatsioonimängud aitavad lahendada konkreetseid elus ettetulevaid olukordi, hinnatakse näiteks koduümbruse ökoloogilist seisundit või planeeritakse tulevikukodu. Situatsioonimängus "Minu koduümbruse ökoloogiline seisund" palutakse õpilastel koostada plaan oma koduümbrusest, kus märgitud teed, haljastus, tehased, tootmine, veekogud, prügi; lühidalt kirjeldada oma koduümbruse keskkonna seisundit (plaani järgi) ja lõpuks leida, mida võiks keskkonnasäästlikust eluviisist lähtudes teha teistmoodi.

Situatsioonimängus "Minu tulevikukodu" joonistavad noored tulevikukodu plaani, arvestades oma ideaale, seisukohti ja võimalusi, keskkonnahoidlikkust.

Situatsioonimängud eeldavad peale planeerimise ja oma seisukohtade kujundamise ka oma mõtete esitamist teistele õpilastele, diskussiooni ja tulemustele hinnangu andmist. Situatsioonimänguna tuleb vaadelda ka konkreetse etteantud keskkonnasituatsiooni (nt foto, plakat saastatud jõest, freesturbaväljast, prügihunnikust) lahendamist. Siia kuuluvad ka arvuti- mängud, mis mujal Euroopas on väga levinud.

4. Aktsioon

Aktsioon ökoloogilises hariduses on aktiivne tegevus inimeste mõttemaailma, keskkonna ja ühiskonna keskkonnasõbralikumaks ja –säästlikumaks muutmiseks. Aktsiooni võib ühelt poolt vaadelda kui tegevust (tööd) keskkonna parandamiseks (nt puude istutamine, koduümbruse korrastamine, loodusliku piirkonna taastamine), teiselt poolt kui protesti keskkonnasaastuse, keskkonnavaenuliku käitumise või hoiaku suhtes (nt plastikuvastane aktsioon poe

ees, toetamaks klaastarat; lihakombinaadi õhureostuse või liiklusreostuse vastu suunatud aktsioon).

Protestiakttsiooni korraldamisel tuleb väga selgelt piiritleda eesmärk (probleem) ja aktsiooni suunatus, samuti täpne tegevuskava, mida aktsiooni läbiviimisel tuleb järgida. Tähtis on läbiviijate põhjalik ettevalmistus ja informeeritus, noorte iseseisvus ja õpetaja (juhendaja) suunav tegevus.

Aktsiooni (protesti) käigus informeeritakse avalikkust keskkonna seisundist ja püütakse mõjutada vastutavaid isikuid tegema positiivseid muutusi. Näiteks patareide kui mürgiste jäätmete või vanapaberi kui taaskasutatava prügi kogumise aktsioonid, jalgrattateid propageeriv aktsioon, veesaaste vastu suunatud protestid jms.

5. Välitööd ja praktilised eksperimendid

Aktiivsusmeetoditeks tuleb lugeda ka välitööd.

1) Ökosüsteemi ökoloogiline uurimine (klassikalises mõttes koosluse vaatlused, liigid, üldparameetrid).

2) Keskkonna seisundi hindamine ökosüsteemis, koduümbruses:

bioindikatsioon (samblikud õhusaaste indikaatoritena, okaste seisund puudel jne);

keemiline monitooring (vees, õhus, mullas);

kohaliku majanduselu ja keskkonna seosed (prügimajandus lähimas tehases, keskkonnasõbralik tarbimine lähimas poes jne).

Keskkonnahariduses on välitööd ja praktilised eksperimendid, illustreerimaks teoreetilist õpetust, vältimatud, kuna õpilase isiklikud kogemused on kõige meelde jäävamad. Järve keskkonna seisund saab paremini kui tunnis konspekterides selgeks õpilasele, kes ise on määranud vee selgrootuid, leidnud nende seose vee reostusastme ja hapnikuhulgaga ning teinud järeltule vee puhtuse kohta. Välitööde läbiviimiseks oleks vaja hulgaliselt eestikeelset kirjandust, juhendeid, määrämistabeleid jms.

Seda lünka on esialgu edukalt täidetud tõlgitud projektidega, kuid kindlasti on vaja koostada ja avaldada originaalsed tööjuhendid, arvestades Eesti teadlaste kogemusi ja uurimusi ning meie keskkonnaprobleemide eripära.

Nii välitööde kui ka teiste aktiivsusmeetodite planeerimisel peaks hariduslik eesmärk kujunema tähtsamaks kriteeriumiks kui teaduslik (eriti tavalises koolis) ja positiivne ökoloogiline haridus, kus lõppeesmärgiks oleks alati keskkonnasõbralik tulemus.

Kus õppida aktiivsusmeetodeid rakendama? Hea lahendus on **õpetajate harimine kursustel**, millega Eestis ka edukalt tegeldakse. Eelmisel õppeaastal koostas artikli autor küsitluslehe aktiivsusmeetodite kasutamisest ökoloogia ja keskkonnakaitse õpetamisel koolitundides. Tulemused olid enamasti ootuspärased. Suurem osa vastanud õpetajatest ei tunne end selles val-

las kindlalt, vaja on rohkem näitlikke õppevahendeid, tööjuhendeid, slaidiseeriaid, informatsiooni, spetsiaalseid kursusi. Õpetajad leidsid, et nii õpetajatel kui ka õpilastel on motivatsioon aktiivsustundides osaleda, kuigi õpilased on tihti liiga passiivsed. Õpetajate motivatsiooniks peeti paremaid tulemusi keskkonnahariduses (kuna meetodid on aktiivsemad ja õpilastes tärkab huvi aine vastu kergemini); õpilaste mõtete ja töökspidamiste teada saamist; soovi näha tuleviku Eestit puhta loodusega keskkonnasõbraliku riigina.

Ökoloogiakursused võiksid tulevikus haarata ka neid õpetajaid, kes otseselt ei tegele ökoloogia õpetamisega. Suurepärane, kui igas Eesti piirkonnas oleks kasvõi üks keskkonnahariduse spetsialist (metoodik), kes pidevalt tegeleks õpetajate harimisega. Keskkonnakaitse on muutumas väga aktuaalseks teemaks.

Õpetajatele aktiivsusmeetodite õpetamine kursustel sunnib ka lektorid traditsiooniliselt loenguvormilt üle minema aktiivset mõtlemist suunavatele.

Õpetajatel endil on soovitatav need meetodid, millega nad soovivad harida oma õpilasi, praktiliselt läbi teha. Nad ise peaksid osalema diskussioonides ja rühmatöös. Vastavalt sellele mõttele on autor koostanud õpetajate kursuse programmi, mis sisaldab aktiivsusmeetodeid (rollimängu, situatsioonimänge, rühmatööd ja diskussioone keskkonnaharidusest), põhimõteteid aktiivsustunni läbiviimiseks, võimalusi õpilaste aktiviseerimiseks ja psühholoogiliseks ettevalmistamiseks ja õpetaja osa aktiivsustunnis.

Traditsiooniliselt on Eestis kooli ja organisatsioonide kõrval noorte keskkonnaharidusega seotud olnud ka loodusmajad, kus süvaharidust antakse huvialaringides. Samuti on loodusmajad tegutsenud ökoloogilise hariduse meetoodiliste keskustena, organiseerinud looduslaseid näitusi, projekte jmt.

Ringitöö loodusmajades, kus õpilased saavad ise endale huviala valida, on Lääne-Euroopa kolleegide arvates oluline samm edasi ökoloogilise hariduse teel. Neil on enam tuntud kindlateemalised programmtunnid looduskeskustes kogu klassile (eriti 8–12aastastele). Huvitav on märkida, et kõikjal Lääne-Euroopas on tunnetatud keskkonnahariduse äärmist vajalikkust tänapäeval, noorte looduskeskusi ja -organisatsioone finantseerib suuremas osas riik, linn või vald.

Kooliprogrammide kui ökoloogilise hariduse laiendamise võimaluse katsetamisega tegi 1992/93. õa algust ka Tartu Noorte Loodusmaja. Traditsioonilise ringitöö kõrval oli kooliõpetajatel võimalik tellida programmi, mida juhendavad ringijuhid või metoodikud, kogu klassile (või osale sellest) kas loodusmajas või koolis. Tartu Noorte Loodusmaja kooliprogrammid hõlmasid vastavalt ringijuhil profiilile eri valdkon-

di: nt keskkonnakaitse aktiivsusprogrammid, toaloomad, kasvuhoonetaimed, lilleseade, Eesti geoloogia, veekeskond ja bioindikatsioon vees. Algust võib lugeda küllalt paljutöotavaks, ärkas huvi uudse õppevormi vastu.

Tavalisest slaidinäitamisest või loengust erinevad aktiivsusprogrammid just õpilaste (klassi) aktiivse tegevuse ja mõtlemise suunamise poolest. Õpilase iseseisvus otsuste tegemisel ja programmi õnnestumises on väga oluline.

Käesoleva artikli autor on koostanud **6 keskkonnakaitse aktiivsusprogrammi koolidele**, mida on katsetatud nii Tartu koolides kui ka Tartu Noorte Loodusmaja gruppides ja Ökoloogiaklubis.

Keskkonnakaitse aktiivsusprogrammidel on eesmärgid:

- 1) äratada õpilastes keskkonnaalast huvi ja teadvustada keskkonnaprobleeme;
- 2) aidata õpetajaid aktiivsustundide ja loodushariduse tundide näitlikustamisel;
- 3) anda õpilastele võimalus ise mõelda, diskuteerida, leida lahendusi, harjutada grupitööd;
- 4) anda rohkem praktilisi tunde ja suunata õpilasi ümbritseva keskkonna uurimisele;
- 5) õpetada olema aktiivne ühiskonnaliige.

Keskkonnakaitse aktiivsusprogrammid on mõeldud eelkõige keskkooliealistele, kuid lihtsustatult võib neid kasutada ka nooremates klassides.

Kõik keskkonnakaitse aktiivsusprogrammid sisaldavad sissejuhatava osa (slaidid, vestlus) ja paar konkreetset tööjuhendit (küsimustik, rollimäng, diskussioon, situatsioonimäng, töö rühmades, aktsiooniõpe, pressikonverents). Iga programm lõpeb tulemustele hinnangu andmisega.

Keskkonnakaitse aktiivsusprogrammid on järgmised: Keskkond ja meie. Eesti kooslused (ökosüsteemid) ja nende kaitse. Energia. Loodusesõbralik tarbimisühiskond. Prügi. Liiklus.

Näited.

1. Programm "**Keskkond ja meie**". See on sissejuhatav 3tunnine programm üldistest keskkonnakaitseprobleemidest. Programm koosneb kolmest osast.

■ Eesti keskkonnaprobleemid. – Eesti keskkonnakaitse põhiküsimuste tutvustamine. Slaidid. Vestlus.

■ Milline on koduümbruse keskkonna seisund? Kodu ja selle ümbruse keskkonna seisundi hindamine ning võimaluste leidmine keskkonnasõbralikuks eluviisiks. Küsimustik. Töö gruppides. Diskussioon.

■ Rollimäng "Karjäär". Probleemide üle vana paekivikarjääri laiendamisel arutlevad erinevate huvidega grupid (töölised, talupidajad, maa-konna valitsus, karjääri mänedžerid, ehitusfirma "New Estonian House").

2. Programm "**Loodusesõbralik tarbimisühiskond**" koosneb samuti kolmest osast (3 tundi).

■ Tarbimine kui keskkonnaprobleem. Ökomärk, keskkonnasõbralik ja -ohtlik tarbimine. Vestlus, erinevate tarbeesemete demonstratsioon.

■ Kas see, mida mina tarbin kodus/koolis, on keskkonnasõbralik? – Rühmatöö. Diskussioon. Küsimustik. Õpilastel palutakse joonistada kodu plaan ja mõelda, kas tarbeesemed, mida kasutatakse, ja tarbimine on keskkonnasõbralikud. Kas mõnest saaks loobuda ja kasutada keskkonnasõbralikumat? Vaadelda tuleks materjale (plastik, klaas, puu, paber jne), elektri-kaupu, keemilisi vahendeid (pesupulber, desodorant, värvid jne), vee ja kanalisatsiooni võimalusi...

■ Situatsioonimäng "Kauplus". Kaupluses on müügil piim ja mahl erinevates pakendites: kiles, pudelis, tetrapakis, ka lahtiselt. Ostjad soovivad kõik osta erinevas pakendis kaupa ja püüavad müüjale selgitada, miks just see kaup on kõige parem. Müüja ei võta pudeleid tagasi, kõige enam meeldib talle tetrapakk, mis on ka kõige kallim ja toob talle tulu. Pakendite keskkonnaohtlikkusest ei tea ta suurt midagi.

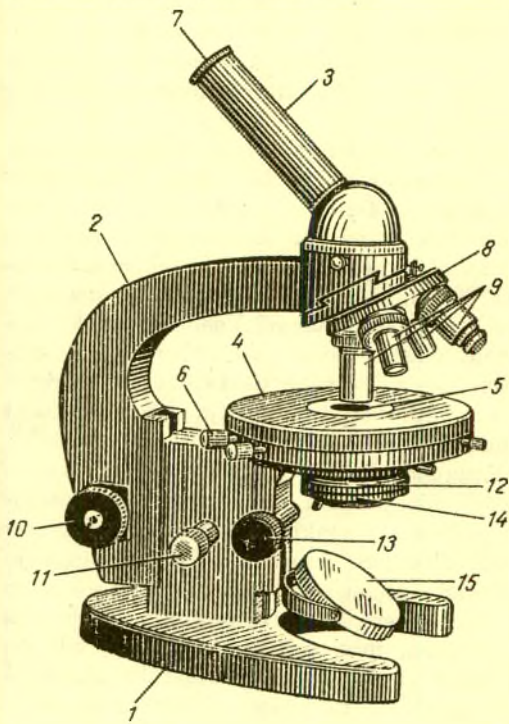
Programmides on võimalusi õpilaste ja õpetaja aktiivsuse korral kasutada ka rohkem praktilist tegevust, uurida prügimajandust lähimas tehases; jäätmeid, mis tekivad kodus; peatänavaliiklussaastust; vaadelda haljastuse seisundit või samblike esinemist ja õhuseisundit; tarbimist poes.

Kooliprogrammid, samuti aktiivsusmeetodid on väga huvipakkuv ettevõtmine ökoloogilise hariduse laiendamisel, kuid igal juhul on vajalikud ka traditsioonilised õppevormid ja keskkonnahariduse süvaõpe loodusmajades.

