

HARIDUS

JK NOVEMBER

11 — 1992



Vaese aja rikkus

Oli kevad, kui Tallinna 97. lastepäevakodu kutsus meid vaatama omavalmistatud mänguasjade näitust. Oli veel rublaaeg, aga juba andis vaesumine endast märku – kaupa ei jätkunud, saadaolev kallines pöörase kiirusega. Mis liigub, see kulub. Ka mänguasjad, millega hulk lapsi päevast päeva mängib. Uusi soetada käis varemgi, saati siis praegu üle jõu. Eriti nüüd kulub marjaks ära kasvatajate tarm ja oskus meisterdada lelusid peaaegu et kõigest, mis fantaasiavaesemad prügikasti viskavad. 97. päevakodu kasvatajate, laste ühisloomingu "tooraineks" on kõlvanud papp ja paber, piimapakk ja juustutops, pooltühi pall, katkise nuku pea, pudelid ja tuhat muud-sugust olmetaarat. Pisut nuputamist, mõni tund nikerdamist, lõikumist, kleepimist, värvimist ja tulemus on suurepärase – lõbusad loomakesed, kaisunukud ja pulganukud, rongid, autod ja mis kõik veel. Vaese aja lelut, seda ka, aga mõnusamad ja leidlikumad kui uhked Barbie'd ja Jane'd. Vaese aja lelut näitavad inimeste rikkus – fantaasiat, käteosavust, head maitset, töökust, nutikust.

Mäng on väikese inimese kool, mäng õpetab paremini kui ükski seletamine. Mänguasjameistrid on seda arvestanud ja teinud nii, et nukku, karu, ahvi või krokodilli riidesse pannes ja lahti riietades saab iseenesest selgeks nõopimine, paelte sõlmimine, luku lahti- ja kinnitõmbamine. Mis mängus selgeks õpitud, läheb ladusalt endagi peal.

97. päevakodus käivad ka vene lapsed, on omaette rühmades. Mänguasju tehes õpitakse üksteiselt ka nende rahvuslikku omapära. Näitusel oli vene- ja eestipäraseid lelusid. Kui küsisin juhataja Pille Kiburilt ja vanemkasvataja Maie Lehtlalt, kes on väljapanekute autorid, ütlesid nad nimeade asemel "kõik kasvatajad koos laste ja emade-isadega."

VIIVE LEHE tekst
TÖNU KALLE fotod



HARIDUS

TOIMETUSE
KOLLEGIUM
V. AAVA, V. EKSTA
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
A. MEERITS,
J. ORN,
T. PENJAM
(peatoimetaja asetäitja
ajalehe alal),
H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
(peatoimetaja)
E. SIIM,
E. TALPSEP.
Keeletoimetaja
L. JAGGO
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse address:
EE0031 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
Tallinna
Ajakirjandustrükikoda
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.
Ladumisele antud
16.10. 1992.
Trükkimisele antud
28.10. 1992.
Trükiarv 2130
Arvutiladu.
Ki: CenturySchoolbook
Trükipoognaid 8,0
Tingtrükipoognaid 6,24
Arvestuspoognaid 8,2
Tellimise nr 3998.
Tellimishind aastaks –
12 EEK,
6 kuuks – 6 EEK.
Üksiknumbri hind 1,5
EEK.
Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda Tallinna
Ajakirjandustrükikoja
TKOsse (tel 68 14 11),
© Kirjastus "Perioodika"

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 T. MÄRJA Täiskasvanute haridus Eestis.
- 7 J. ÕISPUU Eesti keel võõrkeelena: lingvistilisi seiku, õpetamise ajaloo ja tulevikust.

SILMARING JA VAATENURK

- 11 M. RAAVA Seletusstiil ja depressioon II. Kinnitus Seligmani abituseteooriale.
- 19 M. HENNOSTE Kommunikatiivsete oskuste õpetamise lähtekohti.

KASVATUSTEEMADEL

- 25 K. TAMM Andekad õpilased ootavad tööd.
- 34 P. LEPPIK Õpilane, perekond ja kool.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 37 T.–K. AUNAPUU Delinkventse nooruki psüühika erijooni.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 40 E. LUKAS Õppeprotsessi esteetika.
- 43 E. SEPP Mõtteid keelteõppest põhikoolis.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 46 H. LAST Kirjandusteooria mõistete kontrollimise test põhikoolis.
- 49 K. KARLEP, A. NUKK Sidesõnade mõistmine ja kasutamine koondlauses.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 51 H. TEAS Regilaul ja laulumäng laste muusikakasvatases.

KOOLIMUUSIKA

- 53 K. TAMRA Teeme ise pille.

PEDAGOOGILISE MÕTTE

AJALOOST

- 56 F. EISEN J. Fr. Herbarti pedagoogiliste ideede levikust Eestis.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 59 J. KIILI Loodusteadused Tallinna Pedagoogikaülikoolis.

KROONIKA

- 61 Juubelikonverents "Hilda Taba 90".

KOGEMUSNÕU

- 62 L. KIVILO Silmuskoeliste esemete parandamine.

Täiskasvanute haridus Eestis

TALVI MÄRJA, TPÜ andragoogika kateedri juhataja, ETKA "Andras" president

*Kuna me ei saa kunagi suureks
jõult ega arvult, peame saama suureks
oma vaimult ja kultuurilt.*
Jakob Hurt

Tagada
täiskasvanud
elanikkonna
asjatundlikkus ja
pidev
enesetäiendamine.

Elame täna ühiskonnas, mis on alles pürgimas demokraatliku struktuuri ja elukorralduse poole. Et tõeliselt, mitte mänguliselt osaleda selles demokraatiseerumisprotsessis, on oluline tunda demokraatia tunnusjooni ja ühiskonna regulatsioonimehhanisme, orienteeruda õigesti ühiskonna arenguprotsessides, olla motiveeritud tegutsemiseks (kaasalöömiseks). Oluliseks eelduseks on kompetentsus. Kogu täiskasvanud elanikkonna kompetentsuse ja teadliku aktiivsuse tagamine asjatundlikuks osalemiseks kõikides eluvaldkondades ja pidevaks enesetäiendamiseks peaks täna olema täiskasvanute hariduse põhieesmärk Eestis. Vähemtähtsad pole täiskasvanute koolituse valdkonnas ka järgmised eesmärgid:

- sellise kontseptsiooni elluviimine, mille järgi kool pole mitte ainult laste õppimise paik, vaid oma piirkonna haridus- ja kultuurikeskus; kooli roll peaks oluliselt laienema ning jõudma ka täiskasvanuteni;
- sellise mõttelaadi kujundamine, mis teadvustab ja hindab igas vanuses inimeste õppimist (sünnist surmani), ning seaduse, mis seda toetab, väljatöötamine ja vastuvõtmine;
- iga üksiku indiviidi kui enese- ja sotsiaalse juhtimise subjekti, kui otustaja ja vastutaja tunnustamine (4, lk 214).

Kuidas luua olukord, et täiskasvanud inimene väärtustaks haridust, tahaks õppida, püüdleks enesetunnetamise, -reguleerimise ja -arendamise poole? Kuidas panna inimene mõistma, et "iseseisvalt elamise ja olemise asendamatu eeldus on haritus, asjatundlikkus. Seda ei saa keegi kellelegi anda. Tulevikuolud peavad sundima igaüht haridust omandama ning seejärel võimaldama säilida harituna elupäevade lõpuni" (5, lk 11). Ilmselt on võimalik seda saavutada vaid siis, kui ühiskond, kus me elame, väärtustab hariduse. Eelkõige peaks muutuma ühiskonna hoiak hariduse suhtes. On siin täna toimunud olulisi nihkeid? Vastus kõlab "jah" ja "ei".

Ühelt poolt on viimase aasta jooksul riigi eelarvest haridusele tehtavad kulutused peaaegu kahekordistunud – 4..5%lt 8..9%ni. See peaks kajastama valitsuse suhtumist.

Teisalt võib ikka veel kuulda nurinaid, kui välisabi programmides oluline osa on mõeldud meie inimeste koolitamiseks, mitte aga materiaalseks toetuseks. Kuigi see on ainuõige tee, ütleb ju Idamaade tarkuski: "Kui sa tahad, et näljane saaks üks kord kõhu täis, anna talle kala. Kui sa tahad aga, et ta pidevalt söönud oleks, õpeta ta kala püüdma."

Kui lugeda enamike parteide ja valimisliitude valimiseelseid programme ja meenutada nende lubadusi, võib tõdeda, et haridus on leidnud väärilise koha. Enamikel juhtudel mõistetakse, et haridus ja kultuur on demokraatliku ühiskonna rajamise alustugedeks. Kuid ärgem unustagem, et need olid valimiseelsed programmid ja lubadused. Aeg näitab, kas neid ka realiseeritakse.

Milline on Eestis täiskasvanute hariduse seis? Mis puutub Eesti hariduspoliitikasse, siis olulist murrangut pole seni veel toimunud – Eesti Vabariigi haridusseaduses mõiste "täiskasvanute haridus" puudub. Ometi pole põhjust ka pessimismiks, sest arusaamiseni, et kõigil inimestel, sh ka täiskasvanutel, on õigus haridusele, oleme siiski jõudnud. Ja Eesti täiskasvanute hariduse seadus on ettevalmistamisel. Ei ole kerge olnud tee, mida viimase 3–4 aasta jooksul on käinud need inimesed, kes selle õiguse eest võitlesid. See on olnud võitlus vanade harjumuste, aastakümnete jooksul sissejuurdunud arusaamade ja ka elule jalgu jäänud süsteemi vastu. Mõtlen siin plaanimajanduse reeglite järgi toimunud täiendus- ja ümberõppe süsteemi (kvalifikatsiooni tõstmine!), aga ka ideoloogilise töötuse eesmärgil loodud poliitõppe süsteemi. Mõtlen siin arusaamu, mille järgi pensionieale lähenevad inimesed (NB! rääkimata juba pensionil olevatest) võisid mõelda vaid teelt kõrvale

Eesti Vabariigi
haridusseaduses
puudub mõiste
"täiskasvanute
haridus".

astumisele, mitte aga enese harimisele, õppimisele ja aktiivsele osalemisele ühiskonnas. Mäletan üht veidi üle 50aastast daami, keda töökaaslased olid saatnud kursuste küsimusega – kas tahad oma teadmised hauda kaasa võtta? Üldine arusaam oli haridusvaenulik.

Kontseptuaalne areng on käinud järgmist teed:

täiendus- ja ümberõppelt → täiskasvanute haridusele

koolituse planeerimiselt ning kohustuslikult enesetäiendamisel → teadmiste omandamise motiveerimisele

kooli seinte vahel õppimiselt → õpituatsioonide kujundamisele kõikjal, kus see võimalik

õppimiselt teatud eluperioodil → õppimiseni sünnist surmani

õpetaja-õpilase ühepoolsetelt suhetelt → õpetaja-õpilase partnerlike suhete tunnustamisele

ametialase kompetentsuse väärtustamiselt → elukompetentsuse hindamisele

Mida tegelikult mõeldakse, kui räägitakse täiskasvanute haridusest? Määratlegem seda nii –

TÄISKASVANUTE HARIDUS on igasugune täiskasvanud inimeste organiseeritud õpitegevus eesmärgiga saada uusi teadmisi, trennida uusi oskusi, laiendada silmaringi, muuta suhtumisi. Erinevates maades võib täiskasvanute hariduse sisu olla siiski erinev. Kord tunnustatakse selle laiemat, kord kitsamat tähendust. Näiteks Inglismaal jäetakse sellest mõistest välja igasugune tööharidus. Soomes mõeldakse täiskasvanute hariduse all eelkõige liberaalset ehk vabaharidust jne. Meie kontseptsiooni järgi hõlmab mõiste *täiskasvanute haridus* järgmisi suundi:

1. Täiskasvanute üldharidus. Siia kuulub ühelt poolt igasugune organiseeritud tegevus, mis on suunatud täiskasvanute üldise silmaringi laiendamisele, ja teiselt poolt formaalse haridustee jätkamine ehk tasemeharidus, mis lõpeb riiklikele standarditele vastava tunnistuse saamisega.

2. Täiskasvanute haridus, mis on seotud tööjõuturuga. Siia alla mahub nii kutse- ja ümberõpe kui ka täiendusõpe.

3. Vabaharidus ehk eluõpe hõlmab nii huvi- kui ka toimetulekuharidust ning on eelkõige mõeldud elamiseks vajalike teadmiste, oskuste ja kogemuste omandamiseks.