Lihtsad mikroskoopiaalased tööd koolibioloogias

URMAS KOKASSAAR, TÜ lektor

Bioloogiakursuste õpetamisel on oluline tähtsus praktilistel töödel. Suure osa praktikumidest hõlmavad tööd mikroskoobiga. Käesolevas artiklis tutvustatakse valgusmikroskoobiga töötamist, ajutise preparaadi valmistamist ning antakse ka valik lihtsamaid praktilisi töid.



Joonis. Mikroskoobi ehitus.

1 – alus, 2 – tuubusehoidja, 3 – tuubus, 4 – esemelaud, 5 – ava esemelauas, 6 – esemelaua manipulaatorid, 7 – okulaar, 8 – revolver, 9 – objektiivid, 10 – makrokruvi, 11 – mikrokruvi, 12 – kondensor, 13 – kondensori seadekruvi, 14 – iirisdiaphragma, 15 – peegel.

Töö valgusmikroskoobiga

1. Asetage mikroskoop enda ette lauale sobivale kaugusele, nii et esemelaud on suunatud eemale.
2. Keerake revolveri abil tööasendisse (esemelaul ava kohale) väike objektiiv, õige objektiivi asendi korral on vaateväli ühtlaselt valgustatud ja objektiivi fikseerimisel kostab naksatus.
3. Tõstke makrokruvi keeramisega objektiiv esemelaua kohal umbes 1 cm kõrgusele. Avage iirisdiaphragma ja viige kondensor ülemisse asendisse.
4. Vaadates okulaari, leidke selline peegli asend, kus vaateväli on intensiivselt ja ühtlaselt valgustatud.
5. Asetage uuritav preparaat (alusklaasil) esemelauale, nii et vaadeldav objekt poleks ava keskel.

6. Jälgides objektiivi kõrvalt, viige see makrokruvi keeramisega 2...3 mm kaugusele preparaadist.

7. Järgnevalt vaadake okulaari ja tõstke samal ajal makrokruvi abil objektiivi kuni kujutise nähtavaks saamiseni vaateväljas.

8. Suurema suurendusega objektiivi kasutamisel tuleb preparaadi vaadeldav osa paigutada vaatevälja keskele. Selleks kasutatakse esemelaua manipulaatoreid. Seejärel paigaldage revolveri abil tööasendisse sobiva suurendusega objektiiv. Makrokruvi keeramisega viige objektiiv ettevaatlikult vastu preparaati. Vaadates okulaari, tõstke aeglaselt makrokruvi keerates objektiivi kuni kujutise nähtavaks saamiseni. Täpsemaks teravustamiseks kasutage mikrokruvi.

9. Töö lõpetamisel tõstke objektiiv makrokruvi abil üles, keerake ette väike objektiiv ja eemaldage preparaat esemelaualt.

Ajutise preparaadi valmistamine

Vajalikud töövahendid: alusklaasid, katteklasisid, destilleeritud vesi, silmapipett, prepareerimisnõel, pintsetid, filterpaberi ribad, uuritav objekt.

Võtke alusklaas ja servadest hoides asetage see enda ette lauale. Seejärel paigutage uuritav objekt alusklaasi keskele. NB! Uuritava materjali hulk olgu mõõdukas. Juhul, kui tegu on loikudega, peavad need olema õhukesed. Pipetiga tilgutage objektile tilk vett. Võtke pintsettidega katteklasis ja asetage see, üks serv ees, alusklaasile. Surudes prepareerimisnõelaga katteklasisile, eemaldage mullid. Liigne vesi imatakse filterpaberiribadega. Asetage preparaat (katteklasis ülevalpool) esemelauale ja mikroskopeerige.

Lihtsamad tööd mikroskopeerimise põhi-võtete omandamiseks

Algajatel on sageli probleeme mikroskoobi käsitlemise, kujutise leidmise ning bioloogiliste objektide eristamisega näiteks klaasidefektidest, õhumullidest jne.

Esmased mikroskoopiaalased tööd koolis peaksid olema lihtsad ja kõigile jõukohased. Järgnevalt antaksegi selliste praktiliste tööde lühitutvustus.

Töö nr 1. Alusklaasi pinnadefektide uurimine.

Alusklaasile viilitakse mõned peened vaod. Mikroskopeeritakse peenemaid pindmisi vigastusi nii väikse kui ka suure suurendusega.

Töö nr 2. Värv alusklaasil.

Veekindla värviga (marker) tõmmatakse

alusklaasile joon. Mikroskoobis uuritakse värvi piirjoont ja katvust.

Töö nr 3. Paberi mikrostruktuur.

Õhukesest paberist (kalka, tualettpaber) lõigatakse kitsad ribad. Paberiribad paigutatakse alusklaasile ning preparaati ei kaeta katteklaa-siga. Kasutades vähemalt kahte erinevat suu-rendust, uuritakse paberi mikrostruktuuri, hin-nates kiudude vorme erinevatel suurendustel. Selle töö jaoks on sobivamad just õhemad või madalakvaliteetsed paberisordid, milledes on vähe täidisaineid.

Töö nr 4. Mikroskoobi suurendus- ja lahu-tusvõime hindamine.

Prepारेerimisnõelaga kantakse joonlaualt lüü-mikukilele millimeetermõõdustik 0,5...1 cm ula-tuses. Prepारेerimisnõelaga torgatakse lüümi-kukilese paariti augud, kusjuures aukudevahelist kaugust vähendatakse iga järg-neva paari puhul kuni torgete kokkulangemise-ni. Lüümikukile asetatakse alusklaasile ja mik-roskopeeritakse erinevate suurendustega.

Töö nr 5. Trükivärv ajalehepaberil.

Ajalehepaberist lõigatakse kitsas riba, mis pan-nakse alusklaasile. Erinevate suurendustega vaadeldakse trükitähtedega osi ja trükivärvi paberil. Võrdlevalt võib uurida erineva kvalitee-diga ajalehepaberit.

Töö nr 6. Ajutine preparaat vatikiududest.

Võtke pintsettidega mõned vatikiud ja asetage need alusklaasi keskossa. Pipetiga tilgutage va-tikiududele tilk vett ja katke need katteklaa-siga. Mikroskopeerige väikese ja suure suurendu-sega. Leidke vatikiud (tselluloosikiud) ja õhumullid. Sulgege iirisdiaphragma ja avage maksimaalselt. Jälgige objekti kujutise muutu-mist.

Töö nr 7. Tuši vesilahus.

Valmistatakse tuši vesilahus (1:10), mida enne kasutamist loksutatakse. Pipetiga kantakse tilk tuši vesilahust alusklaasile, kaetakse katte-klaa-siga ja mikroskopeeritakse. Suurenduse 15×40 kasutamisel on näha tušiosakeste Brow-ni liikumine.

Töö nr 8. Veepuhustatava värvi ja õli emul-sioon.

Alusklaasile viiakse tilk mingit värvi vesila-

hust. Prepारेerimisnõelaga lisatakse värvila-husele veidi õli. Preparaat kaetakse katteklaa-siga ja mikroskopeeritakse. Värvitud õlipiirkon-nad on ümbritsetud värvilise vesilahusega.

Töö nr 9. Sõetükikesed vees.

Sõetablett peenestatakse hoolikalt uhmris. Skalpelliga võetakse veidi sõepuru ja viiakse 5...10 ml destilleeritud vette. Vahetult enne pre-paraadi valmistamist tuleb lahust loksutada. Klaaspulgaga viiakse tilk vesilahust koos sõetü-kikestega alusklaasile, kaetakse katteklaa-siga ja mikroskopeeritakse.

Töö nr 10. Naatriumkloriidi kristallid.

10% naatriumkloriidi vesilahusest viiakse üks tilk alusklaasile ja kaetakse katteklaa-siga. See-järel kuumutatakse preparaati 3-4 min piiritus-lambi leegi kohal kuni kristallide tekkimiseni katteklaa-si äärtel. Mikroskopeeritakse nii väik-se kui ka suure suurendusega, jälgitakse kris-tallide kuju ja kasvu.

Töö nr 11. Ajutine preparaat juuksekarva-de ristist.

Võetakse kaks 10-20 mm pikkust juuksekarva, asetatakse need üksteise suhtes risti alusklaa-sile ja valmistatakse ajutine preparaat. Mikros-kopeeritakse suure suurendusega ning vaadel-dakse juuste pinnaststruktuuri, pigmentatsiooni ja jämedust.

Soovitused praktilise töö vormistamiseks

Objekti mikroskopeerimisega kaasneb ka selle joonistamine. See võimaldab paremini mõista ja meelde jätta objekti ehitust, struktuuride vormi ja vastastikust paiknemist.

Jooniste tegemisel tuleb arvestada järgmisi reegleid:

- 1) joonistamiseks kasutada valgete lehtedega vihikut ning harilikke ja värvilisi pliiatseid;
- 2) joonis peab olema piisavalt suur ja ülevaatlik;
- 3) joonise kohal peab olema märgitud praktilise töö pealkiri;
- 4) joonistamisel peab arvestama objekti osade omavahelist paigutust, õigeid vorme ja detaile;
- 5) joonisel tuleb tähistada kõik olulised elemendid;
- 6) joonisel peab olema märged mikroskopeerimisel kasutatud suurenduse kohta.

Esteetiline kasvatus koolikohanemist soodustava tegurina

SIIVI SAMM, TPÜ magistrand

Igal sügisel alustavad endised lasteaialapsed vastsete kooliõpilastena oma haridusteed. Nii lapsed ise, nende vanemad kui ka õpetajad soovivad, et see oleks täis avastamisrõõme ning kulgeks edukalt. Paraku tuleb, sõltumata ühistest pingutustest, ikka ja jälle seista silmitsi valusa nähtuse — koolikohane matusega.

Minek lasteaiast kooli toob endaga kaasa hulga muudatusi lapse elus. Ta peab toime tulema ja kohanema uute sotsiaalsete suhete, senisest erineva elurütmi ning teiselaadse vaimse ja füüsilise koormusega. Et see ei ole kerge, tõestavad suhteliselt sageli esinevad neuroosinähud (unetus, enurees, negatiivsed muutused käitumises) ja tervisliku seisundi halvenemine, mis eelkõige väljendub haigusvastuvõtlikkuse suurenemises.

Et muuta kool lapsesõbralikumaks, on tehtud mitmeid uuendusi. Nii on täiustatud 1. klassi õpetamismetoodikaid, optimeeritud koormust, lühendatud koolitunni pikkust jne. Üks tänuväärseid kontseptsioone on esiõpetus, mis arvestab senisest enam kooli tuleva lapse iseärasusi (4).

Paratamatult esitab kool väikesele õpilasele omad nõudmised. Eeldatakse lapse teatud ettevalmistatust, psüühilist ja füüsilist küpsust. Toivo Kitveli andmeil seostub õpetaja hinnang lapsele tema lugemis-, kirjutamis- ning arvutamisoskuse, selvevõime ja suhtlemisoskusega (3). Õpetaja hinnangust sõltub aga omakorda lapse enesehinnang, järelikult ka edasijõudmine ja kohanemine.

Kuigi lasteaias toimuv sihipärane õppe- ja kasvatustöö ei saa garanteerida edaspidiseid õnnestumisi koolis, loob see nende aluse.

Üks oluline koolikohanematust ennetav või vältiv tegur on igapäevane esteetilis-kunstiline kasvatus.

1991.–1993. a uurisin esteetilis-kunstilise kasvatus osatähtsust 5–7aastaste lasteaialaste kooliküpsuse saavutamisel (11). Selleks viisin läbi Eve Malquisti kooliküpsuse testi, mis koosneb kuuest testikategooriast. Ülesanded, mille lahendamistulemuste põhjal hindasin intellektuaalset kooliküpsust, olid absurditaju, mälu näitajad, arvutamise- ja joonistamisoskus, sarnasuste leidmine ning piltide võrdlemine.

Otsides seoseid laste intellektuaalse, esteetilis- ja sotsiaalse arengu taseme vahel, jätkasin tööd väärtushinnangute selgitamisega. Selleks palusin lastel anda hinnang "ilus" või "inetu" ("kole") kahe vormilt realistliku ja kunstiliselt meisterliku, kuid sisult vastandliku maali reproduktsioonidele: Johann Köleri idüllilisele töö-

le "Truu valvur" (1878) ja Rein Kelpmani kurvameelsele pildile "Alaealine" (1984). Mõlemal on kujutatud last ja looma. J. Köleri maalil taustaks suvepäikeses värelev tüüne rohelus, R. Kelpmanil võidunud agulikodu kivisein. Kui J. Köleri aasal istuv tütarlaps ja tema kõrval olev suur koer on kaunid ja harmoonilised, siis R. Kelpmani primitivistlik patsidega tüdruk ning pooliku sabaga kass lähenevad abstraktsionismile. Neid kahte, soojas koloriidis, heleda-tumeda kontraste sisaldavaid, sarnaseid ja samas nii erinevaid reproduktsioone pakkusingi lastele hindamiseks.

Iga laps tutvus kunstiteostega eraldi ruumis individuaalselt. Kui kõik olid oma arvamuse mõlema reproduktsiooni kohta avaldanud, palusin töid veel kord vaadata ja joonistada enam meeldinud pilt vabalt valitud vahenditega. Mindeid ettekirjutusi ega soovitusi lapsed ei saanud, reproduktsioonid olid selleks ajaks vaateväljast eemaldatud.

Laste sotsiaalse küpsuse taseme selgitamisel toetusin kasvatajate abile.

Uurimistöö käigus ilmsid mitmed iseloomulikud seosed.

Andes oma hinnanguid, eelistasid lapsed eranditult J. Köleri maali "Truu valvur". Sageasemaks põhjenduseks oli: "Väga ilus. Koera pärast. Puud olid ka" (Erki, 6 a 11 k) või "Väga ilus, et on looduses" (Danae, 6 a 9 k). Enamik lapsi tõi esimese meeldiva detailina pildil välja koera või kauni looduse. Koera mainisid eelistuse põhjendusena 60% ja loodust, metsa või meeldivat puud 45% lastest.

R. Kelpmani "Alaealine" leidis erinevat vastukaja. 10% väikestest kriitikuteist hindas ka seda väga ilusaks, sest "Tüdruk on armsa näoga ja kiisu on ka" (Danae, 6 a 9 k). 6 a 10 k Helen vastas aga nii: "Ilus, sest on kass. Aga kole, sest ta on niisuguses majas, kus pole midagi ilusat." Väga koledaks ei pidanud reproduktsiooni ükski laps. Küll aga koledaks, kuna "Metsa ei ole ümberringi. Tühi" (Kristjan, 7 a 1 k). 5 a 6 k Kristiina ja 6 a 11 k Jarmo hinnangu suunajaks sai pildil kujutatud kass: "Kole, sest kassid mulle ei meeldi." Jarmot ja samaealist Erkit häiris "Mustad peal" ehk selgemini — "Must aken ei meeldi".

Nende näidete abil võib teha üldistuse: lapsed eelistasid loodusmaastikku tehiskeskkonnale ja lemmikloomana koera kassile. Kuna nad, põhjendades pildi meeldivust, nimetasid sageli esimese argumendina kassi või koera, on selge, et soojus elusolendi vastu ning igasugune tema järele on suur. Paraku ei suuda lapsed veel mõista iga

elusolendi kordumatust ja kohta looduses, et kõik elav väärrib hoolitsust ja tähelepanu.

Pisidetaile, mis eriti J. Köleri maali nauditavaks muudavad, märkasid vaid üksikud vaatlejad. Ometi on seal kujutatud metsalilli ja silmatorkavalt kaunis pääsusabaliblikas. Küsimus loodusetundmise ja loodusearmastuse suhetest väärrib edasimõtlemist.

Hinnangute sisu järgi jagunesid lapsed kahte rühma. Ühed ainult loetlesid meeldinud või tähelepanu köitnud detaile, teised ka põhjendasid oma arvamust. Oma seisukohta oskas argumenteerida 90% lastest. Reproduktioone kõhklemata "väga ilusaks" või "koledaks" hinnante hulgas oli kooliküpsuse testi hästi lahendanuid 75%. Siit järeldeb seos laste argumenteerimisoskuse, intellektuaalse arengu ja esteetiliste väärtushinnangute vahel.

Teine seos avaldus esteetiliste väärtushinnangute ja esitatud seisukohtade ning vabajoonistuste sisu taseme kokkulangevuses (75%).

Et lapsed on tundlikud kõige suhtes, millele nende tähelepanu juhitakse, näitab ilmekalt joonistustes kajastuv üldine tonaalsus (naerev tüdruk või koer, särav päike jne), värvivalik ja ka töödessa ilmunud lisamotiivid ning kujundid. Joonistustes kujutamist leidnu järgi jagunesid lapsed kolme gruppi:

andsid edasi kunstniku tööga analoogilise situatsiooni;

kasutasid küll samu tegelasi, kuid originaalidest sootuks erinevas kontekstis;

kujutasid midagi täiesti teemavälist (päkapikke, printsesse vms).

Laste visuaalne mälu on tänu nende vahetule läbielamisvõimele väga hea. See on ka üks põhjusi, miks lapsed on nii vastuvõtlikud ümbuskonnas toimivale.

Kolmas seos on vabajoonistuste sisu ja graafilise teostuse vahel: 70%–l võis võrdväärset heaks lugeda nii sisulise kui ka teostusliku külje.

Subjektiiivsuse vähendamiseks vabajoonistuste hindamisel lähtusin mitmete uurijate kasutatud kriteeriumitest. Need olid joonistuste sisukus, kajastamist leidnud mõtete hulk (L. Litt), kujutatud elementide arv ja osiste detailisus (Goodenough, Harris), proportsioonid (McKinney, Truhov), paberipinna kasutamine, vertikaalsus horisontaalsel paberipinnal ja horisondi kujutamine (N. H. Freeman) ning kasutatud värvide valik ja hulk (6).

Seoseid võis leida veel kooliküpsuse testi lahendamisel saadud punktisumma ja joonistuse oskuse taseme vahel (töö sisuline külg ja teostus olid väga head 20%–l, head 40%–l testi edukalt lahendanud lastest). Samuti kõikide uurimistöös kasutatud katsete tulemuste ja kasvatajate laste sotsiaalsele kooliküpsusele antud hinnangute vahel, mis ühtisid 60% ulatuses.

Uurimistööst järeldeb, et kõrgema esteetilise

arengutasemega laste intellektuaalne ja sotsiaalne kooliküpsus oli parem. Järeldeb ka, et psüühiline arengutase on kooliküpsuse kriteeriumina võrdväärne Malquisti testist järelduva intellektuaalse koolivalmidusega ja kasvatajate positiivse iseloomustusega lapse sotsiaalsele kohanemisvõimele.

Selleks et valida kõige toimivamaid esteetilis-kunstilise kasvatuse vahendeid ja neid lapse arengutasemele, iseloomuomadustele ning võimetele vastavalt kasutada, tuleb vastata küsimusele, milliseid psühhofüsioloogilisi omadusi ning võimeid esteetiline kasvatus esmajoones arendab.

Kalju Leht on välja toonud neli isiksuse (arengu)sfääri, mida esteetilis-kunstiline kasvatus mõjutab. Need on intellekt, loovvõimed, suhtlemisvalmidus ja –oskus ning kõlbelised hoiakud (8).

Lisaksin siia ka üldfüüsilise arengu, sest kõik positiivsed (järelkult ka esteetilised) emotsioonid põhjustavad organismis soodsaid vegetatiivseid ja sisesekretoorseid muutusi (15).

Tuntud on lapse intellektuaalse ja sensomotoorse arengu seosed. Kujundav ja loov tegevus pakub soodsaid võimalusi mõlema arendamiseks. "Kõik laste kujutavad tegevused võimaldavad /.../ täiustada liigutusi ja koordinaatsiooni. /.../ Tööprotsessi on kaasatud ka lapse mõte ning kujutus valmivast esemest või tööst. Loovtöö valmimise käigus ühenduvad liigutus-, sensoorsed ja mõtlemisoperatsioonid" (5). Meie vabariigis korraldatud eksperimentide tulemuseks on järeldatud, et kunstilisel tegevusel on positiivne mõju nii lapse üldarengule kui ka reaalainete omandamisele (7).

Mitmed uurijad on rõhutanud, et lapse käelii-
gutuste hea koordinaatsioon on üks koolitöö olulisi eeldusi. "A. Lehtovaara ja M. Koskenniemi andmetel on lapse motoorse tegevuse ja tema välise käitumise vahel tugev seos. /.../ Käeline abitus põhjustab lapses ebakindluse ja alaväärsustunde. Enesehinnangust ja kaaslaste suhtumisest olenevad aga lapse suhted teistega. Etteheited saamatuse pärast ning ebasoodne asend klassis halvendab enesetunnet, millel on omakorda mõju õppe edukusele" (5).

Kohanemine kooliga, mis on õpimotivatsiooni kujunemise, seega ka hea õppe edukuse eeldus, sõltub suurel määral lapse suhtlemisvõimekusest ning suhetest klassikaaslaste ja õpetajatega. Nii motivatsiooni kujunemine kui ka suhete loomine on seotud emotsioonidega. Nende osa inimese käitumise regulatsioonis on võimatu alahinnata. Seda rõhutab ka USAs töötav neurofüsioloog Jaak Panksepp (10).

J. Panksepa uuringute kohaselt paiknevad kõrgemate imetajate ja ka inimese aju koorealuses neli põhilist emotsioonisüsteemi. Need on hirmu-, viha-, uudishimu- ja eelaimuse ning ühiselulisi sidemeid vahendav (sotsiaalse suhtlemise) ringe. Esteetiline elamus põhineb

eelkõige uudishimu- ja eelaimuse ringel, mis J. Panksepa väite kohaselt "ei vahenda niivõrd mõnu kui sellega seotud erutust..." (10). Sellega on antud füsioloogiline seletus Immanuel Kanti tähelepanekule, et kauni tajumine tekitab "omakasupüüdmatu naudingut", mis on "eesmärgitult otstarbekas" (1).

Esteetiline kasvatus võib arendada nii uudishimu-eelaimuse kui ka sotsiaalse suhtlemise ringet ja ühtlasi kooskõlastada nende talitlusi. On ju kõik, eriti aga sõnalised kunstid, lahutamatu seotud sotsiaalse suhtlemisega. Enam veel — nad on osa sellest (9).

Just selle tõttu, et esteetiline kasvatus on eelkõige tundekasvatus, omab ta erilist väärtust. Kuna esteetilise elamuse korral on orgaanilises ühtsuses kõik inimese tunnetuslikud võimed: aistingud, emotsioonid, intellekt ja kujutlusvõime (14), saab võimalikuks, et "... esteetiline "esemestub" kõigi tegevusliikide (suhtlemine, käitumiskultuur, olmesfäär jne) integratsioonis ja hõlmab kõikvõimalikke eluvaldkondi, allutades neid ilu seadustele" (8).

Koolikohanemisel on väga oluline lapse isiksuse arengu intellektuaalse, emotsionaalse ja üldfüüsilise külje kõrval ka sotsiaalne külg. Suutlikkusest käituda ja tegutseda vastavalt ilu seadustele sõltuvad lapse suhted teda ümbritsevate inimestega.

Esteetilise kasvatusesee külg, mis õpetab inimest hindama esteetilisi väärtusi, on tihedalt seotud kõlbelise kasvatusesega (13). Subjektiivsed positiivsed emotsioonid eetilise ja esteetilise võivad olla nii ühesugused, et sageli pole võimalik üht teisest eraldada. See loob võimaluse ühe kaudu jõuda teiseni ning kujundada kauni ja inetu, traagilise ja koomilise, üleva ja madala abil headust, ausust, kohusetunnet, julgust ja teisi väärtuslikke iseloomuomadusi. Alustada on õige just nimelt koolieeliku diferentseerumata positiivsete emotsioonide staadiumis.

Tehtud katsete tulemustest ja kirjandusandmete analüüsist järeldub, et kooliküpsete laste esteetilise arengu tase, sealhulgas esteetilise ideaali sisu, on küllaldane selleks, et edasise esteetilise kasvatuses kaudu arendada laste esteetilisi hinnanguid, seostada neid kõlbelistega ja parandada koolikohanemist.

Seega on esteetilis-kunstilisel kasvatusel oluline roll väikese inimese igakülgse arendamisel, sealhulgas ka kooliküpsuse tagamisel. Kunstiõpetus ei ole ainult spetsiaalsete teadmiste, oskuste, vilumuste omandamise, mõtle-

mise, mälu, kujutluse jne arendamise vahend, vaid eelkõige kunstilis-loominguliste võimete, esteetilise maitse, esteetiliste tundmuste, hinnangute kujundamise vahend (2). Kõikidel kokupuudetel ümbritseva maailmaga on mingi esteetiline kvaliteet. Täiskasvanud, eriti need, kes selleks kutsutud, peaksid aitama last neis orienteerumisel. Vaid siis, kui me tunneme ja oskame kasutada võimalusi laste esteetiliseks arendamiseks, oleme suutelised kasvatama ilu ja head hindavaid ning selgepilgulisi inimesi.

Kirjandus

1. F a l c e n b e r g R. Geschichte der neueren Philosophie. Jena, 1921, S. 373–374.
2. G a b r a l H. Kujutava tegevuse psühholoogilis-pedagoogilised aspektid. Lõpuaruanne, TPedI. Tallinn, 1979, 38 lk.
3. K i t v e l T. Õpetajad, kasvatajad ja lapsevanemad koolivalmidusest. Rmt: Mäng koolivalmidust kujundava faktorina. Koolieelse kasvatuses kateedri teaduslike tööde kogumik. Tallinn, 1989, lk 96–110.
4. K i v i L. jt. Esiõpetus kui lapsesõbralik kooli algus. — Haridus, 1993, nr 5–6, lk 13–16.
5. K i v i s t i k M. Kujutavad tegevused. Rmt: Kuueaastaste laste katselise õpetamisest Eestis. Koost L. Kivi. Tallinn, 1990, lk 151–171.
6. L a a k T. Laste joonistused. Harjumaa Hariduse Arenduskeskus, 1992.
7. Lapsed ja kunst. Koost T. Lepiksaar. Tallinn, 1985, 21 lk.
8. L e h t K, L e p i k s a a r T. Loovus ja kunstikasvatus. Tallinn, 1984, 66 lk.
9. L o t m a n J. Kultuurisemiootika. Tekst-kirjandus-kultuur. Tallinn, 1990, lk 27–31.
10. P a n k s e p p J. Tundmuste voolusängid. — Akadeemia, 1993, nr 5, lk 999–1009.
11. S a m m S. Esteetilis-kunstilise kasvatuses osat lastealaste kooliküpsuse saavutamisel. Diplomitöö. Tallinn, 1993.
12. S p e r r y R. W. Mental Unity Following Surgical Disconnections of the Hemispheres. New York, 1967.
13. S t o l o v i t š L. Ilu ja ühiskond. Tallinn, 1969, 113 lk.
14. Z i n t š e n k o V. Nägemistaju ja looming. Rmt: Kunst ja ühiskond 2. Tallinn, 1979, 135 lk.
15. А н о х и н П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978, 332–335 с.
16. Г е л ь г о р н Э., Л у ф б о р р у Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование. М., 1966, 122–126 с.

Lapsevanema ootused koostööks lasteaiaga

SIRJE ALMANN, Tallinna Pedagoogikakooli alushariduse ja täiendusõppe osakonna juhataja

Alushariduse korralduse aluseks on koolieelse lasteasutuse seadus, mille Riigikogu võttis vastu 9. juunil 1993. a. Veel aasta tagasi olime mures, kas lasteaiad suudavad ja oskavad uueneva ajaga sammu pidada. Täna võime tuua palju näiteid, kuidas lasteaiad pakuvad peredele mitmekülgeid võimalusi kõige sobivama lastehoiuvormi leidmiseks.

Lasteaia töökorraldust muudetakse eeskätt lapsevanemate võimalusi ja soove arvestades: töötavad pere- ja liitrihmad, mängurühmad, kuhu lapsevanemad võivad tulla koos lastega. Korraldatakse temaatilisi vestlusi koduste laste vanematega, samal ajal mängivad nende lapsed saalis või osalevad lasteaias ühisüritustes. Loodud on esimene eralasteaed, perepäevahoiurühm ja lastekeskus. Mõeldud on ka algklasside lastele: selle asemel, et pärast kooli üksi kodus olla, võivad nad tulla lasteaeda sööma ja mängima.