Reeglina peaks tasemehariduse ehk formaalse haridustee jätkamise maksuma kinni riik, tööjõuturu koolituse tööandja ning eluhariduse inimene ise. Arenenud riikides jätkub riigil raha ka viimase toetamiseks (mõnedes Euroopa maades kuni 80%), kuna isiksuse arengut ning teadmiste omandamist ükskõik millises valdkonnas loetakse ühiskonna arengu aluseks. Seega väärtustatakse täiskasvanud elanikkonna elukompetentsust. Mida selle all mõeldakse? Lise Thøisen Taani Täiskasvanute Hariduse Uurimis- ja Arenduskeskusest arvab, et elukompetentsus on ... *meie elu erinevatel etappidel omandatud eluks vajalike teadmiste, oskuste, kogemuste ja arvamuste kogum, mis aitab meil oma eluga toime tulla, teha õigeid otsuseid, koostööd, omandada uusi teadmisi. See ei ole midagi absoluutset ega lõplikku, midagi, mida me kord ja igaveseks oleme õppinud. Me oleme pideva muutumise ja arengu (või ka taandarengu) subjektiks. Elukompetentsus kujuneb osalemise kaudu vähemalt kahes erinevas protsessis, mis on väga erinevad, kuid ometi omavahel tihedalt seotud. Üks neist on elu tundmaõppimine läbi isiklike normide ja väärtuste prisma, teine – kvalifikatsiooni omandamine teadmiste ja oskuste kaudu. Kuigi omavahel seotud, ei pruugi esimene protsess otseselt avalduda teises* (3, lk 10).

Millele täiskasvanute haridus tugineb? Võttes aluseks Euroopa foorumi "Vabaduse eest hariduses" deklaratsiooni, aga ka mitmete Euroopa maade täiskasvanute hariduse põhimõtted, rõhutaksin järgmisi olulisi printsiipe:

1. Hariduse kättesaadavus

Eelkõige tähendab see seda, et täiskasvanute koolitamisega tegelevaid asutusi peaks jaguma igasse Eestimaa paika. Soome täiskasvanute hariduse juhtlauseks on – haridus peab minema inimese, mitte inimese hariduse juurde. Eestis toimub täna ligikaudu 90% täiskasvanuile mõeldud koolitusest Tallinnas! See on ka üks põhjus, miks kursustel osalejate arv on väike – sõidukulud ja elukallidus Tallinnas käivad paljudele üle jõu.

Kättesaadavuse all tuleb mõelda sedagi, et igal täiskasvanud inimesel, sõltumata tema rahvusest, soost, vanusest, emakeelest, religioossetest ja/või poliitilistest vaadetest oleks võimalus osaleda ükskõik millises temale sobivas koolituses. Oluline on samuti õppemaksu diferentseeritus, võimaldamaks õppida ka vähemkindlus-

Eri maades võib täiskasvanute hariduse sisu olla erinev.

Tasemehariduse ehk haridustee jätkamise peaks maksuma kinni riik, tööjõuturu koolituse tööandja ning eluhariduse inimene ise.

Iga täiskasvanu peaks saama osaleda ükskõik millises temale sobivas koolituses.

tatud inimestel. Näiteks paljudes Euroopa maades on õppemaks pensionäridele ja üliõpilastele, kes tahavad saada lisateadmisi väljaspool ülikooli, vaid sümbolne või siis tasuvad maksu omavalitsusorganid.

2. Hariduse mitmekesisus

See osutub võimalikuks vaid siis, kui erinevatel täiskasvanute koolitusasutustel on õigus tegutseda paralleelselt, neil on võrdsed võimalused ning õpetamise vabadus. Viimane tähendab seda, et riik tagab nii maailmavaatelise kui ka pedagoogilise vabaduse õpetuse sisu, vormide, meetodite ja mahu suhtes. Kardan, et meil läheb veel päris palju aega, enne kui sellist vabadust hakatakse tunnustama ning rakendada. Viiekümne eelneva aasta jooksul püüti teha kõik, et koolituse kaudu "vorpida" ühenäolisi ja kuulekaid inimesi ning mõeldamatu oleks olnud riigipoolse kontrolli puudumine õpetuse sisu, veelgi enam aga maailmavaate kujundamise üle.

Üksteise kõrval peavad tegutsema erinevad haridussüsteemid.

Foorumi deklaratsioonis on järgmised sõnad: "Tsentraliseeritud haridussüsteem, isegi kui ta on loodud heade kavatustega, on totalitarismi ja absolutismi ajastu jäänus. Kunagi ei tohi unustada, et selline juhtimine pole kusagil mujal nii valitsev olnud kui poliitilistes süsteemides, mis löid fašismi ja bolševismi. Täna peavad erinevad haridussüsteemid, mis toetuvad indiviidide (nii õpetajate kui ka õpilaste) isiklikule initsiatiivile, võima vabalt eksisteerida üksteise kõrval. Selles peitub loov jõud, mis mitte ainult ei aita kultuuri säilitada, vaid viib seda ka edasi (1, lk 1).

3. Kultuurikesksus

Täiskasvanute haridust ei saa käsitada väljaspool kultuuri- ja ühiskondlikku konteksti. Eriti tähtis on mõista seda täna, kus Eesti ühiskond elab üle põhjalikku uuenemist. Üleminekul totalitaarsest demokraatlikku ühiskonda tuleb ühiskonda kiiresti ja kapitaalselt muuta, vältides seejuures kollapside, varingute, anarhia jm tekkimist. Samal ajal tuleb püüda säilitada kultuuri nii üldnimlikus kui ka rahvuskultuuri mõttes ning vältida massikultuuri ja kultuurituse ilminguid. Nende vastandlike taotluste ühitamine on meie käsitluses üks täiskasvanute hariduse lähteprintsiipi. Milles me näeme siin täiskasvanute hariduse rolli? Eelkõige selles, et aidata kiirendada muutuste elluviimist, uue ühiskonna kujundamist. Märksa lihtsam on kaasa minna nende muutustega, mille kohta inimesel on informatsiooni, mille ta on läbi arutanud oma kaaslastega ja omaks võtnud. Samal ajal aitab täiskasvanute haridus stabiliseerida ühiskonda, hoida ära seadusetust ja korralagedust, säilitada kultuuriseoseid, kaitsta kultuuriväärtusi ja -norme, müüte ning tabusid (2, lk 67).

Kultuurikesksusele tuleb mõelda ka siis, kui tegemist on Eestis elavate rahvusvähemuste koolitamisega. Kuigi see peab olema seotud nende oma rahvuskultuuriga, peaks koolitus samal ajal aitama kaasa nende kohanemisele Eesti kultuurikeskkonnas.

4. Tolerantsus

Täiskasvanute koolitus peaks olema teerajaja, mis viiks vastastikuse mõistmise ja tunnustamise haridusprotsessi üldse. Tulles ühiskonnast, kus valitses vaid üks tõde ja üks õigus – nende inimeste oma, kelle käes oli võim (partei, ülemus, õpetaja), ja kus samast ideoloogiast oli kantud ka kogu haridus, on raske omaks võtta tolerantse printsiipi. Ometi on see oluline.

Juhtnõtteks peaks olema teadmine, et *igal inimesel on õigus oma arvamusele, kuid meil kõigil tuleb võidelda selle eest, et ka teistel inimestel selline õigus oleks.*

Igas inimeses on midagi head, igal inimesel on teistele midagi õpetada.

Läbi tolerantse, läbi võrdsuse, läbi teiste arvamuste hindamise on võimalik jõuda aktiivse osalemiseni õpetusprotsessis. Tuleb tunnistada, et igas inimeses on midagi head, et igal inimesel on teistele midagi õpetada ning seda on võimalik realiseerida. See eeldab õpetajate ja õpilaste suhete muutumist.

5. Partnerlus

Täiskasvanute koolituses osalevad võrdsed partnerid, subjektid, kelle teadmised ja elukogemused on õppeprotsessi oluliseks ressursiks.

6. Eetilisus

Nii nagu partnerlust, eeldab tolerantus ka eetilisust. Selliste normide ja väärtuste järgimist, mis välistab alandamise, üleoleku teistest, mis aitaks igal inimesel saavutada enesekindlus oma tugevate ja nõrkade külgede tundmise kaudu, nõrkuste kompenseerimise ja tugevuste realiseerimise kaudu.

Probleemidest

Scoses sellega, et Eestis on viimastel aastatel olukord oluliselt muutunud, seda nii poliitilises, ühiskondlikus kui ka majanduslikus mõttes, on tekkinud teatavaid probleeme ka täiskasvanute hariduses.

Kiire ettevõtluse areng, aga ka suhtlemisvabaduse ja –võimaluste avarandumine tekitas uue olukorra täiskasvanute koolituses. Olemasolev struktuur ei suutnud enam rahuldada nõudlust. Nagu seeni pärast vihma kasvas koolitusasutuste (sh ühisfirmade, kooperatiivide, eraaktsiaseltside jm) hulk. 1991. aasta lõpuks, kui oma tegevuse alustamiseks oli vaja taotleda luba Haridusministeeriumist, ulatus nende arv peaaegu 400ni. Kuna käesolevast aastast alates sellist nõuet enam pole, puudub ka täpne ülevaade koolitusega tegelevatest firmadest. Lähtudes olemasolevast informatsioonist, tegeleb enamik nendest võõrkeelte õpetamisega. Aga korraldatakse ka kursusi valdkondades, kus seni on ametialane koolitus praktiliselt puudunud. Näiteks täna tundub eriti suur vajadus olevat uut tüüpi sekretäride järele. See on asjade loomulik käik, kuid ometi tekitab ka tõsise probleemi – suur nõudlus töö kaasa kogemusteta õpetajate rakendamise ning nii mõnelgi juhul on rahategemine (äri!) osutunud tähtsamaks eesmärgiks kui õpetuse taseme eest hoolitsemine. Kahjuks on raske seda kontrollida.

Teise probleemina võiks nimetada kultuurisidemete ja järjepidevuse nõrgenemise ohtu. Võimalused saada koolitust välismaal ja/või välisõppejõudude rakendamise Eestis, mis üldjuhul on igati teretulnud ning enamasti teostatud heal tasemel, võib täiskasvanute hariduse viia välja meie oma kultuuri kontekstist.

Üha aktuaalsemaks muutub Eestis töötute probleem. Nende ümberõppe süsteemi loomine on jäänud lootusetult hiljaks. Ei ole valmis ei koolitusasutused ega ka (tulevased) õppejõud. Seni on nad tegelnud ainult noortega, täiskasvanute koolituseks puuduvad teadmised ja kogemused. Ja kas uue eriala omandamine ongi see võtmeküsimus? Pealegi kui vabariigis puudub majandusliku arengu ühtne programm ning pole teada, milliseid kutseid ja/või erialasid lähi- ja kaugemas tulevikus vajatakse. Töötute psühholoogilise ja sotsiaalse kindlustunde tagasiandmine näib olevat vähemalt sama oluline. Selliseid koole, mis aitaksid inimesel eneseku ja –kindlust taastada, meil praegu veel pole. Muide, taanlaste andmeil leiavad need, kes õppinud teist tüüpi koolis (kus saadakse tagasi eneseusk) 2 korda enam rakenduse kui need, kes käinud esimest tüüpi koolides (kus saadakse uus eriala). Ilmselt on vahe passiivses või aktiivses ellusuhtumises.

Probleemina võib mainida ka täiskasvanute koolituse kontsentreeritust Tallinna (üle 90%). See muudab minimaalseks ühe olulise printsiibi – hariduse kättesaadavuse.

Probleemide probleemiks on kujunemas Eesti Vabariigi täiskasvanute hariduse kontseptsiooni puudumine. Seni ei ole läbi viidud ühtegi uuringut, millele tuginedes oleks võimalik luua kontseptsioon ning sellega vastavuses ka täiskasvanute hariduse süsteem. Et saavutada põhieesmärk – täiskasvanud elanikkonna kompetentsuse taseme tõstmine ning selle aktiivne lülitumine ühiskondlikku ellu, oleks vaja kõigepealt

- fikseerida täiskasvanud elanikkonna hariduse ja harituse tase – nii teadmiste kui ka haridust tõendavate dokumentide põhjal, samuti aktiivsuse aste;
- leida need mehhanismid, mis on viinud üldise lohakuse, passiivsuse, ebakompetentsuseni;
- töötada välja programmid nende mehhanismide kõrvaldamiseks.