See kõik annab lootust laste paremateks arendamis- ja hoiuvõimalusteks. Kergelt pole muutused tulnud, vaid on nõudnud palju tööd, muret ja selgitusi lasteaednikelt.

Alljärgnev käsitus kodu ootustest koostööle lasteaiaga põhineb 1992. a sügisel Tallinna, Tartu, Tabasalu, Kuressaare ja Orissaare lasteaedade lapsevanemate küsitlusel.

Lapsevanematele jaotati 480 küsitluslehte, millest saadi tagasi 421 (88%). Küsitlusega püüti selgitada, millised on soovid lasteasutuse ja kodu koostööle, seda soodustavad ja pidurdavad tegurid. Huvituti, milline on lasteaias ja kodu tegelik koostöö ning milliseid koostöövorme lapsevanemad eelistavad.

Küsitlusest osavõtnuid iseloomustavad andmed

Ankeedile vastanute hulgas oli mehi 14,3% ja naisi 84,8%. Keskmine vanus — 30 aastat, valdav osa vastanutest (64,9%) oli kesk- või kesk-eriharidusega, 30,9% kõrg- ja 3,1% algharidusega. Linnas elas 60,9% ja maal 39,1% vastanutest. Kahe lapsega peresid oli 49,6%, ühe lapsega 26,3% ja 3 lapsega 24,1%.

Oluline on märkida, et ankeediküsimustele vastasid vanemad meelsasti.

Küsimusele, kas lapsevanemad teadsid lasteaias tegevusest enne, kui andsid oma lapse lasteasutusse, vastas 54,0%, et mõnevõrra, 35,0% — palju, 9,0% — vähe, 2,0% — üldse mitte. Kõige enam olid lasteaiaelust teadlikud Kuressaare ja Tabasalu lapsevanemad.

Meid huvitas, millistest allikatest saavad lapsevanemad teavet lasteasutuse tegevuse kohta. 48,2% küsitletutest saavad teabe otse lasteasu-

tuse personalilt, 37% teistelt vanematelt, 4,1% ajakirjandusest ja 1,9% haridusametist. Üldse ei olnud teavet lasteasutuse tegevuse kohta 3,4% lapsevanematel.

Sellest järeldub, et lasteasutustel on oma tegevuse tutvustamiseks piirkonnas piisavalt võimalusi.

Küsisime vanematelt, kas nad oleksid soovinud käia tutvumas lasteasutuse ja selle personaliga enne, kui laps sai koha lasteasutuses. 65% oleks soovinud, 31,8% ei pidanud seda vajalikuks. Oma soovi lasteaeda enne lapse sinna toomist külastada põhjendati niiviisi:

- * saaksin lapsele tutvustada uut keskkonda, uusi kaaslasi, kasvatajaid;
- * tutvuda lasteaias nõudmistega, et neid enam ühtlustada kodu taotlustega;
- * oleksin soovinud näha, millisesse ümbrusesse laps satub, millised on kasvatajad, kellel on lapse arengus palju kaasa rääkida;
- * huvitab kasvataja, tema isiksus;
- * et esimesel päeval mitte minna päris võõraste inimeste juurde ja võõrasse tuppa;
- * et veenduda lasteasutuse personali suhtumises lastesse ja kasvatamisse;
- * kui oleks olnud võimalik teha valik mitme lasteasutuse vahel, oleksin soovinud personaliga eelnevalt tutvuda;
- * et olla rahuliku südamega pika päeva tööl, teades, et laps on talle meeldivas paigas.

Vastustest loeme välja, et vanemad hindavad kõrgelt oma lapse kasvataja inimlikke omadusi, kompetentsust. Vähemtähtis pole vanematele keskkond, kuhu nad oma lapse toovad.

Lapsevanemad, kes ei soovinud lasteasutusega eelnevalt tutvuda, põhjendasid seda alljärgnevalt:

- * see on ainus lasteaed kohapeal, valikuvõimalus puudub;
- * lasteasutus on tuttav vanema lapse lasteaias käimisest;
- * laps oleks ikka tulnud viia lähimasse lasteasutusse ka siis, kui seal poleks midagi meeldinud;
- * kvalifitseeritud personal peab olema usaldusväärne;
- * kõik selgub siis, kui laps lasteaias käima hakkab;
- * usaldan lasteaeda;
- * lasteaias on hea maine.

Ilmneb lapsevanemate kaks tõdemust: puudub valikuvõimalus või usaldavad vanemad lasteaeda.

Kuna kohanemisperiood võib olla raske nii lapsele kui ka perele, palusime vanematel vastata, mil moel nad oleksid soovinud saada teavet lapse võimalikust kohanemisest lasteaias.

Siin olid vanemad üksmeelsed. 91% vastanutest oleks ise soovinud käia kohal, nägemaks, kuidas tema laps end lasteasutuses tunneb. Vaid 3,6% oleks soovinud infot telefoni teel. Tallinna ja Tartu vastanud vanematest 2,2% leidis, et kasvataja võiks tulla koju sellest rääkima. Enne lasteasutusse tulekut oleksid 41% vastanutest soovinud kohtuda oma lapse ealiste laste vanematega.

Tundsiime huvi, kas lapsevanemate arvates on neil olnud võimalus mõjutada lasteasutuse tegevust. Jaatavalt vastas 21% vastanutest:

- * lapsevanematel on võimalus toetada lasteada uute ideede ja praktilise abiga. Esitada ettepanekuid lastega tegelemiseks, kritiseerida või tunnustada lasteaia tööd, ise organiseerida üritusi, anda materiaalselt abi, muretseda mänguasju, neid remontida jms.

Vastanud töid esile sellise lihtsa töö, et sõbralik suhtlemine kasvatajaga aitab pisutki leevendada tema töökoormust. Vastustes kõlas nii mõnelgi juhul etteheide, et kasvataja peaks rohkem lapsevanema seisukohtadega arvestama.

73% vastanutest leidis, et neil ei ole võimalik mõjutada lasteaia tegevust. Põhjendused:

- * lasteaia tegevus on üpris järgalt paika pandud ja lapsevanema arvamus ei mõjuta tehtavat;
- * arvan, et minu nõuannet ja abi ei vajata;
- * iga kingsepp jäägu oma liistude juurde.

Vastustest selgub, et vähe väärtustatakse (mõlemal pool) lasteaia ja kodu koostööd, puudub teadlik ja harjumuslik koostöö, lapsevanemaid ei kaasata lasteaia kasvatusettevõttesse.

Huvitusime, kas lapsevanemad teavad, kelle poole tuleb linnas/maakonnas lasteasutuste küsimuses pöörduda, kas teatakse ka vastava ametniku nime. Kuressaares ja Orissaares teadsid 60,6% vastanutest, et pöörduda tuleb nõunik Kristi Olli poole. Tallinnas ja Tartus ei teadnud aga 84% vastanutest, kuhu või kelle poole pöörduda.

Küsisime, kas lapsevanemad sooviksid koos personaliga osaleda lasteasutuse elu korraldamises. 65,2% soovis, kuid 29,9% vastas eitavalt ja põhjendas, miks nad seda ei soovi:

- * usaldan personali;
- * arvan, et ideed ei leia rakendust finantsraskuste tõttu;
- * iga asutus peab ise oma tööga hakkama saama, neil on olemas vastava eriala spetsialistid;
- * oma töö ei jäta selleks aega;
- * mul ei ole lasteasutusele mingeid pretensioone;
- * ei tunne lasteaia töö spetsiifikat;
- * lasteade peab olema võimeline lapsele turvalisuse looma ise, sest selleks on vastavad inimesed palgal;
- * koostöö ja lasteaia elu korraldamine on kaks eri asja — koostööga alati nõus, kuid lasteaia elu korraldamine on võimatu;

- * personal on inertne ega arvesta vanemate soovidega.

Lasteaias korraldatakse lapsevanematele ja lastele ühisüritusi. Küsisime, kas lapsevanemad soovivad neis osaleda. Jaatavalt vastas 87,7% vanematest ja põhjendas oma vastust:

- * õpime tundma teisi lapsevanemaid ja personali;
- * ainus koht, kus saab tutvuda teiste vanematega;
- * aitavad lõõgastuda ja koguda teavet oma lapse kohta, neid võiks rohkem olla;
- * lähendavad lapsevanemaid ja kasvatajaid, nii mõnigi probleem laheneb kergemini.

Ühisüritusi ei soovinud 9,3% lapsevanematest:

- * lasteade on lastele;
- * ei ole vaba aega;
- * lapsed on võtnud minult eluisu, olen muretseda sellest, et lapsi ei tohi muretseda, kui ei jõua neid kasvatada;
- * ei soovi üritusi juhusliku seltskonnaga.

Tundsiime huvi, millistel teemadel sooviksid lapsevanemad kõige enam vestelda lasteaia töötajatega. Järgnev teemade loetelu on esitatud vastamissageduse järjekorras:

- * laste kehaline arendamine;
- * rahvameditsiin;
- * lapse võimed, eeldused ja võimalused neid arendada;
- * laste käitumine, suhtlemine teiste lastega, üldine viisakus, lauakombed;
- * laste hirmud ja agressiivsus;
- * tugeva, julge ja vaba isiksuse arendamine;
- * kooliks ettevalmistamine.

Üks lapsevanematest arvas nii: "Ei saa aru, miks ma peaksin personaliga nendel teemadel vestlema. Meil on küllaltki hea raamatukogu ja kompetentsed tuttavad."

Võimalusi tulla lasteasutuse tegevusega tutvuma ja oma lapse päeva rühmas jälgima pakuti erinevaid. Vanemate eelistus kuulub nn lahtiste uste päevale. Vanemad soovisid, et selline päev oleks lasteaias 2–3 korda aastas (53,4%). Üks kord aastas soovisid sellist päeva 29,9% ja kord kuus 12,2% vastanutest. Kindlasti võtaksid lahtiste uste päevast osa 83,3% vastanud vanematest. Põhjendused:

- * on huvitav näha, mida nad seal teevad;
- * saab võrrelda lapse käitumist kodus ja lasteaias;
- * saab võrrelda oma lapse ja teiste laste arengut, näha, kuidas nad omavanuste seas käituvad;
- * saab vahetada kogemusi teiste vanematega;
- * huvitav on näha, kuidas haritud kasvataja lastega suhtleb;
- * näen oma last teises miljöö, võib-olla avastan midagi üllatavat;
- * see aitaks muuta suhtlemise kasvatajatega vabamaks;

- * saab võrrelda tegelikkust sellega, mida ta mulle kodus oma lasteaia toimetustest jutustab;
- * tutvuda lapse positsiooniga rühmas;
- * arvan, et lapsele pakuks rõõmu, kui ema või isa mõni päev temaga koos end lapsena tunneks;
- * tahan veenduda lapse turvalisuses ja heas enesetundes;
- * see päev oleks nii mulle kui ka minu lapsele eriline.

Kuna lapsevanemad olid oma arvamustes ülalatavalt avameelsed, on lasteaednikel piisavalt mõtlemissainet, kuidas lapsevanemate soovitud päeva hästi ja kasulikult korraldada.

Paraku tuleb lapse kasvatuses ette erinevaid probleeme. Kõhisime lapsevanematelt, kas nad sooviksid neid arutada kasvatajatega. Vastanust 90,1% olid valmis kasvatajaid usaldama, lootes nende kogemustele ja mõistmisele. Lapsevanem usaldab kasvatajat, sest:

- * kasvataja on saanud erialase hariduse;
- * kasvataja on lapsega terve päeva koos, ta näeb lapse arengut ja mõistab probleeme paremini;
- * seda on meile mõlemale vaja, sest lapse päev on jagatud meie kahe vahel ja tarkus tuleb kindlasti kokku panna;
- * tunnen oma last kõige paremini, tahan, et ka kasvataja saaks teada, mida minu lapse kasvatusel arvestada;
- * et kergendada lapse ja kasvataja omavahelisi suhteid;
- * saan kasvatajalt kõige vahetumat informatsiooni;
- * tean, mida minu laps kardab ja mis talle meeldib, tahan, et seda ka kasvataja teaks.

Küsitletutest 5,2% ei usalda kasvatusprobleeme kasvatajaga jagada:

- * kahtlen kasvataja eetilistes tõekspidamistes;
- * neid probleeme arutame ainult abikaasaga;
- * olen harjunud ise probleeme lahendama;
- * kasvataja ei suuda probleemi sügavalt analüüsida;
- * püüan jätta probleemid perekonda, sest kasvatajatel pole psühholoogilist ettevalmistust.

Küsitluses väljapakutud koostöövormidest olid eelistatud

- * kasvataja ja lapsevanema vestlused kindlatel teemadel;
- * lapsevanemate kokkusaamised rühmas;
- * temaatilised peod;
- * konsultatsioonid kasvatusteemadel;
- * spordipeod;
- * rahvakalendri tähtpäevade tähistamine.

Lõpetuseks tundsime huvi, millised on lapsevanemate ettepanekud koostöö arendamiseks.

Arvamusi ja ettepanekuid, mõnikord ka kõige erinevamaid, pakuti pea igas ankeedis:

- * kui kasvataja leiab lapse juures vigu või tekib probleeme, tuleb kohe võtta kontakt lapsevanemaga;
- * loen koostööd kordalainuks, kui laps omandab uusi teadmisi nii kodus kui ka lasteaias, käitub viisakalt, saab hästi läbi teiste lastega, julgeb suhelda vanemate inimestega;
- * mõlemal pooltel peaks korra nädalas olema aega vestelda lapsest, tema tegemistest ja käitumisest;
- * mulle oleks sümpaatne korraldada ühine väljasõit (piknikutaoline), kus oleksid koos nii lapsed, lapsevanemad kui ka kasvatajad;
- * koostöö peaks toimuma iga päev;
- * soovin, et kasvatajad laste õuesoleku ajal tegeleksid lastega, mitte ei koguneks isekeskis juttu ajama;
- * kasvatajad ei tohi mõjutada lapsi usuküsimustes;
- * hingesoojust on paljudel kasvatajatel rohkemgi kui mõnel emal;
- * oleks tore, kui õhtuti tegutseksid huviringid, nt emad-isad ja lapsed saaksid koos võimelda;
- * hoolsam personali valik, sobivus töötamiseks lastega, kontakteerumisoskus;
- * lapsevanematel võiks olla tõsiselt võetav võimalus teha ettepanekuid lasteaia igapäevase tegevuse korraldamiseks;
- * meeldiks, et kasvataja külastaks kodu, arvan, et vähemalt üks kord oleks see vajalik, et paremini mõista last ja tema harjumusi;
- * kui igaüks teeb oma tööd hästi, probleemid lahendatakse ühiselt, peaks kõik laabuma.

Esmased järeldused küsitlusest

■ Vanemad hindavad kõrgelt koostöövajadust, nende ootused on seotud kompetentse kasvatajaga, kes tunneb hästi oma eriala, kel on kasvatusgevuse kogemusi.

■ Oluliseks peavad lapsevanemad lasteaia töötajate tundmist, hindavad nende hingesoojust, lapsearmastust ja mõistmist.

■ Vanemad on valmis tihedamaks koostööks, vahel jääb puudu mõlemapoolsest suhtlemiskogemusest, oskusest läheneda teineteisele, ollakse arglikud ja väheusaldavad.

■ Julgemalt oleks vaja tutvustada lasteaia tegevust, see aitab kaasa informatsiooni jõudmisele peredesse.

Koduga koostööd planeerides ja seda eesmärgistades peavad lasteaia töötajad hästi läbi mõtlema oma tegevuse, tundma lapsevanemat ja kodu, et seeläbi paremini mõista last.

Ernst Enno koolinõunikuna

FLEIRETE LOMAN, Kose-Lükati Sanatoorse Internaatkooli õpetaja, ÜPUI liige

Eraldi peatüki Ernst Enno elus moodustab ta tegevus koolinõunikuna 1919. aastast kuni oma surmani 7. märtsil 1934. a.

Lääne Maakonna koolinõuniku kohale asus 1919. a 1. oktoobril, aga mingi segaduse või lohakuse tõttu kinnitas ministereerium ta ametisse alles 1. aprillil 1920 (4, s 901, lk 285–287).

Enno nägi koolides ja koolilutes tervet rida puudusi, mis hädasti vajasisid kõrvaldamist. Kõigepealt olevat tarvilik, et koolitegelane oma otsestest ülesannetest kõrvale ei läheks ega muuga, mis tema valdkonda ei kuulu, ei tegeleks. Maal oli aga tavaks, et kohapealsed valitsused ja organisatsioonid kutsusid õpetajaid liigaktiivsele seltskondlikule ja isegi poliitilisele tegevusele (5). Ennole meeldis loenguid pidada. Oma koolisõite kasutas ta ka kõnede pidamiseks: rääkis emade ja emaduse probleemist, eriti rõhutades alkoholi kahjulikkust lapse kandmise perioodil (9).

Ringkäikudel koolidesse jagas ta kõikjal kõnedes oma mõtteid, seepärast oli tema tulek alati oodatud. Enno ise ütles: "Nüüd olen ma enese ilusasti läbi purenud ja võin rahulikult töötada" (6, lk 299). Aga ega inimene ja ta tegevus pole kuldraha, et igauhele meeldiks. Keegi kursuslane pani väga pahaks, et üks Läänemaa koolinõunik "... käib mööda maakonda sigadepidamise kursustel omi loenguid pidamas "Kodune laste kasvatus" ja teisigi veel" (7).

Koolide külastamisel on Enno tihti ära märkinud koole, kus õpetajad vanemaid laste kasvatamisel loengute või vestlustega on juhendanud (2, s 160, lk 111).

Huvitav on see, et Läänemaa seltsielust võttis ta väga aktiivselt osa ja külarahva pedagoogiliseks harimiseks kasutas iga võimalust, aga koolinõunike päevaldel ja õpetajate kongressidel oli vaikne pealtkuulaja ega esinenud ilmselt kunagi. Ringkirjadele vastas ta alati, et on päevakorraga rahul ja esineda ei kavatse. (4, s 916; lk 8), sõna võttis ainult üksikutel juhtudel. Ühel õpetajate kongressil ütles oma arvamuse, et õpilaste nõrga edasijõudmise põhjuste uurimisel peab peale hakkama vanematest, sest karskus on siin väga tähtis tegur (3, s 140, lk 109).

Läänemaal töötas kaks koolinõunikku. 1920. a jaotati maakonna koolid revideerimise otstarbel kahte jaoskonda (58 ja 61 kooli, gümnaasium kahe peale). I jaoskond kinnitati E. Enno-



le, teises töötas alates 1923. a sügisest M. Univer.

Nagu näitavad revideerimise aruanded ja muud küsimuste lahendamised, olid mõlemad nõunikud sõbralikud ja õiglased.

1923/24. kooliaasta aruanded on E. Ennol ja M. Univeril ühtse skeemi järgi koostatud. Mõlemad märgivad, et eriti midagi silma ei paistnud, hindavad koolide üldist kasvatuslikku seisukorda rahuldavaks ning toovad ära silmapaistvalt heade ja silmapaistvalt nõrkade koolide loetelu. Ruumide poolest heas olukorras olevat kooli ei ole kummaski jaoskonnas. Aruannetest nähtub, et I jaoskonnas on majanduslik olukord eriti kehv, sest seal on märgitud rahuldavaks 14 ja halvaks 44 kooli ruumide olukord (II jaoskonnas rahuldavaks 30 ja halvaks 26). E. Enno on välja toonud, et 13 kooli töötasid üldse ilma ruumideta (neist 3 töötasid koolitalus, 1 seltsimajas, 1 kiriku leeritoas, 1 endises kordonis, 1 õpetaja elumajas ja 6 palvemajas). Õppevahendite poolest heas seisukorras olevat kooli ei ole, enamuse on halvas, mitmel koolil puuduvad õppevahendid täielikult. Siiski on õppeaasta jooksul ühteist muretsetud või ise tehtud. Koolides ei ole internaate. Vaesuse pärast ei saanud koolis käia 63 last. E. Enno leiab oma jaoskonnas kas-

vatustööd kõige enam takistavateks teguriteks: a) haigus, b) õomajade puudus, nii et ilma ga tuleb kooli tulla ja koolist minna, c) vaesus (2, s 88, lk 323–338).

E. Enno paneb valdadele pahaks, et nad olukorra parandamiseks liiga vähe ette võtavad, samuti on riiklike toetuste jagamisel järelevalve nõrk, vald jagab võrdselt ega tea, kes rohkem vajab. Arstiabi on puudulik. Mõnes koolis pole terve õppeaasta jooksul arst kordagi käinud, ülevaade arstiabi jagamisest ja arstide tööst koolides on täiesti nõrk. E. Enno paneb ette, et igas koolis peaks arst käima 2 korda õppeaastas ja esitama laste tervise kohta aruanded (2, s 88, lk 323–338).

Järgmisel, s.o 1924/25. kooliaastal on majanduslik olukord mõningal määral paranenud, kuid kasvatust ja õppetööd takistavate tegurite na on toodud samad, mis eelmiselgi aastal.

Järgnevatel aastatel on E. Enno aruanded kõikide revideeritud koolide kohta endistviisi pikad ja põhjalikud koondid, korrektselt vormistatud, masinal trükitud, omapoolsete hinnangute ja ettepanekutega. Tal on väljatöötatud skeem 18–20 küsimusega, mille järgi on koostatud revideerimise aruanded. Küsimused on oluliselt samad: kas kõik lapsed õpivad usuõpetust, hommikupalvused, koolikohustus, koolist puudumised, koolide raamatukogud, õpperaamatud, õppeabinõud, käsitööriistad, terviselehed, kroonika, õppenõukogude protokollid, kooli asjaajamine, kooliaed ja ümbrus, internaadid, töökaavad, tahvlid, lambid, pingid, tualettruumid, remondivajadused.

Mõned näited. Usuõpetus on igas koolis, aga selle omandamisele ei panda rõhku, isegi hommikupalvused jäävad mõnel pool ära. (Usuõpetuse taset ja hommikupalvuste läbiviimist on ühel korral eraldi kontrollitud.)

"Nõudsin, et õpilased hommikuti usuõpetaja valvel midagi teistele ütlemiseks ette valmistaksid ja ette kannavad ja usuõpetajad enam hommikupalve eest hoolitsevad, olgu need üldised või üksikult klassides enne õppetöö algust. Kõpül ei olnud hommikupalvust. Tegin juhatajale ülesandeks need sisse seada ja õpilased asja läbiviimisel kaasa tõmmata" (2, s 153, lk 749). Samas on antud positiivne hinnang arsti tööle, sest kõiki õpilasi on vaadatud ja terviselehed on korras. "Tegin korralduse, et kõik õpilased usuõpetuse tunnist osa peavad võtma, kuna usuõpetuse tund kõlblusõpetusega koos on ja viimane kohustuslik on, missugust korraldust kinnitada palun" (2, s 153, lk 807).

"Tegin korralduse, et tulevikus ka hindamised protokollidesse märkida. Tuleks maksma panna nõue, et liitklassil iga klassi kohta oma tahvel oleks, see soodustaks õppetööd" (2, s 153, lk 905). Kõikides aruannetes tuntakse muret

koolide majandusliku olukorra, sealjuures pindkide, tahvlite ja eriti valgustuse pärast.

1932/33. kooliaasta aastaaruandes kirjeldab E. Enno kasvatustööd koolides järgmiselt: "Käitumine hääd, mänguplatsilt kostab üleemeelikust, raskeid keskmiselt 1,7 kooli kohta. Õpilased on tagasihoidlikud. Puhtuse pidamine võiks olla parem, jalanõud ja riided enam-vähem korras. Õpilased on sel aastal paremini toidetud kui eelmisel" (2, s 160, lk 100–101). Samas kirjutab ta õppetöö kohta, et didaktiline ja metoodiline külg on kirju, kuid tasapind eelmisega võrrelda ei anagi, on üle. Domineerib küsimis-kostmismetod. Veel märgib Enno, et õppeainet püütakse õpilastele selgeks teha, tegelikku elu nii palju appi võttes, kui ümbrus seda võimaldab või õppeabinõud lubavad. "Omalt poolt olen uue uuen-dussugeme kooliellu püüdnud istutada, et õpetajad ka õpilaste õppimist jälgiks ja kergemaid omandamise võtteid õpilastele selgitaksid ja nõu annaksid" (2, s 160, lk 21–b).

1932. a novembrist on koolinõunik Enno aruanne Hiiumaa Õpetajate Liidu kongressi kohta. Koosoleku kohta tervikuna annab Enno positiivse hinnangu, kuid heidab ühele seksuaalkasvatusest esinenud õpetajale ette väikesi teadmisi ja vääraid seisukohti. Nimelt on too ette pannud, et et murdeas lapsed tuleks koolitööst vabastada, kuna sel ajal olevat lastel vaja puhkust. Enno nimetab parimaks murdeea kasvatusabinõuks tööd, väites, et just see aitab võidelda sugulise lodevusega. Samuti leiab Enno, et noorkotklus ja skautlus on kasvatajal heaks abinõuks murdeaaliste laste kasvatamisel. Küllap sellepärast laskis ta ennast Läänemaa noorkotkaste maleva pealiku abiks määrata.

Põhjalikult analüüsib E. Enno õpilaste isetegevust. Paljudes koolides on elav tegevus, et koondada noori nii koolis kui ka väljaspool kooli tegutsevatesse ringidesse. Kuid siiski ei ole nendesse hõivatud kõik lapsed. "Kavatsen jätkata noorte koondamist ringidesse nii koolis kui väljaspool kooli" (2, s 160, lk 26).

Mõningase osa tööst hõivab kaebuste ja kirjade lahendamine. Paistab silma, et neid on väga põhjalikult uuritud ja selgitatud. Lõpplahendus ja otsused tunduvad maksimaalselt objektiivsetena. Ei paista mingit pahatahtlikkust kellegi suhtes. Näib, et süüd leitakse kõigil ja liiga rangete ka ei olda. Küll aga nõuab E. Enno ranges toonis seda, et õpetaja ei puudutaks last, ei teeks laste vahel vahet, oleks viisakas ja sõbralik ning tegeleks kõigil lastega.

Näiteid. Lapsevanema kaebus õpetaja Mäehansu kohta, kes olevat tema last peksnud. Õpetaja selgitas, et löi jalaga vastu maad ja võttis poisil õlast kinni, kui see tahtis uksest välja joosta. Lõõmist keegi ei näinud. Enno vastus kaebajale: "Asi on ära lõpetatud ja õpetaja Mäe-

hansule tarvilikud korraldused tehtud" (2, s 100, lk 43). Vastus koolile: "Juhime tõsiselt teie tähelepanu asjaolude peäle, et õpetajale seaduses ära on keelatud kätt lapse külge panna, kuigi ainult seks, et teda tuppa tagasi tõmmata" (2, s 100 lk 44).

Lapsevanem Grünsteini kaebus Norrby algkooli juhataja Johan Berggeni vastu: söimab lapsi, väänab nende sõrmi ja käsi, raputab ja lükkab. E. Enno kuulab üle 18 inimest (teised õpetajad, lapsevanemad, lapsed ja asjaomase õpetaja, käis ka selle õpetaja tundides.) Leiti, et on tarvitatud halbu sõnu laste kohta ja laste kuuldes, koolijuhataja ei töötanud selle lapsega, kelle isa tema peale oli kaevanud. Raputamine ja sõrmede väänamine ei ole kinnitust leidnud. Küsimus lahendati lõplikult Haridusnõukogus. Lapsevanemale saadeti hoiatus lapse halva käitumise pärast. Kooli juhataja kutsuti haridusosakonda. Koolile saadeti kiri: "Haridusnõukogu juhib koolivalitsuse kaudu õpetajate tähelepanu järgmistele asjaoludele: 1) tuleb õpilasega ümber käia korralikult, mitte tarvitada ebaviisakaid sõnu õpilase kuuldes ega õpilase kohta. Korralik käitumine õpilasega on esimesi pedagoogilisi algtoodesid. 2) peab võrdselt seletama igale lapsele. Asjaolu, et isaga halb vahekord, ei või mingil tingimusel olla põhjuseks lapsega mitte töötamiseks. On täiesti arusaadav, et haavunud laps vastutasuks püüab lõhkuda igal võimalikul juhul kooli korda. Sõbraliku ja korraliku vahekorra juures alistub õpetaja korraldustele meeleldi iga õpilane. Kokkuvõttes Haridusnõukogu leiab, et Norrby algkooli juhataja on eksinud OTS, eriti aga OTS § 69 vastu, millele Norrby algkooli juhataja tähelepanu eeltooduga juhatakse, eeldusel, et ülesloetud asjaolud tulevikus ei kordu" (2, s 54, lk 83–108).