Oluline on ka täiskasvanute koolitajate (õpetajate) ettevalmistamine, koolitusasutuste võrgu loomine (eelkõige maakohtades), õppematerjalide ja tehniliste vahendite hankimine jm.

Kogu täiskasvanute hariduse süsteem käivitub, kui töötatakse välja sellised majanduslikud mehhanismid, mis motiveerivad tööandjat oma kaadrit koolitama ning iga indiviidi ennast pidevalt harima (4, lk 214). Vajame kiiresti täiskasvanute hariduse seaduse vastuvõtmist.

Lõpetuseks mõni sõna sellest, mis tänaseks tehtud. Oluliseks edasiminekkuks võib lugeda Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsiooni "Andras" loomist 1991. aastal. Täna on sinna koondunud ligikaudu 30 koolitusorganisatsiooni ja kümme-kond üksikliiget (kuigi assotsiatsioon on peaaesjalikult mõeldud organisatsioonidele, ei ole mõtet tegutsemist takistada neil inimestel, kes valutavad südant Eesti täiskasvanute hariduse pärast, aga kelle organisatsioonid ühel või teisel põhjusel pole veel liikmeks astunud). Tegevuse eesmärgidena on põhikirjas fikseeritud:

- täiskasvanute koolitajate ühendamise ja nende ühistevõtmise korraldamine. Pea- rõhk on siin pandud "Andrase" liikmete koolitamisele. Juba esimese tegevusaasta

Kogemusteta õpetajate rakendamine kahjustab õpetamise taset.

Üha aktuaalsemaks muutub Eestis töötute probleem.

1991. a loodi Eesti Täiskasvanute Koolitajate Assotsiatsioon (ETKA) "Andras".

jooksul jõuti teha üsna palju – viidi läbi andragoogikakool (10 õppust), suve- ja sügispäevad, seminar Soome koolitajatega, tervisenädal, inglise keele kursus õppejõuga Ameerikast jm.

● sidemete arendamine koolitusasutuste ja organisatsioonidega Eestis ja väljaspool. Siin on astunud esimesed sammud "Andrase" liikmete osalemiseks mitmetes ühisprogrammides Euroopa tasemel.

● osalemine Eesti hariduspoliitika kujundamisel. Märgiksin "Andrase" panust täiskasvanute hariduse seaduse väljatöötamisel. (Kahjuks on see senini vastu võtmata.)

● teadusuuringud, koolitus- ja konsultatiivtegevus. Nagu eespool öeldud, pole uuringutele seni jõud peale hakanud. Ja seda ressursside, mitte teadmiste puudumisel. Kui leiduks sponsoreid, kes tahaksid investeerida Eesti hariduse tulevikku, võiks hommapäev peale hakata. Koolitamisel on tuge pakutud, seda eelkõige Rootsi-Eesti ühisprojekti järgi toimuval rahvakõrgkoolide õpetajate ettevalmistamisel.

ETKA "Andras" on vastu võetud Euroopa Täiskasvanuhariduse Büroo (edaspidi assotsiatsioon) liikmeks ning tänu sellele lülitunud ka täiskasvanute koolituse problemaatikasse laiemas kontekstis. Kuna järgmise, 1993. aasta aprilliks kavandatud EBAAE juhtkomitee (selle liikmeks on ka "Andrase" president T. Märja) istung on Tallinnas, on siia oodata kõigi Euroopa maade täiskasvanute hariduse organisatsioonide. "Andras" kavandab sel puhul ka kahepäevase konverentsi.

Teine suur edasimineku on rahvakõrgkoolide süsteemi taastamine Eestis. Siin on oma abi pakkunud Rootsi. Ühisprojekti raames on ligi 30 inimest saanud Rootsis koolitust. Järgmine grupp on minemas veel sel aastal. Rootslased toetavad ka õpiringide tegevuse organiseerimist Eestis.

Mis puutub abisse väljastpoolt, siis võiks mainida ka Taani Demokraatiafondi, mille vahendusel suur hulk Eesti täiskasvanute koolitajaid või tulevasi õpetajaid, organisatsioonideid on käinud tutvumas sellealase tegevusega Taanimaal. Oma öla on alla pannud ka Põhjamaade Ministrite Nõukogu, kes finantseeris 6nädalase suvekooli Baltimaade ja Kesk-Euroopa endiste sotsialistlike riikide täiskasvanute koolitajatele.

Tõsist tööd on tehtud Tallinna Pedagoogikaülikooli täiendusõppekeskuses. Andragoogika kateedri õppejõudude ühispanusena on välja töötatud programmid täiskasvanute õpetajate ettevalmistamiseks. Esimene 10kuune statsionaarne grupp alustas õppetööd sel sügisel. Sama programmi on võimalik kasutada ka tsüklilise õppetöö korraldamisel – 2 aasta jooksul 10 õppenädalat. Selline variant on mõeldud eelkõige nendele inimestele, kes juba tegutsevad täiskasvanute õpetajatena, kuid puudub erialane ettevalmistus. Andragoogideks valmistub saama ka 11 magistranti.

"Iga inimene on andekas mingil alal. Usun kindlalt, et igas inimeses on peidus inimlikku loovust, kui me vaid oskame seda temas näha ja esile tuua. On vaja luua selline koolitussüsteem, kus on kõigile antud võimalus arendada neid eeldusi, mis tal on." Need sõnad on öelnud Harri Holkeri ajal, mil ta oli Soome peaminister. Tahaks loota, et ka Eesti tipp-poliitikud hakkavad asju nägema sama pilguga.

Kirjandus

1. European Forum for Freedom in Education. Declaration. Helsinki, 30 May 1991.
2. Märja T. and Vooglaid Ü. Adult Education in Estonia. In: Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Ed. by Peter Jarvis. Worcester, Billing & Sons Ltd., 1992, pp. 64–73.
3. Qualification in the year 2001. Danish Research and Development Centre for Adult Education, Copenhagen, 1991.
4. Vooglaid Ü., Märja T. Andragogical Problems of Building a Democratic Society. In: Voluntary Associations in East & West Europe. Eds. J. Katus & J. Tóth. Euronetwork, Bussum, 1991, pp. 213–218.
5. Vooglaid Ü. Täiskasvanu enesearengu subjektiks kujunemise eeldused. Kogumikus: Täiskasvanu kujunemine enesearengu subjektiks. TPU, 1992, lk 7–12.

1993. a aprillis
toimub Tallinnas
EBAAE juhtkomitee
istung.

TPÜ andragoogika
kateedri õppejõud
koostasid
programmid
täiskasvanute
õpetajate
ettevalmistamiseks.

Eesti keel võõrkeelena: lingvistilisi seiku, õpetamise ajaloost ja tulevikust

JAAN ÕISPUU, TPÜ eesti keele kateedri juhataja

LÜHIDALT AJALOOST

Eesti keele õpetamise algust kõrgkooli tasandil võib dateerida aastaga 1803, mil Tartu Ülikoolis avati eesti ja soome keele lektoraat (kõigi eelduste kohaselt oli tegemist ka esimese soome keele lektoraadiga kõrgkoolis). Eesti keele lektori ametit pidasid 19. sajandi esimesel poolel Tartu Ülikoolis saksa päritolu pastorid. 1842–1850 täitis ülikooli eesti keele lektori kohuseid Friedrich Robert Faehlmann, eesti rahvusliku liikumise tegelane, "Kalevipoja" koostamise idee autor, literaat ja keeleteadlane.

Pärast 1850.–1870. aastate madalseisu saavutas eesti keele õpetamine Tartu Ülikoolis uue kvaliteedi 1874. aastal, mil ametisse astus Saksamaal Leipzgis lingvistilise hariduse saanud Mihkel Veske. Veske taotlusele asutada ülikoolis eesti keele alal dotsentuur vastati eitavalt (alanud oli venestamine). Veske solvus ja pärast stipendiumi Ungarisse siirdus ta hoopis Kaasanisse (1887). On teada, et M. Veske õpetas Tartus praktilise eesti keele kõrval mitmeid muidki kursusi, sealhulgas soome keelt. Temalt on ilmunud ka esimene Eestis koostatud soome keele õpik "Soome keele õpetus. I–II" (1881–1883).

M. Veske järel asus eesti keele lektori kohale Karl August Hermann, tuntud keeleteadlane, ajakirjanik ja muusikategelane. Temagi oli Leipzigi Ülikooli kasvandik. K.A. Hermann'i tööperiood langes tervenisti venestamisega. Eesti keele õpetus pidi toimuma vene keeles. Hermann'i surma järel 1909. aastal võttis ameti üle Jaan Jõgever. Ta oli eesti keele lektor 1919. aastani, mil temast sai Eesti Vabariigi aegse Tartu Ülikooli esimene eesti keele professor.

1919. aastal muudeti Tartu Ülikool eestikeelseks. Kohe kerkis päevakorra mitte-eestlastest õppejõududele ja üliõpilastele riigikeele õpetamise probleem. Keeleõpet vajadis välisriikidest saabunud õppejõud (põhiliselt venelased ja sakslased). Eesti keele kui võõrkeele õpetamise kogemused olid Tartus juba olemas: 19. sajandi alguses oli eesti keele õpetus suunatud valdavalt mitte-eestlastest üliõpilastele (kirikuõpetajad, arstid jt). Sajandi teisel poolel kasvas küll eesti soost üliõpilaste arv, kuid suure osa õppureist moodustasid endiselt sakslased, venelased, poolakad jt.

1921. aastast lülitati Tartu Ülikooli õppeplaani 3 nädalatunniga "Eesti keele kursus muulastele", mida ajavahemikus 1921–1926 õpetas Johannes Voldemar Veski, hiljem aga Johannes Aavik (3, lk 71).

Eesti keelt õpetati Eesti Vabariigis ka kultuurautonoomiaga rahvastele. Reeglina kasutati juudi, rootsi, saksa ja vene koolides samu eesti keele õpikuid eestlastega, kuigi kõnealusest perioodist on nimetada ka mõni spetsiaalselt vene algkoolidele mõeldud eesti keele õpik (J. Jakovlev, A. Anissimov). Eesti keele õpikuid ilmus ka rootsi ja juudi algkoolidele.

Pärast Teist maailmasõda on Eesti kõigi üldharidus- ja kõrgkoolide vene õppekeele klasside (rühmade) õppeplaanidesse kuulunud ka eesti keel. Aastaid on vene koolides eesti keele õpetamist alustatud 3. klassist kahe nädalatunniga. Alles paaril viimasel aastal on tundide arv algatmes kasvanud kolme või neljani. Praktika on näidanud, et iga aastakümnele on vene koolide eesti keele õpetamise tase muutunud madalamaks. Põhjus: eesti keele õpetamise puudulikkus või täielik puudumine vene üldhariduskoolides. Kõrgkoolide eesti keele õpperühmades moodustavad suure osa Eestisse värskest saabunud isikud, kellel puuduvad elementaarsemadki algteadmised eesti keelest. 1980. aastate teine pool tõi siingi muudatusi.

Vene üldhariduskoolides on eesti keele õpetamine valdavalt võõraslapse osas olnud: õpikuid küll koostati ja avaldati, keelt õpetati, kuid kuidas ja mil tasemel – see ei huvitanud kedagi. Praktiliselt on paaril viimasel aastakümnel vene koolide eesti keele õpetuse rasket vankrit vedanud käputäis entusiaste. Eesti keel oli vene koolis mitu aastakümnet viimase järgu õppeaine. Mõned vene koolide direktorid on samal seisukohal siiaaani. Kõige halvem oli vene koolide eesti keele õpetuse seis 1960. aastate alguses, mil õpetajaid ähvardas tööpuudus. Võrdluseks märgitagu, et umbes samasse aega jääb ka soome keele õpetamise madalseis Karjalas, Petroskoi Ülikooli soome keele eriala sulgemine jms. Venelaste üldisele eesti keele oskusele jättis pitseri ka massiline immigratsioon Eestisse 1970. aastate keskelt alates.

1970. aastate teisel poolel võeti kurss venestamisele. Nõukogude sotsiolingvistika levinumaid loosungeid olid "Vene keel – rahvaste sõpruse keel", "Vene keel – teine emakeel" jms. 1980. aastail oli nõukogude sotsiolingvistika meelistermin kakskeelsus, mille all mõisteti loomulikult nn rahvuslik-vene, mitte vene-rahvuslik kakskeelsust. Omaette küsimus on muidugi see, miks venelasi vastandati ja vastandatakse muudele Venemaa piires elavatele rahvastele.