E. Enno on püüdnud kooli- ja hariduselu

edendada ning jääda iga küsimuse lahendamisel objektiivseks ja heatahtlikuks.

Ministeeriumi küsimuse peale õpetajate ja külarahva vahekorrast vastas Enno, et tema rajoonis on 65 kooli ja 2 lasteaeda. Ühegagi ei ole ta täiesti rahul. 28 koolis on tulnud lahendada tüliküsimusi. Katsutud on ikka lepitada (4, s 916, lk 15).

Ministeeriumi kirjale, milles küsitakse tähtsamaid esinenud väärnähtusi inspektori tegevuspiirkonda kuuluvates koolides ning kuidas neid tuleks kõrvaldada, vastas Enno: "... teatan, et minu rajoonis olevates koolides Läänemaal iseäralisi väärnähtusi õppeviisides ette ei ole tulnud, v.a. need korrad, kus õpetajad algkooli õppekavades ettekirjutatud õppeviisi veel küllalt omandanud ei ole ja kus siis õpetajate tähelepanu selle peäle tuli juhti" (4, s 916, lk 47).

Vabariigi koolinõunike vastustest on see kõige lühem ja leebem.

Oma kutsealast tegevust pidas ta mitte kergeks, kuid vajalikuks ja oskas leida pidepunkte; mis heitsid rõõmsa helgi tööle ja tegevusele, andsid julgust ja hoogu edaspidiseks. Tema rõõmu koldeks olid koolid särasilmse lasteperega ja nii mõnigi tubli õpetaja, kes tegi oma kutsetööd hinge ja südamesoojusega.

Viited

1. A d s o n A. Ernst Enno. – Looming, 1925, nr 6, lk 482–486.
2. Eesti Riiklik Arhiiv f. 1098, nim 1, s 77–160.
3. ERA f 1108, nim 3, s 134–140.
4. ERA f 1108, nim 4, s 194–950.
5. E h r m a n K. Luuletaja, kes elab Läänemere kaldal. – Postimees, 1928, nr 225.
6. S ö ö t K. E. Pilk luuletaja Ernst Enno elu-teesse tema kirjade tähistusel. – Eesti kirjandus, 1934, nr 7, lk 285–304.
7. Vaba Maa, 13. märts 1923, nr 58, lk 5.
8. Vaba Maa, 22. märts 1931, nr 69, lk 6.
9. V i s n a p u u H. Enno tee. – Looming, 1934, nr 3, lk 317–325.

Tagasipilk Kevade tänavasse*

ARNOLD LAUGUS

18. Eksamid olid alanud. Kõik õpetajad pidid ilmuma kella kaheksaks kooli, seega tund aega enne algust. Tundus, nagu valmistuks kool lahingusse minema. Naruski korraldusel rivistati klassid üles sirgete ja korrapäraste rühmadena. Siis anti käsklus: "Valvel!" Ning ülemjuhataja läks ühe klassi juurest teise juurde, nagu jälgiks maleva meeolou, moraali ja eelkõige distsipliini.

Tal oli ka paraadvorm seljas, seekord pluus, õrnroosa ja paguniteta, must seelik ja sama värvi jalatsid, kuid nagu oli tal morn, tusane ja tõsine nagu Napoleonil enne Waterloo lahingut.

Õpilased seisid valvel, õpetajad ja klassijuhatajad samuti, puudus ainult trummilööja — kogu kool meenutas suurt sõjaväelaagrit. Ülevaatus kestis üle poole tunni, aga väejuht ei jäänud paljude sõduritega rahule: kas ei mõistnud mõni korralikult valvel seista või oli kuuenõop lahti või käed mustad, mille eest sai iga selline poiss ühe korraliku noomituse.

Kui kell hakkas kaheksa saama, seisid kõik rivis ja ootasid ülevaatus, puudusid kolm ohvitseri: Trulla, Moller ja Lontroos.

Direktor oli juba üpris mornis meeolous. Kaks minutit enne kaheksat jõudis Trulla lõõtsutades kohale, hüüdes juba eemalt: "Kas Moller ei olegi veel tulnud?" (Direktriss oli parajasti oma kabinetis.)

"Ei ole näha olnud," vastati.

"Issand, siis jäi ta magama!" ja naise nagu muutus päris halliks.

"Ei usu," vastasin lohutavalt, kuigi arvasin ise sedasama.

"Muidugi jäi, ma tean," ta tegi rutaka sammu ukse poole, nagu tahaks Mollerile järele minna. Samas aga ilmus direktriss, kaardikepp käes, Kaugvaga, kes nagu adjutant teda alandlikult saatis. Trulla pöördus ringi ja jäi sirgelt oma klassi ette seisema.

"Alustame!" oli lühike korraldus.

"Aga..., kas kõik õpetajad on kohal?" poetas Kaugva arglikult, lastes murelikult pilgu üle paraadrivi, et selles veenduda.

"Kell on kaheksa."

"Jah, jah, on küll kaheksa, seltsimees direktor, kuid ma näen, et Lontroos ei ole oma klasi juures ja ka Molleril koht on tühi. Küllap nad on õpetajate toas..."

"Olgu! Alustame kohe. Korraldus on kõigil teada: kell kaheksa."

"Täiesti õige, just selleks ajaks... Aga kui vaataks enne veel järele," püüdis Kaugva leplikult ülemuse juures veenmismeetodit rakendada, kuid tulemusteta.

"Midagi ei vaata, kohe alustame!" pöörutati resoluutselt.

"Õpetaja Molleril on tugev peavalu, ta läks apteeki," poetas Trulla, olles ilmselt närvilisem kui kunagi varem.

Naruski ei pannud aga seda tähelegi, pöördus rangelt õpilaste poole ja käratas kindrali häälega: "Valvel!"

See "valvel" oli aga nii võimsalt öeldud, et laest oleks peaaegu krohv alla langenud. Poisid jäid raidkujudena seisma. Nüüd pöördus direktor õpilaste poole. Tema sõnavõtt oli ähvardav nagu külmaveedušš. Nii toimus see iga klassi juures. Kui kord jõudis Molleril poisteni, hiilis nende ohvitser nagu hanevaras arglikult trepist üles. Teda tabas aga kohe Naruski ähvardav pilk, mis nagu rästik väriseva hiire paigale hüpnotiseeris, ja suur mees jäi kartlikult seisema.

"Kas te kella ei tunne?" pöörutati ägedalt.

"Ega ei olegi veel nii hilja..." püüdis hilinenud vabandada, kuid see oli otsekui bensiini tulle valamine. Narusk pahvatas: "Te tulete ula pealt. Minge minema. Kasige koju!" Naine tormas tigidana justkui emapanter mehe kallale, haaras tal kaelast ja tõukas trepist alla, nii et mees oleks peaaegu kápuli kukkunud. Nägin, kui Trulla astus õhetavana sammu ettepoole, nagu oleks tahtnud sõbrale appi minna.

"Nüüd tuleb küll lööming," arutasin endamisi, "kuidas neid siis lahutada?"

Õnneks jäi see siiski tulemata, kuna Trulla tõmbus tagasi, Moller aga seisis ebaledes trepikäänakul, katsus punetavat kaela, kohendas pükse ja nähtavasti veel ei taibanudki, mis temaga oli juhtunud. Siis aga värvus mehe nagu roosaks ja ta hüüdis üsna kuraasikalt: "Hea küll, eks siis lähen pealegi magama!" ning lahkus vilistades. Esimest korda nägin teda sellisena — mehelikuna — ta tuletas mulle meelde suurt karjapoissi, kes oli peremehe käest sagida saanud, kuid jäi ikkagi kangeks poisiks edasi.

See vilistamine aga ajas Naruski veel enam marru ja ta sähvas Kaugvale: "Kuulete, missugused õpetajad meil on!"

Nüüd saabus ka õhetav Lontroos, kes alandlikult vabandades, peaaegu kummargil direktrissi ette roomas.

"Kaheks tunniks sinna klassi!" pöörutati talle ja võimas ülemus tõukas mehe esimesse klassi-

* Algus "Hariduses" nr 1, 1993.

ruumi, sulges ukse ja keeras selle lukku. Nii et meie koolimaja oli isegi kartseriruum tehtud!

Vaene alandlik sulane kummardus maani ja ma kuulsin, kuidas ta isegi tänas veel.

Seega oli hilinejate üle kohut mõistetud, eksamid võisid alata. Kõige kummalisem oli aga asjaolu, et kõik toimus õpilaste ees.

Nii oli eksamite algus häiritud ja tulemuseks oli läbikukkujaid igas klassis. Üle kooli aga kogunes neid umbes poolteistsada, mis oli õppeasutuse ajaloos tõesti rekord. See oli siis meie sajaprotsendiline õppeedukus ja esimene koht vabariigis! Õpilaste läbikukkumises olime linnas kindlasti esimesed, see oli aga peamiselt direktori teene. Narusk tormas ühest klassist teise, esitas lisaküsimusi, kärkis lastega, kes hirmu pärast kogelesid, viis isegi õpetajad tasa-kaalust välja. Neis klassides, kuhu direktriss ei jõudnud, kulgesid eksamid enam-vähem rahuldavalt ja läbikukkumisi oli vähem. Üks neist vähestest oli ka minu klass, mul lihtsalt vedas.

Minu poisid sooritasid katsed hästi, jäädes ainukeseks sajaprotsendiliseks klassiks. Ma ei olnud üksi eksameid vastu võtmas, mul oli assistendiks nõudlik, kuid siiski inimlik õpetaja — Ründva.

Tulemusi õppenõukogus vaagides ja õppeedukust arutades oli jälle kära laialt ega puudunud päris laadasõimigi, millega olime juba harjunud, sest sellega meie tööd ja tegevust viimasel ajal peamiselt kroonitigi. Teadete tahvel oli täis käskkirju nõrga töö pärast. Kiitusi said peamiselt nooremate klasside õpetajad, kus veel eksameid ei tehtud. Teistest klassidest olime Puidvere ainukesed, kes samuti selle au osaliseks said.

Oli piinlik lugeda käskkirju, kus teisi laideti, ning ma ei tundnud oma kiitusest mingit rõõmu.

"Ma saan aru, et sind veel... Aga mille eest mind?" kehtas Puidvere õlgu.

"Küllap sul on muid teeneid," vastasin mõtlematult.

"Missuguseid?" Kolleegi nägu värvus roosaks, olin ilmselt taktitult hella kohta puudutanud.

"Noh, näiteks klassivälise töö kohta või..."

"Ah nii arvad?" ütles ta ja läks kohe huumorile üle. "Muidugi, see on mul esikohal — sain preemiaks käskkirja... Sõitku Vasknarva oma kiitusega. Parem, kui seda paberilipakat poleks olnudki."

Mul hakkas järsku midagi koitma — rehabiliteerimine eelmise käskkirja eest ja muigas. Äkki oli Ründva minu kõrval: "Loete ja naerata? Näete, kuidas siin on vassitud?"

"Mida?"

"Kas te ei taip?" müksati mulle sõbralikult vastu külge. "Vaadake, minul kukkus eksamitel ainult kaks õpilast läbi, needki veel Naruski süütõttu. Minu kohta ei ole sõnagi, aga Puidverel

põrusid kolm läbi ja teda kiidetakse eeskujuliku klassijuhatamise ja isetegevuse eest."

"Eks te lavastage ka mõni näidend Krölovi valmi ainetel, nagu näiteks "Siga tamme all", "torkasin kahemõtteliselt.

Kolleeg jäi mulle juhmilt otsa vaatama, siis aga hakkas äkki laginal naerma: "Ma selle peale ei tulnudki." Siis sosistas mulle salapäraselt: "Seal on midagi... Vaadake, missuguse hirmunud olekuga mees välja näeb! Ja sealtpoolt puhuvad... kiituste tuuled?"

"Kas tõesti?" imestasin.

"Mis te siis arvate, et muidu või? Ikka meelitusuks. See tahvel on nagu altar, kus mõned saavad hingeõnnistust," lisas sõnumitooja filosoofiliselt.

"Enamik lahkub tusatujus," poetasin selguse saamiseks.

"Oleks te eile Lontot näinud, selle nägu hakkas särama ja mees oleks rõõmu pärast kasvõi kaela langenud."

"Ärge rääkige."

"Näete, teda kiidetakse."

"Ja mille eest?" pärisin edasi, et rohkem sündmustega kursis olla.

"Ühiskondliku ja klassivälise töö eest. Sellele mehele on kiitusest vähe, tema teeneid peaks kohe medaliga hindama," ütles ja lahkus hapu näoga.

Vaheaeg oli äkki käes. Olime jälle klassides ja jagasime tunnistusi. Tunnistuste andmine on koolis igal kevadel tavaline nähe, kuid sel aastal oli see midagi enam — mina saatsin oma õpilasi ära.

Minu klassi kasvandikud lahkusid ja järgmiseks aastaks oli Narusk mulle määranud esimese klassi. Mis teha? Pidin rahule jääma.

Oli imelik tunne anda õpilastele viimast korda tunnistusi. Kui tulime saalist lõpuaktusel, olid kõik tõsised, nagu olnuks majas surnu. Vaatasin õpilastele sõnatult otsa ja mulle meenus kauge päev oktoobris, mil ma neid samuti tumalt silmitsesin. See kõik oli nagu alles eile.

Vahepeal oli nii palju suuri ja väikesi sündmusi möödunud ja neist kõigist oli jäänud ühiseks pereks liitnud mälestusi. Olin oma elus esimest korda üle elanud senitundmatut — oma õpilaste kaotusevalu.

Kui kaua mäletavad nad veel mind? Kas aasta, kaks kolm, ...? Kui kaua olen ise mäletanud oma õpetajaid?

Sõnavõtu lõpetasin lausega: "Nüüd, kui me teed lahku viivad, alles algab õige sõprus. Püsi-gu see kaua!"

Kui ma lahkumisel kõigil kätt surusin, märkasid, et peaaegu igal poisil oli silmis midagi halli loori sarnast. Saatsin nad veel viimast korda rivis välisukseni, lehvitasin hüvastijätuks kätt, tuln tühja klassi tagasi ja istusin maha-jätuna toolile. Mulle tundus, nagu oleksin kõik

need aastad tühja tööd teinud. Või ongi see õpetajatega nõnda? Laual oli poiste kingitud album, kus olid sees kõikide fotod. Et vaatan neid sealt, kui igatsus kallale kipub.