Väärastunud ja ebaõiglana keelepoliitika sundis eesti intelligentsi otsima abi väljastpoolt. 1980. aastast pärinevad neljakümne ja viieteistkümnene eesti haritlase kiri (2, lk 176–191). Ka koolinoored tajusid venestamise ohtu: 1980. aasta oktoobris toimusid Tallinnas õpilasarahutused, mis ametliku versiooni järgi huligaansuseks tiuleeriti. Viieteistkümnene kirja ajendiks olidki nimetatud õpilasarahutused. 1978. ja 1983. a määrustega reglementeeriti vene keele eelisseisund kogu Eesti hariduses (2, lk 204–214). Endastmõistetavalt ei saanud sellistes tingimustes juttugi olla eesti keele nõutaval tasemel õpetamisest.

Sammuke läbi eesti keele õpetamise ajaloo.

Eesti keele õpetamist võõrkeelena alustati 19. sajandil.

Vene üldhariduskoolides on eesti keel olnud kui võõraslaps.

1970. aastatel hoogustus äge venestamine.

Haritlaskond protesteeris väärastunud keelepoliitika vastu.

Muutusi tõi 1986. aasta, täpsemalt kirjanik Teet Kallase raadioesinemine 1986. aasta lõpus. Ühtedele oli see avameelne sõnavõtt tõeline hirmuehmatumus, teistele meeltlõendav hetk. Ajakirjanduses kujunes elav poleemika. Krooniks venestamis-meelse keelepoliitika vastu sai aga 1987. aasta suvel ilmunud artikkel kakskeelsusest. Selle autor oli tollase Tallinna Pedagoogilise Instituudi eesti keele ja kirjanduse kateedri dotsent Mati Hint, kes väitis, et liiga varajane võõrkeele õpetamine sunnimeetodil (eesti lastele alustati vene keele õpetamist juba lasteaias) pärsib ka emakeele arengut (1). Selle artikli vastu fabritseeriti arvukalt vihaseid ja mahategavaid kirjutisi. Neile kõigile oli iseloomulik üks joon – teaduslik põhjendamatus. See ajendaski eesti keele ja kirjanduse kateedrit 1987. aasta oktoobris korraldama konverentsi "Kakskeelsus või poolkeelsus?", kus oma seisukohta kakskeelsuse ja võõrkeele õpetamise asjus väljendasid sotsioloogid, didaktikud, psühholoogid ja keeleteadlased. Pärast seda ristikäik haridusringkondades M. Hindi vastu rauges. Partei ning valitsuse tasemel hakati üha enam kõnelema eesti keele õpetamise parendamise vajalikkusest vene elanikkonna hulgas. Löögi alla sattus Tallinna Pedagoogiline Instituut: miks koolitatakse nii vähe eesti keele õpetajaid vene koolide tarvis. 1987. aasta lõpus oli allakirjutanu ühes oma esinemises sunnitud tõde- ma: "Viimastel kuudel olen pidanud ainult tegelema venelaste eesti keele õpetamise probleemidega. Jääb mulje, nagu meie kateeder emakeeleõpetamisega enam ei tegelegi."

1988. a tuli
päevakorrale
keeleseaduse
vajadus.

1988. aasta alguses tuldi taas välja kakskeelsuse kontseptsiooniga, ent juba uuemas ja normaalsemas rüüts: kakskeelsuse mõiste hõlmab nüüd ka nn vene-rahvuslikku ehk vene-eesti kakskeelsust. Kuigi viimasel ajal sedagi kõvasti kritiseeritakse, on tegemist tagantjärele tarkusega: tolle aja kohta oli see samm edasi kakskeelsuse sisu mõtestamisel. Just noil 1988. aasta talve- ja kevadkuudel hakati Eesti üldsuses rääkima venelaste eesti keele oskusest ja selle parendamise vajalikkusest. Sündmuste käik oli kiire ja juba juunis 1988 tuli päevakorrale keeleseaduse probleem. Pärast piikide murdmist võeti see 18. jaanuaril 1989. aastal Eesti Ülemnõukogus ka vastu. 1988/89. õppeaasta oli eesti keele õppimise ja õpetamise kõrgaeg. Tunti puudust õpikutest, õpetajatest ja didaktikast. Põhjendatud kurtmis- te kõrval oli neis väiteis paraku ka palju demagoogiat.

EESTI KEELE KUI VÕÕRKEELE ÕPETAMISE ÜLESANNETEST

Eesti keele õpetamine võõrkeelena hõlmab kolm valdkonda, kolme elanikkonna rühma.

1. Uldhariduskoolid. Vene koolides õpetatakse eesti keelt seitse (põhikoolis), kesk- koolis veel kaks aastat. Nagu eespool märgitud, alustatakse praegu eesti keele õpe- tamist 3. klassis (mõned aastad ka juba 1. klassis). Suurenenud on eesti keele tun- dide arv. Uute programmide järgi peab õpilane põhikooli lõpuks saavutama keeleseaduses fikseeritud C-kategooria taseme, keskkooli lõpetaja D-kategooriale vastavad teadmised. Eeldatakse, et kooli lõpetades saavutab õpilane eesti keele os- kuse sellise taseme, mis võimaldab tal integreeruda eesti kultuuri ja ühiskonda ning igapäevases elus vabalt keeles suhelda.

2. Kõrgkoolid. Siin jätkub keeleoskuse süvendamine erialati. Vajaduse korral eel- neb erialaõpinguile üks aasta ettevalmistuskursusi eesti keele alal.

3. Täiskasvanute õpetus. Üldjuhtudel tähendab see Eestisse elama asunud isi- kutele eesti keele õpetamist keeleseaduses fikseeritud kategooriate tasemel (kate- gooriaid on kuus). Praeguses olukorras hõlmab täiskasvanute õpetus valdavalt Ees- tis lühemat või pikemat aega elanud isikuid.

Selline on momendiseis ainult osaliselt. Praegu halvab üks valdkond teist. Kõrg- koolides kerkib eesti keele õpetamisel mitmeid probleeme, kuna üldhariduskool pole andnud eesti keele oskuse vajalikku eelast. Keeleoskusel on üliõpilaste kont- ingent väga heterogeenne ja see raskendab õpetamist. Kõrgkoolidest saavad tihti diplomi puuduliku keeleoskusega isikud.

Siit jõuame väga olulise tegurini: see on m o t i v a t s i o n. Aastakümneid on vene elanikkonnal puudunud tarvidus Eestis eesti keelt õppida, selle asemel on eestlastel tulnud omandada vene keel. Seesmine motivatsioon (soov tundma õppi- da kohalikku rahvast ja keelt) on olnud vähestel, välist (nimetagem seda kas või sunniviisiliseks) motivatsiooni pole ühiskond esitanud. Esimese välise motivatsioo- ni ilminguks võib lugeda alles 1989. aasta keeleseadust.

Kolme erineva kontingendi olemasolu dikteerib ka kolme erineva didaktika ra- kendamist. Iseenesestmõista erineb mis tahes keele õpetamine võõrkeelena tema kui emakeele õpetamisest. Seepärast on mõne Eesti haridustegelase üleskutsed emakeeleõpetajatele venelaste eesti keele rühmade tööd organiseerima hakata täiesti asjatundmatu samm.

DIDAKTILINE KONTRASTIIV

Praktika näitab, et emakeeleõpetajal on end raske, mõnikord isegi võimatu võõr- keeleõpetajaks ümber häälestada. Keeleõpetamise didaktika on kummalgi liiga eri- nev.

Tulgem konkreetselt eesti ja vene keele näidete juurde.

Eesti sõnavormi moodustades teab (vähemasti peaks teadma) vene õpilane, et see koosneb üldreeglina tüvest ja morfoloogilisest formaatiivist (tunnused, lõpud), vahel ka ainult tüvest. Asudes näiteks moodustama imperatiivi mitmuse 2. isiku vormi (hüpake, vene **prõgaite**), vajab ta vastust kolmele küsimusele:

1. Kust saadakse tüvi?

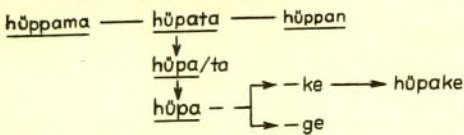
2. Milline on imperatiivi mitmuse 2. pöörde tunnus?

3. Kui tunnusel on mitu varianti, siis millist neist kasutada?

Kui häta jäädakse, pöörduetakse õpetaja poole. Kas emakeeleõpetaja on sedalaa- di küsimustega harjunud? Oskab ta neile alati korrapealt vastata? Võimalik, et mit-

te. Emakeeletunnis moodustavad õpilased grammatilisi vorme automaatselt vormi- moodustusmehhanismi teadlikult kasutamata.

Ent vastused küsimustele:



Seega: tüvi saadakse **da**-infinitiivist (NB! **jooma**-tüüpi verbid moodustavad erandi), imperatiivi mitmuse 2. isiku tunnus on **-ke, -ge**. Jääb veel vastus kolmandale küsimusele: kumba neist antud juhul kasutada. Ehk annab seda reeglendada nii:

da-infinitiv	imp pl 2. isik	Reegel
1) hüpa-ta	hüpa-ke	t → k
pes-ta	pes-ke	
2) laul-da	laul-ge	d → g
või-da	või-ge	
3) juu-g	joo-ge	(1.s V, VV) a → g
vii-g	vii-ge	
4) and-g	and-ke	(d + a) a → k

Küllap on kõigile selge, et emakeeleepetusega võrreldes tulevad esile sootuks teised rõhuasetused. Peale morfoloogilise on igal sõnavormil veel funktsionaalne ja süntaktiline külg (millal mingit grammatilist vormi kasutada), mis emakeeletunnis ka erilist tähelepanu ei vaja, küll aga võõrkeelt õpetades.

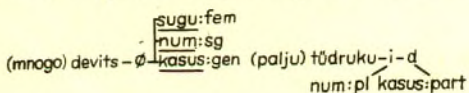
Võõrkeeleepetuses on palju tulu didaktilise kontrastiivlingvistika põhimõtete arvestamisest. Esmanõue on: õ p e t a v õ õ r k e e l t õ p p u r i e m a k e e l e s t l ä h t u d e s. Teist keelt (B) õppides juhendatakse oma emakeele (A) mallidest. Valdcondades, kus keelte A ja B mallid mingil tasandil (foneetiline, morfoloogiline, süntaktiline, leksikaalne vms) lahnevad, tekib veakriitiline olukord. Didaktilise kontrastiivi ülesanne on sellised situatsioonid tuvastada (vigade analüüs) ja neid ennetada, neile tähelepanu juhtida ja vastavalt didaktika välja töötada. Siit tuleneb didaktilise kontrastiivi oluline nõue õpetajatele: ta peab vähemal või rohkemal määral oma õpilaste emakeelt oskama. See käib vähemalt algkursuste õpetajate kohta. Praegugi leidub didaktikute hulgas küllalt palju neid, kes seda ebaoluliseks peavad. Immigrantide laagrites on seda mõnikord võimatu ka rakendada, üldhariduskoolis peaks see küll esmane tingimus olema. Nõukogude Liidus on kontrastiivi printsiipi eiratud: Moskvas tsentraliseeritult koostatud vene keele õpiku järgi õpivad nii hiinlane kui ka karjalane, tšuktš või valgevenelane. Alles 1980. aastail jagati Nõukogude Liidu rahvaste keeled kõnealust printsiipi arvestades alarühmadesse. Uhe sellistest moodustavad soome-ugri keeled.

Päevakorrale kerkib keeletüpoloogia küsimus. Miks lätlastel ja leedulastel on vene keele omandamine kergem kui eestlastel? Venelasedki saavad balti keelte õppimisega hõlpsamini hakkama kui eesti keelega. Põhjus on keelte tüpoloogilistes iseärasustes: balti ja slaavi keeled on ühte ja samasse indoeuroopa keelkonda kuuluvad keeled. Kui kõrvutada eesti ja vene keelt, siis üks on soome-ugri, teine slaavi (indoeuroopa) keel. Iseendastmõistetavalt on märksa enam ka tüpoloogilisi erinevusi.

Venelastele eesti keelt õpetades tuleb arvestada veel üht momenti: õppuri emakeel võib olla hoopis mingi kolmas keel, vene keel on olude sunnil vaid suhtlemiskeel. Segaperekondadest lastel, kelle kodus räägitakse paralleelselt mitut keelt, võib emakeel traditsioonilises tähenduses puududa (mitmekeelsus-poolkeelsus). Kui puudub tuginemisvõimalus emakeelele, osutub võõrkeelegi õpetamine keeruliseks ülesandeks.