19. Õppeaasta algas nagu jüripäev: ühed lahkused, teised tulid asemele. Meie vahetu-sele määrati teine õppealajuhataja — vaikne tagasihoidlik mees, kelle liikumist ja toimetust nagu ei märganudki. Tema nimi oli Tinn. Kaugva jäi nüüd vanemale astmele.

Minul oli sellel aastal väga palju tööd: võtsin esimest korda vastu seitsmeaastaseid poisse. Nad olid nii toredad, siirad ja südamlikud, kuigi veel kartlikud ja abitud. Igaühel neist oli peos kimp lilli, mis ulatati mulle ja ma olin nagu suur lillebukett.

Algul oli päris võoras ja isegi raske, sest neid pidi kohtlema hoopis teisiti kui suuremaid poisse. Iga üleliigne sõna või järsult öeldud lause tõi väikestele meestele pisarad silma. Olin ise ka õnnetu, kui mõni neist hüsteeriliselt nutma puhkes. Püüdsin meelde tuletada, kuidas minu koolipõlves õpetaja oli 1. klassis toiminud, kuid kahjuks ei leidnud ma sealt midagi kasulikku.

Ma ei tahtnud oma lastega selliseid vigu kor-rata. Kelle käest küsida nõu või saada abi? Tundsin suurt puudust Raatmanist. Oleks tema elanud! Nüüd pidin aga ise hakkama saama.

Õnnelikud on noored õpetajad, kes õpivad spetsiaalsetes õppeasutustes, kus iga tund üksikasjalikult metoodiliselt läbi arutatakse ja koolides praktilal juhendajad vigu kätte näitavad.

Tänu oma vaistule suutsin need väikemehed panna tööle, äratada neis õpihuvi ja armastust kooli vastu.

Hakkasin mõistma, mida tähendab õpetaja-töö, töö südametunnistuse järgi. Sellest oli rääkinud mulle kunagi minu esimene direktor Raatman, kuid ma ei taibanud siis verivärskel algajana selle mõtet.

Alles aastate tagant mõistsin tema sõnade tähendust. Kui kahju, et paljud hinnalised mõtted alles suure hilinemisega selgeks saavad.

Nädalad möödusid märkamatu. Olin iga mi-nut laste juures, neid abistades ja juhendades. Seepärast jäid mulle koolielu sündmused kau-geks ja ma ei olnud enam uuemate uudistega kursis.

Naruski kisaga olime harjunud, nagu imu-unseks muutunud.

Ühel päeval tuli aga Ründva jälle üpris lõbu-sa näo ja salapärase olemisega ning alustas jut-tu: "Teid ei ole enam viimasel ajal õpetajate toas nähagi."

"Ei ole lihtsalt aega, lastega on palju rohkem tegemist."

"Siis te ei teagi, mis meie majas sünnib!" imes-tas kolleeg.

"Ei ole aimugi..." kehtasin õlgu nagu alati.

"Või teie ei teagi veel! Olete nagu jaanalind, kelle pea on liiva sees. Narusk oli eile õhtul kiir-abiga ära viidud. Pidi olema üksikus teistest eraldatud palatis. Hull, mis hull ja veel märat-seja pealegi," pahvatas kolleeg ühe hingetõmbega. See oli tõesti uudis.

"Taevalle tänu! Saame ometi kord vabamalt hingata!" ohkas sõnumitooja, hingas tõesti sü-gavalt ning suurte sõõmudega koolimaja riku-tud õhku. Lisas siis rahulikumalt: "Uus direk-tor käiski juba majas, et üle võtta, kuid ta ei saanud pitsatit kätte, sest see on kabinetis luku taga ning eit ei anna võtmeid üle."

Vaat missugune väljendus alles äsja "kõik-võimsa" direktori kohta!

"Uus pidavat olema Leningradist. Igatahes soliidse mulje jättis," lõpetas sõnumitooja uudis-tesarja ja lahkus. Midagi oli tõesti tulemas. Juba kostis aulast klaverimängu, Trulla harju-tas häält lahti. Ka Moller proovis tolmusele pil-lile tuult sisse teha.

Ühel õhtul oli aga klaveri taga kaks paari Ro-meosid ja Juliaid, kes panid oma võimsa laulu-ga kogu saali rõkkama. Tehti proove ja harjutu-si avamänguks, millega uut direktorissi vastu võtta. Väina istus klaveri taga, kuna Moller, Trulla ja Pudi-veri laulsid kupleesid. Oli tunne, nagu läheneks kevad, kuigi südatalv pakasega oli alles ees.

*

Naruski valitsemisaeg oli kestnud nagu halb uni. Ta oli lühikese ajaga paisanud kogu meie kooli elu pahupidi, viinud alla distsipliini ja õp-peedukuse.

Olime elanud sünges ja jäises õhkkonnas nagu mingis kopitanud ruumis. Nüüd aga ava-ti aknad ja hele valgus pääses jälle sisse. Meie kool elas üle nagu mesinädalaid.

Uut direktorit veel näha ei olnud ja Kaugva täitis seni tema kohta. Sellest mehest oli kuju-nenudki meie majast lahkuvate ja saabuvate di-reetorite elupõline asetäitja. Kes teab, kui pal-ju neid veel võib tulla?

Püüdsime nüüd ebameeldivat aega unustada, otsides meelelahutust ja vaheldust üksteist kü-lastades. Me ei suutnud aga painest kohe vaba-neda, sest head ei saa unustada ega halba maha matta. Halb on nagu määrdalekk riidel, mis al-les aja jooksul kulub ja tuhmub. Heaga aga on vastupidi: see on nagu hele triip hallis kangas, mis ka aastatega püsima jääb.

Koolis algas nüüd teine elu, mis oli täis ele-vust, optimismi, spontaanset rõõmu, kuid üht-lasi löi lokkama ka silmakirjalikkus ja võlts teesklus.

Meie, endise kollektiivi liikmed, olime kõik õnnelikud, et normaalne olukord jälle taastub. Uute hulgas, kes Naruskit truult teenisid, pää-ses valla ohjeldamatu klatš. Marleene oli üks

esimesi, kes kohe õpetajate toas avalikult Naruskit kiruma hakkas, kuigi ta oli viimasel ajal direktriks pãris hästi sobinud ja võib-olla nii mõnegi asja talle ette kandnud.

"Me kohe ootasime seda. Jumalale tänu, nüüd on see ometi sündinud ja me võime jälle rahulikult töötada," ohkas ta silmakirjalikult.

Lontroos oli alul pãris norus, käis vaikselt ringi nagu ustav koer, kes oli kaotanud hea pere-mehe. Ta ilmselt sondeeris pinda, missugust hoiakut võtta. Siis oleks nagu üleõõ selgusele jõudnud, tuli ühel päeval õpetajate tuppa ja avas oma registrid: "Naruskiga on nüüd kõik läbi, täiesti parandamatu. Tuleval nädalal tuleb uus direktor." Ning mees tõi päevavalgele igasuguseid lugusid, mida ta kõik oli pidanud üle elama.

Vaene kannataja ja märter!

Ründva aga teadis jälle kulissidetagust elu ja muheles. "Kujutage ette, Lonto oli käinud Naruskit haiglas vaatamas. Oli viinud talle ühe külmavõetud alpikanni ja paki odavaid biskviite. Mutt aga oli olnud meeltesegaduses ning loopinud küpsised ja lille talle näkku. Paras!" Ja kolleeg kihistas naerda.

Kust tema küll need andmed hankis? Hakka või seda naist kartma!

Nii oli igasuguseid jutte ja jutukesi nagu ikka, kui vana on lagunemas ja uus veel tundmata.

20. Kaugva tähistas seitsmekümnendat sünnipäeva. Endisest kollektiivist olid peaaegu kõik kohal, puudus ainult Tamka põdura terve tõttu ja millegipärast ei ilmunud ka Ründva.

Mehed olid rõõmsad ja elevil nagu peipoisid, naiskolleegid õhetasid justkui pruutneitsid. Oli jälle tunda aastaid tagasi valitsenud meeleolusid.

Kaugva elas väikeses aiaga individuaalmajakeses, mis äsus kõrvalises tänavas Kivimäel. Lapsi tal ei olnud ja nad elasid abikaasaga nagu vanapoolne noorpaar. Naine Peoliine oli kodune ja kannatas kroonilise reuma all. Nende omavaheline suhtlemine tuletas meelde Tolstoi ja Turgenevi teoste aristokraatide eluviisi. Mõlemad olid säilitanud nooruslikkuse, reipuse ja harmoonilise kooselu ning nimetasid teineteist meelitusnimedega: Jaak – Jako ja Peoliine – Peo.

Viibisin esimest korda nende pool ja mind lausa üllatas see sõbralik ja suurepärase teineteisemõistmine, mis avaldus igas piasjas ja viitas nende koduse õhkkonna südamlikkusele ja külalislahkusele, nagu oluksin suurte sõprade hulgas.

Juubilar oli koduses miljöös hoopis teine inimene: lõbus, teravmeelne ja sädeleva huumoriga. Isegi välimuselt võis teda kümme aastat nooremaks pidada. Viimased rasked aastad ei olnud ta meeleolulegi mõju avaldanud.

"Kuidas suutsite küll vastu panna?" vihjasin sellele.

Kaugva jäi pisut mõttesse. Tema meeleolu ja naerune nägu muutus varjundi võrra tõsisemaks. "Jako on mul pãris käest ära. Öösiitsonib aina unes, seltsimees direktor ja seltsimees direktor," vastas Peo.

"Jah, eks see algul oli küll harjumatu. Mäletan esimest tõsisemat konfliktit, mis sai alguse selle raamatuga," sõnas ta.

"Selle "musta" raamatuga, mille eest Nääpsuke sai käskkirja," meenutas Pudivere.

"Oli tõesti must raamat. Tõin ta koolist ära, et vahel sirvida. Kas te teate, kolleegid, milleks see sisse seati?"

Kehitasime õlgu.

"Mina olin see kurja juur, kelle pärast ka teised pidid kannatama. Nelikümmend aastat olen töötanud, aga ikkagi distsipliini pole ja nüüd õpetas Narusk mulle seda," naeratas Kaugva.

"See oli kohe alguses ühel hommikul, kui ma jäin kooli minnes rongist maha. Ei mäletagi, kas oli kell seisma jäänud või midagi muud. Tundi mul ei olnud, kuid olen harjunud alati varem minema. Narusk oli uus inimene ja pãris kõike minu käest, nagu tal ikka kombeks oli. Mis ruum see on? Mis seal sees on? Miks see kapiuks lahti on? Miks sellel uktsel võtit ei ole? Seepärast läsingi alati varem. Aga rong läks just ära. Uut tuli peaaegu terve tund oodata. Süda valutab. Esmaspäev. Äkki on majas midagi juhtunud, sest õhtukool töötas ka pühapäeval. Mu südames nagu kripeldas miski ja eelaimus ei petnud. Kui koolimajja jõudsin ja direktorile head hommikut soovisin, ei vastanud ta mulle, vaid vaatas oma käe peal vikskarbi suurust kella ja küsis: "Mida kell näitab?"

Ma mõtlesin, et ta teeb nalja ja vastasin muheledes: "Eks kell näitab ikka aega." Kus siis põrutati mulle, nii et taevas hoidku: "Te jäite hiljaks ja tulete minuga veel nalja tegema!"

Ta oli lausa endast väljas ja kui inimesel puudub pidurdusmeel, siis ta ei olegi suuteline arusaama, mida kõik raevuhoos võib õelda ja teha.

Narusk otse kriiskas ja mul tuli äkki kentsakas mõte: viimati tuleb kallale! Astusin igaks juhuks tooli taha, et siis vähemalt on mõõbliesegi ees. Kuid ta rahunes siiski. Ei tea, kas löi mind kartma, sest ega ma ole mõni kleenuke, vaid suur ja turske mees. Vaatasin talle julgelt otsa nagu vene vägilane ja kuulasin rahulikult. Siis ta põrutas äkki: "Tänasest päevast selline raamat sisse seada, kuhu kõik õpetajad ja muudugi ka teie iga päev registreerite tööletuleku."

Kui ta oli rahunenud, tõin talle oma ruumist hallide kaantega raamatu ja märkisin kohe oma nime sisse ning küsisin: "Aga mis kellaaeg ma pean siin olema, teie ei ole mulle seda aega täpselt öelnud?" Ta põrnitses mind, kui talle selle raamatu ulatasin, kuid oli juba rahunenud ja viipas isegi toolile, et istuksin. "Arutame seda

asja," ütles ta siis. "Mis seal enam arutada, kui see on teie korraldus," vastasin. Mina pidin tulema iga päev kella poole kaheksaks, kuigi nii vara poleks tarvis olnud tulla.

Temaga võis vahel ka päris asjalikku juttu ajada, aga vastu ei tohtinud rääkida, siis võis sakutadagi saada."

"Eks Moller sai omal nahal tunda," poetasin vahele, kuigi leidsin, et see oli vist taktitu.

"Ma... oleksin teda alles raputanud, kuid ei tahtnud seda laste ees teha," suurustas kolleeg, kes istus Trulla kõrval üpris ülevas meeleolus.

"Ei sinusugusest, kullake, pole sikutajat. Lootsin, et tuled sel korral mulle appi, kui ta mind sealt poodiumilt peaaegu alla tõukas, kuid rüütli olid veel kiiremad jalad kui minul," naeratas Trulla, tõstes oma partnerile ette mari- neeritud heeringaid.

"Kunas... see oli?" kohmas Moller pisut pudise keeleaga.

"See oli täpselt 24. detsembril, kui mina sain ka peapesu, et pean jõulusid, sest mul oli uus kleit seljas," tuletas Väina omakorda meelde.

"Jah, sellega oli jälle palju tegemist. Mina sain siis niisuguse sauna, et hoia alt. Ta tahtis kohe ministeeriumi helistada, kuid ma sain teda kuidagi rahustada. Püüdsin veenda, et see ei olnud must kleit, vaid koguni tumepunane. Ja punane ei ole mingisugune jõulu värv, vaid hoopis revolutsiooni oma."

"Jah, mis sa teed, ega see mõistus pole enda teha," arvas Moller ja küsis siis, "kas on ikka kindel, et saame uue ülemuse?"

"Täiesti! Uus tuleb juba järgmisel nädalal, sest Naruski tervis on täiesti läbi. Lontroos oli käinud teda haiglas vaatamas, kuid Narusk polevat teda ära tundnud, oli parajasti käratse- nud, mehike oli tagurpidi palatist välja tulnud," vastas Kaugva. Me kõik vaikisime.