Oma morfoloogiliselt tüübilt on eesti keel, nagu soome-ugri keelkond tervikuna, algselt olnud aglutinatiivne, s.t et sõnavorm on saadud morfeemide üksteisele liitmise teel (lõ-pe-ta-ksi-me). Samal ajal süvenevad aga eesti keeles flektiivsed (tüveteisenduslikud) jooned. Siia kuulub eeskätt laadivahelduse (viga - vea, süsi - söe), vokaallõpulisel pluraali partitiivi (jalga - jalgu, piri - pirne) jt ilmingud. Eesti astmevahelduse omapäraks on vokaalide, diftongide ja konsonantühendite kvantiteet. Soome keelega võrreldes pole eesti astmevahelduse tugeva ja nõrga astme esinemus nii reeglipärane. See teeb eesti keele õppimise eriti raskeks. Eraldi küsimus on, nagu juba märgitud, kvantiteet. Eesti keele morfoloogia nähtuste seletamisel muulastele tuleb vältte mõistest nii palju kui võimalik hoiduda (tundmatut ei tohi tundmatu kaudu defineerida), hoolimata sellest, et emakeeleepetus on välttega looritatud.

Eesti ja vene keele tüpoloogiaga seondub veel üks iseloomulik erijoon. See on sünkretismi tunduvalt suurem esindatus vene keeles eesti keelega võrreldes. Teatavasti on sünkretism morfoloogia nähtus, kus üks ja sama grammatiline muutesufiks väljendab korraga mitut grammatilist kategooriat. Nagu mainitud, on vene keeles muutesufiks märgsa sünkreetilisemad kui eesti keeles. Vormimoodustuse õpetamisel pole see aga kaugeltki vähetähtis seik. Näiteks:



Ka eesti keeles esineb sünkretismi (pluraali genitiivi vormid, **sid**-lõpuline pluraali partitiiv, kindla kõneviisi preesensi 3. isiku vormid (**-b, -vad**)), kuid hoopis väiksemas ulatuses.

Tüpoloogilistelt üldjoontelt jõuame keelte konkreetsemate tunnuste võrdlemise- ni. Nende kontrastiivsel analüüsil liigituvad nad kolme rühma:

- 1) samasused: keelenähtus on võrreldavates keeltes esindatud sarnasel kujul,
- 2) erisused: keelenähtus on esindatud nii ühes kui ka teises võrreldavas keeles, kuid erineval kujul,
- 3) kontrastid: keelenähtus on ühes keeles olemas, teises puudub. Täpsemalt väljendatuna: võrreldavad keeled kasutavad ühe ja sama nähtuse väljendamisel erinevaid keelelisi vahendeid.

Võörkeele õpetamisel tulekski välja selgitada, millised keelenähtused kuuluvad sarnasuste, millised erisuste ja millised kontrastide hulka. Sellele vastavalt tuleb valida didaktika.

Loomulik on liikumine lihtsamalt keerulisemale: sarnasustelt erisustele ja sealt edasi kontrastidele. On ka neid didaktikuid ja keeleteoreetikuid, kes soovivad sarnasustelt minna kohe kontrastidele ja sealt naasta erisuste juurde. Erisused on esindatud kõige arvukamalt.

Toogem üks näide. Eesti keeles on üheksa vokaali (a, e, i, o, u, õ, ä, ö, ü), vene keeles kuus (а, е, и, о, у, э). Eespool toodud jaotusest lähtudes jagunevad vokaalid kolme rühma vahel järgmiselt:

1) samased: а - а, и - и, u - y. Need kolm vokaali on mõlemas keeles olemas ja artikuloorselt on nad vastastikku lähedased (vene keelele on iseloomulik kõigi häälikute märgatavalt suurem artikuleerimisintensiivsus);

2) erinevad: о - о, ö - би, е - э. Mõlemas keeles on nimetatud vokaalid olemas, kuid oma artikuloorsete tunnuste poolest on nad siiski erinevad: vene о hääldub rõhutus positsioonis а-на (ohotnik - ahotnik), hääldatakse i varjundiga (oi), э esineb aga väikeses võõrsõnade rühmas sõna alguses ja tal on vähe ühist eesti e-ga (võrdle vene je);

3) kontrastid - eesti ä, ö, õ vasted vene keeles puuduvad.

Sugugi vähemtähtis pole võörkeeleõpetuse seisukohalt oskus leida ka erisuste ja isegi kontrastide juures ühiseid pidepunkte õpilaste emakeelega. Nii näiteks ei tasu astmevaheldusest teha mingit numbrit, vaid seda tuleks vaadelda kui fleksiooni täiesti tavalist ilmingut. Isegi eesti kvantiteedisuhete võrdluseks leidub materjali muudest keeltest, kuigi, nagu märgitud, erinevalt eesti emakeeleõpetusest ei ole grammatikakäsitlust soovitav kvantiteedile üles ehitada. Häälduslikult kvantiteedi pikkusastmed õpilastele raskusi ei valmista. Tähtis on seegi tõdemus, et ühte ja sama grammatilist nähtust väljendavad eri keeled eri vahenditega. Nii on vene keele keskseid verbikategooriaid aspekt (lõpetatud ja lõpetamata tegevus), mida eesti keeles väljendatakse hoopis noomenikategooriaga - objekti käändevormidega, osalt ka perfektivsete adverbide ja preteeritumi ajavormidega.

Mõnevõrra keerulisem on olukord neil juhtudel, kui ühele keelenähtusele A-keeles vastab mitu erinevat grammatilist vormi. Tekib küsimus: millal mida kasutada? Niisugune olukord kujuneb näiteks venelastele eesti imperfekti, perfekti ja pluskvamperfekti õpetamisel (vene keeles on üks preteeritumi vorm - imperfekt). On keeli, kus samasugusesse valikuolukorda võivad sattuda ka eestlased. Toogem eelneva illustreerimiseks näite inglise keelest: I have lived in Estonia for 10 years; I have been living in Estonia for 10 years.

Eesti keelde tõlgitakse mõlemad verbivormid perfektiga: olen Eestis elanud 10 aastat.

Didaktilise kontrastiiviga ühenduses kerkib küsimus: kas on võimalik koostada universaalset kontrastiivprintsipiidest lähtuvat grammatikat, õpikut? Milline on olukord Eestis?

Eesti keele kui võörkeele õpetamisel peetakse esmajoones silmas venelasi. Aasta-aastalt õpib Eesti kõrgkoolides aga üha enam üliõpilasi Soomest, Rootsist, Saksamaalt, Kanadast, isegi Jaapanist ja Hiinast. Ka neile õpetatakse eesti keelt. Igal suvel korraldatakse eesti keele kursusi täiskasvanutele. Järelikult tuleb eesti keele kui võörkeele õpetamise probleemiatikat vaadelda laiemalt. Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogikaukooli õppejõududel on eri rahvaste esindajaile eesti keele õpetamisel kogunenud korralik pagas.

Enim on tulemusi eesti-soome didaktilise kontrastiivi alal. Vastavasisuline koostöö projekt sõlmiti 1980. aastal Turu fennougriistikakongressi ajal. Tööd on organiseeritud nii Eesti kui ka Soome poolt kahes liinis: 1) eesti ja soome keele struktuuriline võrdlus (teoreetiline kontrastiiv) ja 2) nn vigade analüüs (didaktiline kontrastiiv). Aastail 1983-1988 on Soomes sealsete ülikoolide eesti keele lektorite osavõtul peetud ühtekokku viis vigade analüüsi seminari. Teoreetilisi eesti-soome kontrastiivseminare on vaheldumisi korraldatud Eestis ja Soomes. Spetsiaalselt on eesti ja soome kontrastiivgrammatika probleemidega tegelnud Joensuu Ülikooli eesti keele lektor Hannu Remes.

Ideaalne oleks muidugi selline olukord, kus lisaks venelaste ja soomlaste eesti keele õpetajatele oleksid kasutada inglaste, sakslaste, rootslaste jt eesti keele õpetamise asjatundjad. Selles tulebki näha põhiülesannet eesti keele kui võörkeele õpetajate uue põlvkonna koolitamisel Eestis. Viimased viis-kuus aastat on meie kõrgkoolides selles suunas kiiresti ka liigitud. Eesti ühiskond vajab võörkeeli ja maailmatasemel didaktikat valdavat pädevat eesti keele kui võörkeele õpetajat.

Kirjandus

1. H i n t M. Vaateid kakskeelsusele roosade prillideta. - Vikerkaar, 1987, nr 6 ja 7.
2. S i n i l i n d S. Viro ja Venäjä. Havaintoja Neuvostoliiton kansallispolitiikasta. Virossa 1940-1984. Jyväskylä, 1984.
3. V e s k i A. J.V. Veski pedagoogiline tegevus. Emakeele Seltsi aastaraamat 34, 1988. Tallinn, 1991.

Eesti keele kui võörkeele õpetamine on laiem probleem kui ainult venelaste keelekoolitus.

Vajame eesti keele õpetajaid venelastele, soomlastele, inglastele, sakslastele, rootslastele jt - järelikult eesti keele õpetajate uue põlvkonna koolitust.

Seletusstiil ja depressioon II

Kinnitus Seligmani abituseteooriale

MAIT RAAVA, TPÜ aspirant, teadur

Kuna me eelmises artiklis ("Haridus" nr 9) tutvusime Martin E.P.Seligmani ja tema kaastöötajate reformuleeritud abituseteooria (2;14) kujunemislooga ja põhiseisukohtadega, peatume nüüd uurimistulemustel. Usutavasti ei piisa kaasa mõtlevale ning kriitilisele lugejale ainult üldjäreltulemuste esitusest, vaid ta eelistab võimalust ka oma silmaga veenduda, kuidas ja milliste tulemustega teooria vastavust reaalsusele on kontrollitud. Püüd piisavat põhjalikkust saavutada ja samal ajal arusaadavaks jääda vabandab vahest, et käesolev artikkel traditsioonilise mahu ületab.

1978.a reformuleeringule järgnenud sadadest publikatsioonidest peab paratamatult mingi valiku tegema. Lugemishuvi hoidmiseks on allakirjutanu eelistanud tutvustada markantsmaid praktilise ja laiema tähendusega uurimistulemusi, mis ühtlasi annaksid ka võimaluse valgustada teooria mitmeid erinevaid kehtivuspiirkondi. Vaatluse alla tulevad seletusstiili ja depressiooni uurimused teemadel: **eksam, koolielu, akadeemilised saavutused, inimsuhted, haigestumine ja poliitilise edu**. Lisaks püüame leida vastuse küsimustele, kas seletusstiil ja selle mõjumehhanismid võivad olla **ida ja lääne kultuuride raames erinevad** ning kas ka **poliitiliste süsteemide** erinevused võivad seonduda seletusstiili erinevustega.

Sissejuhatuses lühikokkuvõtte reformuleeritud abituseteooriast

Alustuseks meenutagem peamist. Vastavalt reformuleeringule ei piirdu me halva sündmusega kokku puutudes enamasti lihtsalt olukorra konstateerimisega, vaid püüame seda ka seletada. Kuna reaalsus võimaldab ambivalentsust (nt inimsuhtes esinevad probleemid lubavad peaaegu alati üsna erinevaid võimalikke seletusi), sõltub konkreetselt juhtunule seletuse leidmine meile iseloomulikust harjumuspärasest seletusstiilist. Sõltuvalt laadist võib seletusstiil meid raskustega toimetulekul kas toetada või hoopis abituks teha. Kui meil on optimistlik seletusstiil: halva sündmuse põhjus pole minust tingitud (eksternaalne), möödub peagi (mittestabiilne) ja ei mõjuta teisi eluvaldkondi (spetsiifiline), jääme ka konkreetse halva sündmuse korral optimistlikuks ega lange depressiooni. Seevastu pessimistlik seletusstiil: halva sündmuse põhjus on minust tingitud (internaalne), kestab igavesti (stabiilne) ja mõjutab kõike, mida ma ette võtan (globaalne), viib meid enamasti konkreetse halva sündmuse pessimistlikule seletusele ja meil kujuneb ootus, et antud olukord ja edasised sündmused ei allu kontrollile. Kuna selline asjade käik lõpeb tendentsiga depressiooni jääda, on pessimistlik seletusstiil depressiooni riskifaktoriks.

Depressiooni kujunemise käigu võtab kokku skeem:

pessimistlik	+	halb sündmus	→	pessimistlik seletus	→	ootus, et olukord ei allu enda kontrollile	→	depressioon
--------------	---	--------------	---	----------------------	---	--	---	-------------

Kolledžiõpilaste seletusstiil, eksamihinne ja depressioon

Teatavasti on eksamid meist enamikule tõsiseks stressiallikaks. Eriti veel siis, kui aine on raske ja eksamineerija väga nõudlik. Oletame, et meil on ees kirjeldatud eksam ning soovime head hinnet saada. Küsimusele, kes meist oleksid ebaedu korral tõsiselt löödud, võiks reformuleeringust lähtudes vastata, et tõenäoliselt need, kel on harjumus seletada halbu sündmusi pessimistlikus stiilis.

■ Esimene uurimus

1982.a avaldatud uurimus (9) võimaldas antud küsimusele esmakordselt ka teaduslikult vastata. Üldjoontes nägi uurimus välja järgmiselt. New Yorgi Ülikooli kolledžiõpilastel paluti õppeaasta alguses, septembris vastata seletusstiili mõõtvale ASQ küsimustikule (vt "Haridus" nr 9). Kui möödunud oli kuus nädalat ja oktoobris jõudis kätte raske vaheksam, küsiti neilt, millise hinde saamisel nad oleksid õnnelikud, millise puhul õnnetud. Õpilased täitsid depressiooniküsimustiku nii enne eksamit kui ka kohe pärast seda, kui neile teatati eksamihinne. Eksami ja hinde teadasaamise intervall oli viis päeva.

Uurimistulemused näitasid, et vahetult hinde saamisele järgnenud depressiivsuse suurenemist ennustasid mõlemad näitajad iseseisvalt: nii ebaedu enda silmis kui ka septembris mõõdetud pessimistlik seletusstiil. Depressiivsuse suurenemise tõenäosus kasvas aga üle kahe korra, kui eksamitulemusega ei oldud rahul ja lisaks esines ka pessimistlik seletusstiil (st ebaedu + pessimistlik seletusstiil). Seevastu edukatel õpilastel polnud seletusstiil ja eksamijärgne tuju seotud.

Seletusstiil ennustab ebaõnnestunud eksamile vahetult järgnevat tujulangust.

Seletusstiili dimensioonidest ennustasid depressiivsust ainult internaalsuse ja globaalsuse dimensioonid, stabiilsuse mitte. See on ka loogiline, sest mõõdeti ju ainult hinde teatamisele kohe järgnenud tujumuutust. Seega võime öelda, et esimeste uurimistulemuste põhjal teooria põhieeldus kehtib ja me saame ennustada riskirühma — **neist, kes õppetöös ebaedu kogevad, jäävad depressiivseks need, kel on pessimistlik seletusstiil.**

■ Teine uurimus

1987.a publitseeritud (10) analoogsed, kuid märksa põhjalikumad uurimused Wisconsini Ülikooli kolledžiõpilastega kontrolliti veel kord, kas halbade sündmuste seletusstiil ennustab ebaedu puhul depressiooni. Nagu esimeses uurimuses, selgus ka seekord, et madala eksamihinde saamisele järgnes vahetult tuju langus. Vastu ootusi ja erinevalt esimese uurimuse tulemustest seletusstiil sel korral tujumuutust ei ennustanud. Me võiksime järeldada, et kordusuurimuses ei leidnud teooria kinnitust.

Seletusstiil
ennustab kehtvat
tujumuutust.

Et selgitada, millest sõltub tujumuutuse kestus, mõõdeti depressiivsust ka kolmandal päeval pärast eksamihinde teatamist. Tulemuste analüüsi käigus leidsid uurijad üllatusega, et ka nüüd avaldus seletusstiili osa, kuna saadud **halb hinne põhjustas kehtvat tujumuutust ainult neil, kel oli pessimistlik seletusstiil;** optimistliku seletusstiiliga õpilastel mitte. Edukatel õpilastel polnud nüüdki seletusstiil ja depressiivse tuju kestus seotud.

Täpsustamist väärivad veel kolm asjaolu. Esiteks ennustasid depressiivsust ainult seletusstiili stabiilsuse ja globaalsuse dimensioonid, internaalsuse dimensioon mitte. Seega pole kehtvama depressiivsuse kujunemiseks esmatahtis, kas halva sündmuse põhjus on tingitud meist endast või mitte. Määravaks osutub, kas meie arvates on halva sündmuse **põhjus kehtva loomuga** ja kas see **põhjus mõjutab paljusid teisi eluvaldkondi.** Saadud tulemus vastab reformuleeringule ja kinnitab, et antud juhul on õigem rääkida **lootusetusest** kui abituse ühest komponendist. Meenutame, et **lootusetust** põhjustavad eelkõige seletusstiili stabiilsuse ja globaalsuse dimensioonid, mitte internaalsuse dimensioon (lähemalt vt "Haridus" nr 9).

Teiseks ilmnes, et **seletusstiili mõju piirduv ainult teatud valdkonnaga.** Kehtvat depressiivsust ennustas ainult saavutusteamaga seonduv küsimustiku osa. Kui me võiksimegi olla inimsuhete valdkonna probleemide seletamisel pessimistlikud, ei põhjusta see otseselt veel ebaeduka eksami põhjuse pessimistlikku seletust ega lange me sel juhul ka depressiooni.

Konkreetsed
sündmuse seletus
sõltub
seletusstiilist.

Kolmandaks leidis kinnitust hüpotees, et just harjumuslik pessimistlik **seletusstiil põhjustab konkreetse halva sündmuse pessimistliku seletuse.** Madalat hinnet põhjendasid (mida paluti teha kohe hinde saamise järel) pessimistlikus toonis ainult need õpilased, **kel oli pessimistlik seletusstiil;** optimistlikult aga need, kel oli optimistlik seletusstiil.

Seega võime järeldada, **et reformuleeritud abituseteooria** (vt eeltoodud skeemi) leidis realsuses ka seekord kinnitust, olgugi et huvitava lisandusega. Uurijad ei osanud eeldada, et pessimistlik seletusstiil põhjustab depressiivsust alles teatud ajaintervalliga.

Tagantjärele tark olles võiksime öelda, et sellist tulemust oleks ka oodata võinud. Bernard Wieneri 1986.a atributsionaalse emotsioonideteooria ning seda veenvalt kinnitavate uurimistulemuste (22) järgi sõltuvad esmased emotsioonid, nagu õnn, edutunne ja kurbus otseselt tulemustest. Kui tulemus on negatiivne, ootamatu või tähtis, sõltuvad kehtvamad emotsioonid juhtunule omistatud põhjuste laadist. Käesolevas uurimuses piisas enamikul õpilastest vahetu depressiivsuse tekkeks ainult soovitud madalama hinde saamisest. Polnud üldse tähtis, kuidas ebaedu seletati. Edasine seisund ehk kehtev depressiivsus sõltus seevastu omistatud põhjuste laadist, so seletuse pessimistlikkusest. Et viimane oli omakorda tingitud seletusstiili pessimistlikkusest, oligi loogiline, et vaid pessimistliku seletusstiiliga õpilased ei suutnud vabaneda kehtvatest tujuhäiretest.

Kui esimesena kirjeldatud (11) ja ka teistes (1) uurimustes on selgunud, et halvale sündmusele järgnenud **vahetu** tujumuutus sõltub seletusstiili pessimistlikkusest, siis viimatikirjeldatud ja ka teistes uurimustes (7) on leitud, et seletusstiil põhjustab eelkõige **kehtvat** depressiivsust. Seega tuleb edaspidi täpsustada, mis tingimustel ja millise ajaintervalliga seletusstiili mõju avaldub.

Seletusstiili
mõõtes saab
ennustada
depressiooni
riskirühma.

Antud uurimistulemuste teoreetiline väärtus seisneb selles, et nad kinnitavad diateesi-stressi mudeli kehtivust, mille järgi pessimistlik seletusstiil kui isiksusest tulenev nõrkus (diatees) ja enda silmis ebaedukas eksamitulemus (kui stress) koos esinedes viivad depressiooni (lootusetuse seisundisse). Praktilise väärtusega on, et seletusstiili mõõtmisel on võimalik ennustada riskirühmi, kes halva sündmuse järel potentsiaalselt depressiooni jäävad.

Esimese kooliastme õpilaste seletusstiil, depressioon ja saavutus

Koolipäevad põhjustavad suuremal-vähemal määral katsumusi kõigile õpilastele. Eelduste kohaselt võiksime reformuleeringust lähtuvalt ennustada, millised õpilased tulevad toime paremini, millised halvemini. Viieaastast longitudinaalset uurimust alustati neljasaja õpilasega, kui nad läksid 3. klassi, uurimus kestis 8. klassini (12). Eesmärgiks oli kontrollida, millised õpilased on rohkem depressioonis ja millised õpivad alla oma võimete.

Depressiooniga seonduvalt olid peamised tulemused järgmised. Kui õpilane on õppeaasta alguses optimistliku seletusstiiliga ja ta pole depressioonis, on ta õppeaasta lõpuni heas seisundis. Kui tal on aasta alguses pessimistlik seletusstiil ja ta pole depressioonis, on ta suure tõenäosusega õppeaasta lõpus depressioonis. Kui ta on alguses depressioonis, aga ta on seletusstiililt optimistlik, muutub ta seisund paremaks. Kui ta on õppeaasta alguses pessimistlik ja jääb depressiooni, ei parane ta seisund eriti. Järelikult võime jälle öelda, et kõige suurem tõenäosus depressiooni jääda on siis, kui katsumustega kaasneb pessimistlik seletusstiil.

Akadeemilise edukuse hindamine Kalifornia saavutustestiga (CAT) näitas, et pessimistliku seletusstiiliga õpilased olid teistest oluliselt madalama saavutusega. Ka õpetajate hinnangud, et pessimistlikud õpilased olid klassis abitumad, toetasid saadud tulemust. Teine uurimus Pennsylvania Ülikooli esmakursuslastega kinnitas analoogselt, et pessimistlik seletusstiil ennustab esimesel semestril tegelikest võimetest (hinnati eelnevate kolledžihinnete ja varasemate saavutustestide põhjal) madalamaid õppetulemusi (17). Seega on ilmne, et **akadeemiline saavutus ei sõltu ainult võimetest, vaid ka õpilase depressiivsest või eeldepressiivsest seisundist.**

Eraldi esiletoomist väärrib, et nii tüdrukute kui ka poiste seletusstiil oli seda pessimistlikum, mida pessimistlikum oli ema seletusstiil. Seligman arutleb, et seletusstiil võib pärineda mitte ainult esimeste elutraumade lahendamiskogemusest, vaid ka ema kui esimese kasvataja kõne ja käitumise jälgimisest, mis läbi omandatakse tema seletusstiil. Analoogselt on võimalik, et õpetajat kuulates omandab õpilane kritiseerimise laadi (17).

Oletame, et matemaatikaõpetaja annab õpilasele ebaedu puhul mõista või lausa ütleb: "Sa püüad küll, aga ... mis teha!" Kui õpilane kritikas peituvat pessimistliku tooni, mis viitab ebaõnnelisele võimekusele, omaks võtab, võib ta suure tõenäosusega abituks jääda. Seepärast, et a) ta võib kalduda iseenda süüdistamisele, mistõttu tema enesehinnang langeb; b) ta võib arvata, et võimekus pole arendatav ja seega on ebaedu püsiv, ja c) tunnistusele tuleb tõenäoliselt halb hinne ning see võib mõjutada tema teisi eluvaldkondi. Seevastu kui õpetaja kritiseerib õpilast ebaedu puhul optimistlikus stiilis "sa ei pane tähele, sa võiksid rohkem pingutada", viidatakse põhjustele, mis enamasti ei tee õpilast abituks, sest a) ta ei pruugi ennast süüdistada ja enesehinnang pole ohustatud; b) põhjus võib olla hea tahtmise korral muudetav ja c) seetõttu ei pruugi laieneda teistele eluvaldkondadele. Juhime tähelepanu, et mõlemal juhul on ebaedule omistatav põhjus õpilasest enesest tingitud, kuid erinevalt esimesest ei vii viimast tüüpi kriitika omaksvõtmine enamasti abituseni. See näitabki, et halva sündmuse internaalne seletus ei pruugi alati olla määrav, küll on aga määrav stabiilne ja globaalne seletus. Järelikult on kriitiliselt just lootusetus.

Ülalöeldust järelduvalt peaksime arvestama võimalusega, et **me võime oma kriitika laadiga mõjutada õpilase pessimistliku või optimistliku seletusstiili kujunemist.** Kui me kohtleme last juhtumõtte järgi, et halvad asjad mööduvad ja ei mõjuta paljusid teisi eluvaldkondi, loome eeldused optimistliku seletusstiili kujunemiseks.