See oli meeldivamaid õhtuid selle viimase paari aasta vältel, kus saime jälle oma südant puistata. Meil kõigil hakkas kergem. Ja muud ei olnudki meile vaja.

(Järgneb.)

HARIDUS

EDUCATION No. 1, 1994

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE

Deeds and truths by VIIVE LEHT.

An interview with a popular youth leader Tiina Mägi. She talks about the movement "Home town", about young people participating in it, about youth problems and activities organized in the Youth Centre of this movement.

P. LEPPIK. A teacher's professionalism and personality.

What is our teacher like? How well should he/she know himself/herself and individual peculiarities of his/her students, if his/her aim is to perform well and teach creatively. 10 pieces of advice every teacher should benefit from.

J. ORN. Problems of teacher training.

The author gives his conception of teacher training in Estonia. Heino Liimets had stressed already, that the main principle at teaching should not be personality (resp student-) centered but students-development centered. This difference should be considered at organizing teacher training. It is equally important to understand the difference between two sequences: teacher-subject-student and teacher-student-subject, i.e. whether the teacher just teaches the students about the subject or helps the student to approach the subject.

Teachers' work in schoolleaders' evaluation (VIIVI EKSTA).

Rein Rebane, the chairman of Estonian Schoolleaders' Association, the director of Tallinn Upper Secondary School No 7 speaks about, what kind of teachers are most needed at school.

V. RAJANGU. The staff of subject-teachers.

A review of teachers' qualification working at Estonian general comprehensive schools and vocational schools according to different school subjects. In comparison with 1991/92 the member of teachers with higher pedagogical education and specialized pedagogical upper secondary education has diminished.

M. MERISTE. Private schools in Estonia.

A review of 36 private schools functioning in Estonia (higher schools, vocational schools, upper secondary schools and compulsory schools).

M. LEINO. Problematic children and their learning opportunities.

The role of TV in the life of a child, causes and results of watching TV too long. State Board of Education is working with problematic children, so-called "free classes" are in the stage of establishments. The author also presents aims of "free class" and ways, how to create them.

T. ODER. Impressions of England.

A short review of English educational system and author's impressions about 125 years old private school (Bishop Stortford College).

I. UNT. Problems of development of gifted children.

This theme is "hot" all over the world. Educational policy should guarantee the gifted children an opportunity to develop and implement their talents.

T. JÖESTE. Successful child (let's remember well-known truths).

Every parent wishes one's child to be successful. We should motivate and praise more and discourage and punish less.

R. MAASILD. Dynamics of lower secondary grades' students' interests in school subjects.

A research with the "map interests" was carried out in lower secondary classes of 5 schools from Virumaa district. The range and dynamics of interests of students is also presented.

J. MIKK. Illustrations in textbooks.

The problem of why and how should school textbooks be illustrated.

M. SAUL. The role of school libraries in educational innovation.

The main factor, which influence on school libraries affecting are: finances, planned for library funds, the space on library rooms, the number of librarians and their qualification.

K. KARLEP. A few remarks on terminology used in western speech therapy.

The author of this article draws the attention to the fact, that in pedagogical literature, published abroad (especially written in English) a different hierarchy of concepts than ours is being used. When translating pedagogical texts one should consider that the meaning and the range of usage of the same concept may be different.

T. OUNAPUU. Teaching Estonian grammar in Russian schools.

The author gives answers to the following questions: why teach grammar, how much grammar should be taught and how to teach efficiently.

K. KRUSE, K. VELSKER. Didactic problems of checking-up solutions of equations.

The authors explain, if and when check-ups are to be performed and what should teachers require from their students.

K. KALAMEES. The importance of active methods and action programs in environmental education.

Implementation of active methods at schools and hobby-centres in order to improve environmental education are of special importance. The author explains various active methods (role play, discussion, situation-play, group-work, out-of-class activities, practical exercises).

U. KOKASSAAR. Simple training exercises with microscope in school biology.

The author explains how to work with microscope and how to make temporary preparations. A set of simple practical tasks is also presented.

S. SAMM. Aesthetic education as a factor fostering adjustment to life at school.

Aesthetic education has an important role in all-sided development of a young person, also in achieving school maturity level. The author has carried out an experiment in kindergarten.

S. ALMANN. Expectations of parents for cooperation with kindergartens.

In autumn 1992 421 parents were questioned with the aim to ascertain their expectations and requirements to kindergartens. Collected responses showed the parents' wish to cooperate as well as different opportunities for joint activities with people working in kindergartens and their aspirations to influence the activities in kindergartens.

F. LOMAN. Ernst Enno as a school councillor.

A review of E. Enno's activities as a school councillor between 1919-1934.

ОБРАЗОВАНИЕ № 1, 1994

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Дела и истины. [Вийве Лехт.]

Интересно с Тийной Мяги - деятелем культуры и вожаким молодежи. Она рассказывает о движении "Кодулини", его членах и вообще о проблемах молодежи; о том, чем занимаются в "Кодулини".

П. ЛЕППИК. Индивидуальность и профессиональность учителя.

Каков наш учитель; насколько он должен знать себя и индивидуальные особенности своих учеников, чтобы выполнять свою работу хорошо и творчески; 10 советов, напоминаний, которые подойдут каждому учителю.

Ю. ОРН. К вопросу о подготовке учителей.

Автор излагает свое представление о том, как должна быть организована подготовка учителей в Эстонии. Академик Х. Лийметс подчеркивал, что при обучении следует ориентироваться не на личность (в данном случае ученика), а на развитие личности. Это различие нужно учитывать при подготовке учителей. Не менее важно понимать различие в цепочках: учитель - предмет - ученик и учитель - ученик - предмет, т.е. либо учитель сам доносит предмет до ученика, либо подводит ученика к освоению предмета.

Работа учителя глазами руководителя школы. [Вийви Экста.]

В какой именно учителе нуждается современная школа, рассказывает председатель Объединения школьных руководителей, директор 7-ой средней школы г. Таллинна Рейн Ребане.

В. РАЯНГУ. Состав учителей по учебным предметам.

Обзор состава учителей по специальной подготовке по предметам в общеобразовательных школах и профессионально-технических училищах Эстонии. По сравнению с 1991/92 учебным годом число учителей как с высшим педагогическим, так и со средним педагогическим образованием по специальности уменьшилось.

М. МЕРИСТЕ. Частные школы в Эстонии.

Обзор действующих сейчас в Эстонии 36-и частных школ (высшие школы, училища, гимназии и основные школы).

М. ЛЕЙНО. Проблемные дети и возможность обучения их.

Роль телевидения в жизни ребенка, причины и следствия телемании. Департамент школ занимается проблемными детьми, идет подготовка к организации так называемых свободных классов. Автор описывает также цели и способы их достижения в свободных классах.

Т. ОДЕР. Впечатления от поездки в Англию.

Краткий обзор английской школьной системы и впе-

чатления от увиденного-услышанного в частной школе, которой исполнилось уже 125 лет. (Bishop's Stortford College).

И. УНТ. Проблемы развития одаренных детей.

Эта тема актуальна сейчас во всем мире. Необходимо обеспечить такую политику в области образования, которая гарантировала бы одаренным детям возможность развивать и реализовывать свои таланты. Пути и возможности развития способностей детей в нашей системе образования.

Т. ЙИЕСТЕ. Преуспевающий ребенок. [Напоминание о забытых истинах.]

Каждый родитель желает видеть своего ребенка преуспевающим. Детей нужно побольше хвалить и подбадривать, нежели осуждать и наказывать.

Р. МААСИЛД. Динамика интересов учащихся средних классов по учебным предметам.

О результатах исследования интересов учащихся средней ступени в 5 общеобразовательных средних школах за 1990-1993 годы: диапазон и динамика интересов учащихся.

Я. МИКК. Иллюстрации в учебной литературе.

В статье рассматривается, как и зачем приводятся иллюстрации в учебниках.

М. САУЛ. О роли школьной библиотеки в обновлении системы образования.

Основными факторами, определяющими эффективность работы школьной библиотеки, являются: отведенное для комплекции библиотеки количество денег, размер помещений библиотеки, целесообразность интерьера, количество библиотекарей и их уровень квалификации.

К. КАРЛЕП. О терминологии по логопедии в зарубежной литературе.

Автор обращает внимание читателя на то, что в зарубежной (особенно англоязычной) литературе по логопедии в обиходе иная иерархия понятий, нежели у нас. При переводе следует учитывать, что один и тот же термин может обозначать разные понятия.

Т. ЫУНАПУУ. Обучение грамматике эстонского языка в русской школе.

Автор отвечает на вопросы, возникающие у учителей в русской школе при обучении эстонскому языку: зачем, в каком объеме, что именно нужно взять из грамматики и как это сделать наиболее экономно.

К. КРУЗЕ. К. ВЕЛСКЕР. Дидактические проблемы проверки решений уравнений.

Авторы рассуждают о том, когда и следует ли проводить контроль решений уравнений; что должны требовать учителя от учеников.

К. КАЛАМЕЭС. Значение активных методов и активных программ в обучении предмета - охрана окружающей среды.

Очень важно реализовывать активные методы и программы при обучении защите окружающей среды как в школах, так и в различных Домах любителей природы. Автор дает обзор этих методов (ролевые игры, дискуссия, ситуационные игры, работа в группе, полевые и практические работы).

У. КОКАССААР. Несложные задания по работе с микроскопом в школьной биологии.

Дается обзор работы со световым микроскопом, как приготовить временный препарат и приводится набор простейших практических работ.

С. САММ. Эстетическое воспитание как фактор, благоприятствующий адаптации ребенка в школе.

Эстетико-художественное воспитание играет важную роль во всестороннем развитии маленького человека, в том числе и в степени подготовленности его к школе. Автор исходит из данных проведенного в детском саду исследования.

С. АЛМАНН. Чего ожидает родитель от сотрудничества с детским садом.

Осенью в 1992 году был проведен опрос 421 родителя с целью выяснения, чего ожидают родители от детского сада и воспитателей и какие требования они к ним предъявляют. Из ответов можно сделать выводы о пожеланиях родителей и об их возможностях сотрудничества с персоналом детского сада, о возможностях влияния на деятельность детского воспитательного заведения.

Ф. ЛОМАН. Эрнст Энно как школьный советник.

Обзор деятельности Эрнста Энно в роли школьного советника.

Tallinna Pedagoogikakoolis

on 57 aasta jooksul muutunud erialad ja õpetuse sisu. Kui aastaid tagasi oli valdav lasteaiakasvatavate ettevalmistamine, siis nüüd saavad koolis ettevalmistuse kasvatajad (nii päevases osakonnas kui ka kaugõppes), kasvatajad-õpetajad, algklasside õpetajad, sotsiaalpedagoogid, sotsiaalhooldajad, muusikakasvatavad, muusikaõpetajad, noorsootöötajad.

■ 1992. a alates töötab kooli juures alushariduse metoodika ja täiendusõppe osakond, koolil on tihedad sidemed linnade ja maakondade haridusametitega.

Kõik loetletud elukutsed on huvitavad, rõõmurohked ja loovad, eeldavad armastust ja nõuavad vastutustunnet. Aastatega on suurenenud noormeeste arv meie koolis, ulatudes nüüdseks poolesajani.

Noored, kui leiate armastust ja huvi antud erialade vastu, tulge õppima Tallinna Pedagoogikakooli!

VASTUVÕTUEKSAMID JA -TINGIMUSED

Päevane osakond

Dokumentide vastuvõtt: 1.06.–4.08.1994.a.

Vastuvõtueksamid: 8.08.–12.08.1994.a.

Õppetöö algus: 29.08.1994.a.

9 klassilise kooli baasil:

■ koolieelsete lasteasutuste kasvataja

Õppeaeg 4 aastat

Eksam: emakäel – etteütlus

kutsesobivuse katsed ja vestlus

■ hooldustöötaja

Õppeaeg 2 aastat

Vastuvõtt toimub kutsesobivuse

katsete põhjal

Keskkooli baasil:

■ lasteaiakasvatava-õpetaja (3 klassi ulatuses)

Õppeaeg 3 aastat

Eksam: kirjand tulevase eriala teemal

kutsesobivuse katsed ja vestlus

■ algklasside õpetaja (eesti ja vene õppekeel,

6 klassi ulatuses)

Õppeaeg 3 aastat

Eksamid: kirjand tulevase eriala teemal

matemaatika (kirjalik)

musikaalsuse katse

vestlus eesti keeles (vene

õppekeelega rühma soovijatele)

■ põhikooli muusikaõpetaja ja lasteasutuste

muusikakasvatava

Õppeaeg 3 aastat

Eksam: muusika (musikaalsuse katse,

klaver, solfedžo)

■ noorsootöötaja

Õppeaeg 2 aastat

Eksam: kirjand,

kutsesobivuse katsed ja vestlus

■ sotsiaalpedagoog

Õppeaeg 3 aastat

Eksam: kirjand tulevase eriala teemal

kutsesobivuse katsed

Kaugõppeosakond

Dokumentide vastuvõtt: 1.03.–1.06.1994.a.

Vastuvõtueksamid: 7.–9.06.1994.a.

9'klassilise kooli baasil:

■ hooldustöötaja

Õppeaeg 1,5 aastat

kutsesobivuse katsed

Keskkooli baasil:

■ koolieelsete lasteasutuste kasvataja

Õppeaeg 2 aastat

Eksam: kirjalik kasvatusliku

situatsiooni lahendus,

kutsesobivuse vestlus

Kooli astuda soovijatel esitada:

Päevases osakonnas

– avaldus kooli blanketil (täitmine kohapeal)

– lõputunnistus (originaal)

– iseloomustus

– arstitõend

– 4 fotot 3x4

Kaugõppeosakonnas

– avaldus kooli blanketil (täidetakse kohapeal)

– lõputunnistus (originaal)

– abielutunnistus (ärakiri)

– iseloomustus–soovitus töökohast

– 4 fotot 3x4

Informatsiooni saab telefonidel: 55 64 53, 55 56 37 (alates 1.06.1994.a. vastuvõtukomisjon), 55 64 52 (kaugõppeosakond). Kool asub Lillekülas, Räägu t 49. Buss 17 ja 17A, peatus "Räägu".



HARIDUS

Hind 6 EEK Indeks 78 189