Seletusstiil ja vastupanu haigustele

Seligman ja tema kaastöötajad täheldasid oma varasemates uurimustes loomadega, et kontrollile allumatu elektrišoki andmise tulemusel häirus abituks jäänud loomad lisaks välisele käitumisele ka immuunsüsteemi talitlus. Analoogselt, kui inimestega juhtuvad halvad sündmused ja nad abituks jäävad, häirub tõenäoliselt ka neil immuunsüsteem, mistõttu omakorda suureneb haigestumisoht. Põhjus on tõenäoliselt selles, et pessimistlikud inimesed ei võta aktiivselt midagi ette, nad on passiivsed ega otsi ka sotsiaalset toetust. Teatavasti aga esineb rohkem haigestumisi just neil inimestel, kel on vähem toetust. Järelikult on pessimistlik seletusstiil ka haigestumise riskifaktoriks.

Uurimistulemused ongi kinnitanud, et optimistliku seletusstiiliga inimestel on T-lümfotsüütide talitlus märksa tõhusam kui pessimistliku seletusstiiliga inimestel ning esimesed on kaks korda vähem infektsioonihaigustes kui teised. On leitud, et optimistliku seletusstiiliga inimesed suudavad ka vähile märksa paremini vastu seista kui pessimistliku stiiliga inimesed (17). Seega on psühholoogilisel teguril suur osa, kusjuures tähelepanu väärrib, et **määravaks pole elus ettetulevate katsumuste hulk, vaid see, kuidas me neisse suhtume, kas meie tõekspidamised endast ja oma kohast maailmas on optimistliku või pessimistliku laadiga.**

Seletusstiili uurimistulemused teistes kultuurides

Kui seletusstiili ja depressiooni uurimistulemused ameerika kultuuris on olnud viljakad, siis on kahtlemata huvipakkuv, kas antud seosed avalduvad samasugusel kujul ka teistes kultuurides. Võib-olla on seletusstiili kontseptsioon ainult lääne

Koolielu katsumustega toimetulek sõltub seletusstiilist.

Seletusstiili kujunemist mõjutab kriitika laad.

Pessimistlik seletusstiil on immuunsüsteemi nõrgenemisel riskifaktoriks.

* Carol S. Dwecki ja tema kaastöötajate uurimused näitavad, et kooliõpilaste arusaamad intelligentsusest jagunevad laias laastus kaheks. Ühel juhul usutakse, et intelligentsus ja võimekus pole muutuvad ega arendatavad, vaid stabiilsed ja kontrollile allumatud (entity "theory" of intelligence). Teisel juhul nähakse intelligentsust ja võimekust kui arendatavaid, muutuvaid ja kontrollile alluvaid (incremental "theory" of intelligence). Kui esimest laadi intelligentsuse "teooriaga" õpilased kalduvad õppetöös ettetulevate raskuste puhul abituks jääma, siis teist laadi intelligentsuse "teooriaga" õpilased astuvad raskustega meelsasti silmitsi ja näevad selles võimalust ennast ületada (6).

kultuurile spetsiifiline ega avaldu sellisel kujul ida kultuurides? Küsimus pole ainult selles, et teadaolevalt võivad väärtused ja tegevused (ning sellest tulenevalt saavutuse ja inimsuhete olulised teemad) kultuuriti erineda, vaid lisaks on huvipakkuv, kuivõrd erinevateks võivad osutuda seletusstiili mõjumehhanismid.

■ Filipiini kultuuris

K. Crittenden ja C. Lamug (4) leidsid, et ameerika ja filipiini kultuuri erinevused tingivad ASQ küsimustiku (15) muutmist. Originaalis olevast 12st hüpoteetilisest sündmusest tuli asendada kolm ja veidi ümber sõnastada neli. Järelikult on olulised teemad kultuuriti osaliselt erinevad. Selgus, et seletusstiili küsimustiku nii heade kui ka halbade hüpoteetiliste sündmuste keskmiste tulemuste (skooride) järgi otsustades pole kultuurierinevusi lääne ja ida vahel.

Heade ja halbade sündmuste seletusstiilide tähendus võib kultuuriti erineda.

Kultuuridevaheliseks erinevuseks osutus aga, et kui ameeriklastel oli halbade sündmuste pessimistlik seletusstiil seotud samal ajal mõõdetud depressiooniga, siis filipiinlastel oli heade sündmuste pessimistlik seletusstiil seotud depressiooniga. Teiste sõnadega väljendades olid filipiinlastest hetkel depressioonis need, kes seletasid heade sündmuste põhjusi endast mittetulenevatena, mittekorduvatena ja teisi eluvaldkondi mittemõjutavatena; ameeriklastest need, kes seletasid halbade sündmuste põhjusi endast tulenevatena, kestvatena ja paljusid eluvaldkondi mõjutavatena. Kui see ka edaspidi kinnitust leiab, võiks üldistada, et filipiinlaste jaoks on määrav, kuidas edu seletatakse; ameeriklaste jaoks aga ebaedu seletamine.

Praeguse seisuga on siiski õigem arvata, et ameerika kultuuris on inimese arengu käigus esmalt tähtsad nii edu kui ka ebaedu seletuse stiilid, elu jooksul aga omandab depressiooni jäämise seisukohast suurema kaalu ebaedu seletuse stiil. Antud järelduse on teinud reformuleeringu autorid (14), sest nad on leidnud, et ameerika kolledži- ja üliõpilastel on depressiooniga seotud rohkem halbade kui heade sündmuste seletusstiil ja seda kinnitab ka täiskasvanutega (peaaegu 15 000 inimesega) tehtud 104 uurimuse üldistav analüüs (21). Kuid noorematel koolilastel on depressiooniga seonduvalt tähtsal kohal mõlemad, nii heade kui ka halbade sündmuste seletusstiilid (21).

Teiseks ilmnenu erinevuseks oli filipiini kolledžiõpilastel seos heade ja halbade sündmuste seletusstiilide vahel. Mida optimistlikum oli heade sündmuste seletusstiil, seda optimistlikum oli ka halbade sündmuste seletusstiil. Ameerika kolledžiõpilastel sellist seost ei leitud (4). Crittenden ja Lamug pakuvad hüpoteesi, et depressioon sõltub heade sündmuste seletusstiili ja halbade sündmuste seletusstiili erinevusest ehk diferentsiaalset. Araseletatult tähendab see, et depressiivsus on tõenäoliselt seda suurem, mida väiksem on erinevus heade sündmuste optimistliku ja halbade sündmuste pessimistliku seletusstiili vahel. Nende hüpoteesi leidiski kinnitust ja mitte ainult filipiini, vaid ka ameerika kontrollvalimil. Lisame, et ka Seligman ja tema kaastöötajate uurimus maailma tippklassi kuuluvate Kalifornia ülikooli uujatega on näidanud, et seletusstiilide diferentsiaal ennustas täpsemalt kui heade ja halbade sündmuste seletusstiilid omaette, kas hooaja võistlustel esinevad ujudjad enda kohta ootuspärase edukusega või mitte (19).

Toimetulek sõltub positiivse ja negatiivse psüühilise sisu tasakaalust.

Olgu siinkohal lisatud, me oleme hea töövõimega ja tuleme ka võimalike eluraskustega hästi toime, kui meil on psüühiline seisund tasakaalustatud veidi positiivses suunas. Kuna Robert M. Schwartzi ja Gregory L. Garamoni 1980. aastate tööd on näidanud, et inimese psüühilise seisundi positiivse ja negatiivse sisu "kuldlõikelise" tasakaalu hindamine võimaldab mitmete psüühiliste nähtuste (nt soorolli identifikatsiooni, mälu, enda ja teiste taju, psüühiliste häirete) efektiivset kirjeldamist, siis on ka abituse ja depressiooninähtuste selgitamisel seletusstiilide diferentsiaali arvessevõtmine edaspidiseks uurimiseks paljulubav.

Filipiini ja ameerika kolledžiõpilaste uurimuste tulemused lubavad esialgselt teha järelduse, et ida ja lääne kultuuride vahel pole erinevad mitte ainult need elusündmused, mis seletusstiiliga seonduvalt tähtsad on, vaid ka seletusstiili mõjumehhanismid. Viimatiõeldu tähendab, et ameerika vanematel õpilastel (täiskasvanutel) on depressiooni jäämise seisukohast määravaks halbade sündmuste, filipiinlastel aga heade sündmuste seletusstiil. Et filipiini vanemate õpilaste seletusstiili mõju oli sarnane ameerika nooremate õpilaste seletusstiili mõjuga, näitab võimalikku kultuurierinevust, mitte filipiinlaste "noorust".

■ Saksa kultuuris

J. Stiensmeier-Pelster kohandas ameeriklaste seletusstiili küsimustiku saksa oludele (20) ja lähtus oma uurimuses eelkirjeldatud diateesi-stressi mudeli uurimusest (10). Ta leidis, et novembri keskel mõõdetud seletusstiil ennustas kolledži naisõpilastel depressiivset taju jõuludele järgnenud 26. detsembri õhtul. Kontrollides, kumb on parem depressiooni ennustaja, kas kõigi dimensioonidega halbade sündmuste seletusstiil või ainult stabiilsuse ja globaalsusega seletusstiil, selgus, et esimene ennustas jõuludega seotud halbadele elamustele vahetult järgnenud depressiivset tujulangust veidi paremini kui teine. Siiski polnud see erinevus statistiliselt oluline. Meenutagem siinkohal ka eelnevalt kirjeldatud uurimust (11), milles leiti, et internaalsus ei seostu halva hinde saamisele järgnenud depressiivsusega.

Teises uurimuses kindlustati naisõpilastele eksperimentaalselt edu/ebaedu elamus saavutuses (Raveni Progressiivsete Maatriksite lahendamisel partnerite vahe-

lises konkurents). Sellele järgnevalt paluti neil vastata kolmele küsimusele, mis analoogselt ASQ küsimustikuga võimaldasid hinnata edu/ebaedu põhjuse seletust internaalsuse, stabiilsuse ja globaalsuse dimensioonide osas. Vastavalt ootusele ennustaski seletuse pessimistlikkus ebaedu kogenud grupil depressiivsuse suurenemist. Ka siin oli kõigi dimensioonidega seletusstiil veidi parem tujumuutuse ennustaja kui ainult stabiilsuse ja globaalsusega seletusstiil, kuid jälle mitte märkimisväärselt.

Mõlema uurimuse tulemused näitasid, et kui ebaedu ei kogeta, ei seostu seletusstiil ega seletus tujumuutusega. Järelikult leidis diateesi–stressi mudel kinnitust ja me võime Stiensmeier–Pelsteri tulemustele toetudes väita, et **pessimistlik seletusstiil kui riskifaktor ennustab ka saksa üliõpilastel halva sündmuse järgset depressiooni**. Kuna tujumuutusi mõõdeti kohe pärast edu/ebaedu sündmuse, siis jääb lahtiseks vastus küsimusele, millise ajaintervalliga mõjutab seletusstiil depressiivset taju.

■ Teistes kultuurides

ASQ meetodika on kohandatud ka hollandi (3) ja iisraeli (11) kultuurile. Kuna uurimistulemused näitasid nendes kultuurides depressiooniga seonduvuses samasuguseid seoseid nagu ameerika kultuuris, siis me neil pikemalt ei peatu.

■ Juhtpoliitike seletusstiil ja nende poliitiline edu

Nagu eespool veendusime, sõltuvad erinevused depressioonis, saavutuses ja tervises seletusstiilist. Eelduste kohaselt peaks abituseooria kehtima ka mitmetes teistes valdkondades esinevate raskustega toimetuleku kirjeldamisel. Näiteks võiksime püüda ennustada tõusude ja languste perioode juhtpoliitike käitumises. Kuid siin kerkib probleem, sest me ei saa paluda poliitikutel vastata ASQ küsimustikule. Seni oleme rääkinud põhiliselt ASQ küsimustiku või sellega analoogselt konkreetse sündmuse küsimusmeetodi abil mõõdetud seletusstiilist või seletusest. Võib tõstatada küsimuse, kas seletusstiil reaalsuses üldse esinebki. Võib-olla on saadud seletusstiil küsimustiku kunstprodukt ja midagi sellist ei esinegi inimese mõtetes ega kõnes?

Meie eesmärgi lahendamisel on oluliseks eelis, et erinevalt alateadvuslikest motiividest pole seletused inimese tekstis peidetud. Nad esinevad üsna selgelt intervjuudes, kirjades, päevikutes, koolikirjandites, ajakirjades, ajaleheartiklites jm. Seetõttu oli võimalik luua omalaadne sõnaliste seletuste sisu analüüsimise meetodika (CAVE), mis näeb välja nii, et esmalt eristatakse seletused tekstist ja seejärel kodeeritakse seletusi ASQ küsimustiku analoogiaalsete seitsmepallises süsteemis internaalsuse, stabiilsuse ja globaalsuse dimensioonidest lähtuvalt. Keskmiseks seletuse sageduseks on leitud üks seletus saja sõna kohta (23). Esmalt kasutati CAVE meetodikat kliinilise depressiooni uurimustes ja näidati, et **inimesed otsivad tõepoolest spontaanselt põhjusi halbadele sündmustele oma elus ning seletuse pessimistlikkus määrab suure tõenäosusega depressiooni jäämise**. Samuti veenduti, et reaalsuses spontaanselt esinevad seletused seonduvad oluliselt ASQ meetodika abil mõõdetud seletusstiiliga (14). Seega on meil kõrge usaldatavusega meetodika ja me võime kontrollida, kas poliitilise juhi seletusstiil ennustab tema järgnevat tegelikku käitumist ajaloolistel perioodidel.

■ President Lyndon B. Johnsoni seletusstiil ja tema aktiivsus poliitilises tegevuses

Abituseooria reformuleering ennustab, et pessimistlikule seletusstiilile järgneb passiivne käitumine, otsustusvõimetus ja valmisolek alla anda. Optimistlik seletusstiil peaks ennustama aktiivset, otsustavat, julget ja visa käitumist. Kasutades CAVE meetodikat, analüüsiti president Johnsoni seletusstiili 1963.–1968. a üleskirjutatud kümne pressikonverentsi põhjal.

1963. a lõpus võimule tulles oli Johnsoni seletusstiil mõõdukalt optimistlik. Optimism kasvas järjest ja saavutas isegi maniakaalsuse ilminguid 1964. a suvel Vietnami sõja ägedate vasturünnakute eel. Seejärel langes tema seletusstiil tagasi mõõdukalt optimistlikule tasemele. 1965. a keskel, enne kui toimusid diskussioonid sõja laiendamise ja mobilisatsiooni üle, olid presidendi kõned uuesti riskeerimistahet väljendavad, kuid muutusid mobilisatsioonile järgnevalt jälle pessimistlikuks. 1968. a kevadel, vahetult enne Johnsoni otsust loobuda järgmises presidendi valimiskampaanias osalemisest, väljendasid tema ütlused jälle passiivust ja depressiooni märke. Pärast avalikku loobumisteadet oli tema seletusstiili skoor ligi kaks korda pessimistlikum kui näiteks enne mobilisatsiooni. Seega (ja kooskõlas reformuleeringuga) **elnes presidendi ettevõtlikule ja riskeerivale käitumisele seletusstiili nihkumine optimismi suunas; passiivsusele ja loobumisele elnes seletusstiili nihkumine pessimistlikkuse suunas** (23).

Kuigi antud uurimus ei puudutanud otsustamise üksikasjade tagamaid, oli ainult presidendi avalikke tekste hõlmav ning põhines vaid ühe isiku seletusstiili ja tegevuse analüüsimisel, julgustas saadud tulemus edasisele rangemale uurimisele. Oletati, et võib-olla saab ennustada presidendikandidaatide edukust valimiskampaanias.

■ Seletusstiil, rumineerimine ja presidendikandidaatide valimiskaotus

R. Hofstadter väidab, et ajaloo vältel on tavalisele ameeriklasele olnud omane pragmaatiline joon, millega kaasnevat intellektuaalsusevastane eelarvamus. Eriti ilmekalt olevat see väljendunud Jacksoni–Adamsi ja Eisenhoweri–Sevensoni valimistulemustes. Kuid H. Zullow ja Seligman oletavad, et põhjus, miks intellektuaalsemad

Seletusstiili mõjumehhanism on lääne kultuurides ühesugune.

Seletusstiili saab mõõta ka tekstede kodeerides.

Pessimistlik seletusstiil ennustab poliitilise aktiivsuse langust.

presidendikandidaadid valimistel tihti kaotavad, võib tingitud olla intellektuaalsele inimestele sageli omasest tendentsist probleeme tõstatada ja avada neid pessimistlikes toonides. Seega otsustati kontrollida hüpoteesi, et ülejäänud võrdsete tingimuste korral eelistavad valijad kandidaate, kelle seletustiil on optimistlik ja kel pole rumineerimistendentsi.

Seletusstiili mõju sõltub kalduvusest rumineerida.

Rumineerimise mõistega tähistatakse mõtete klammerdumist halbadele sündmustele. Rumineerimise vastandiks on võime halbadele asjaoludele ja ebaedu järel suunata oma mõtted eesiseisvale tegevusele. Kui rumineerimine seondub passiivsusega, siis tegevusele orienteeritus aktiivsusega. Pärast läänesakslase Julius Kuhli 1981.a publikatsiooni rumineerimise ja eneseregulatsiooni seostest on korduvalt kinnitust leidnud, et **pessimistlik seletusstiil avaldab kahjustavat toimet ainult niivõrd, kui suure sagedusega selline pessimism inimese mõtetes domineerib**. Pessimistliku seletusstiiliga inimestest on rumineerivatel suurem oht abitusse ja depressiooni jääda, kui neil, kes ei rumineeri või kes suudavad seda pidurdada (17).

Kui inimestele on tööpoolest antipaadne juhtpoliitikutest pessimistlik seletusstiil ja rumineerimistendents, siis peaksid valijatele meelepärased olema kandidaadid, kel selliseid kalduvusi pole.

Hindamiseks valiti 1948.–1984. aastatel demokraatide ja vabariiklaste ülesseatud presidendikandidaatide kõned, milles kandidaadid väljendasid oma nõusolekut osaleda valimisvõitluses ja mis edastati nii televisioonis kui ka "New York Timesi" esiküljel. Kõnede võrdlemise ja kodeerimise seisukohast on oluline, et seal väljendasid kandidaadid vastavalt traditsiooniliseks kujunenud vormile oma poliitilisi eesmärke ja tingimusi nende saavutamiseks.

Pessimistlik rumineerimine ennustab valimistel kaotust.

Kodeerimistulemuste analüüs näitas, et kandidaadi seletusstiili pessimistlikkus ja halbade sündmuste rumineerimistendents pole teineteisega seotud ega seega ka samased. Vastavalt hüpoteesile oli kandidaatide valimiskaotuse kõige paremaks ennustajaks seletusstiili ja rumineerimistendentsi summaarne näitaja. Näiteks oli Eisenhower suhteliselt mitterumineeriv ja optimistlikuma seletusstiiliga, Stevenson aga rumineeriv ja pessimistlik. Tervelt **üheksal juhul kümnest ennustati õigesti, et suuremal määral pessimistlikult rumineeriv kandidaat kaotab**. Erandiks oli ainult 1968.a Nixon'i napp võit, kuid ta oli Humphreyst ka ainult veidi rohkem pessimistlikult rumineeriv. Paljuütlev on tulemus, et need, kes alustasid küll allajäämisega (Gallupi järgi otsustades), kuid olid vastaskandidaadist vähem pessimistlikult rumineerivad, võitsid lõpuks. Näiteks alustas 1980.a valimistel Reagan 1.2 protsendilise allajäämisega Carterile, kuid võitis lõpuks 10.6% protsendilise eduga; 1948.a alustas Truman 13% protsendilise allajäämisega Deweyle, kuid võitis lõpuks 4.5% protsendilise eduga (23).

Seega eelistavad ameerika valijad tööpoolest neid kandidaate, kelle kõnedes väljendub Ameerika probleemidesse ja tulevikku suhtumises rohkem optimismi. Üsna tõenäoline, et ka Eestimaa valijad omistavad kandidaadi optimistlikkusele suurt tähtsust. Ja kui nüüd sõandada paralleeli tuua õpetaja isiksusega, poleks vist vale arvata, et need õpetajad on õpilaste silmis eelistatumad, kelle seletusstiil on optimistlikum ja kes ei peatu oma kõnes liiga sageli probleemidel, vaid on optimistlikult tegevusele orienteeritud.

■ Seletusstiil ja poliitilised süsteemid

Eelnevalt rääkisime ida ja lääne kultuuride võimalikest erinevustest seletusstiili toimemehhanismide osas. Absoluutarvude järgi otsustades polnud ühes kultuuris inimeste seletusstiil pessimistlikum kui teises kultuuris. Arvestades aga suuri ühiskondlikke muutusi, väärrib küsimist, kas suured inimgrupid ja isegi kultuurid võivad siiski oluliselt erineda seletusstiili poolest? Parim viis selle kontrollimiseks on valida kultuurid, kus on paljud potentsiaalsed seletusstiili mõjutajad sarnased. Mida vähem on kahe kultuuri vahel erinevusi, seda interpreteeritavamaks osutuvad ka seletusstiili võimalikud erinevused.

Idasakslased olid läänesakslastega võrreldes pessimistlikuma seletusstiiliga.

G.Oettingen ja Seligman (13) on teinud esimese katse vastata kultuuride erinevuse küsimusele, valides Ida- ja Lääne-Berliini, sest need linnad olid sarnased geograafilise asendi, ilmastiku, geneetilise koodi, dialekti poolest ja kuni 1945.aastani ka sama ajaloo ja kultuuriga. Uurimuse ajal olid erinevad vaid poliitilised süsteemid. 1985.a mõödeti viie päeva vältel Berliini müüri läheduses olevates Ida- ja Lääne-Berliini õllebaarides (peamiselt rasketööstuses töötavate) meeste depressiivsuse avaldumist käitumises (ekspressiivsus, elurõõm, ängistus) ja samal ajavahehikul hinnati 1984.a Sarajevo taliolümpiamänge kajastavaid ajaleheartikleid kontentalüüsi meetodiga (CAVE).

Vaatamata kuuekordsele paremusel medalite järgi (Ida-Saksamaa võitis 24 ja Lääne-Saksamaa 4 medalit), olid Ida-Berliini ajalehtedes olümpiamänge kajastavad artiklid heade sündmuste seletuste osas oluliselt pessimistlikuma stiiliga kui Lääne-Berliini ajalehtede artiklid. Saadud tulemus langes kokku ka paralleelsete tulemustega — idasakslased olid käitumise järgi otsustades palju depressiivsemad kui läänesakslased.

Seega oli seletusstiili pessimistlikkus ja depressiivsus idasakslastel suurem. Antud uurimistulemuste väärtus seisneb selles, et nad näitavad kultuuride-

vahelisi erinevusi depressiivses käitumises seonduvalt ajaleheartiklites väljenduva seletusstiili pessimistlikkusega. Siiski ei näita saadud tulemused põhjuslikke seoseid depressiivse käitumise, seletusstiili ja poliitiliste süsteemide vahel. Kuna mitmed potentsiaalsed mõjutegurid, nagu ilm, keel, piirkonnad jne olid kontrollitud, võib suure tõenäosusega arvata, et kultuuris valitsevat üldist pessimistlikku seletusstiili põhjustab poliitilise süsteemi laad. Lahtiseks jääb, millised poliitilise süsteemi komponendid erinevusi põhjustavad. Näiteks võivad neiks olla elustandard, väljendusvabadus, ajaleheartiklite iseloom jne. Kirjeldatud uurimuse põhjal ei saa me ka öelda, milline on tegelik kliinilise depressiooni tase, kas antud võrdlus sellele vastab ning kuidas väljenduvad pessimismi muutused ajaloolises perspektiivis. Kokkuvõtteks võib öelda, et CAVE meetodikaga kogutud tulemused seletusstiili ja poliitilise elu seostest kutsuvad esile rohkem küsimusi, kui annavad vastuseid. Praeguse seisuga näitavad sellised uurimused, et ajaloolised dokumendid valgustavad seletusstiili ja käitumise seoseid. Ja kuigi antud uurimistulemused ei võimalda üheselt määratleda põhjuslikke seoseid, avavad nad mitmeid probleeme huvitava ja intrigeeriva rakursi alt.

Vasturääkivad uurimistulemused

Me oleme üsna pikalt refereerinud ainult uurimusi, mis suuremal või vähemal määral on reformuleeringut kinnitanud. Samal ajal võiks nimetada ka negatiivsete tulemustega uurimusi. Et meil on järgmine kord plaanis põhjalikumalt kriitikal peatuda, piirdume siinkohal ainult kahe võimaliku probleemseusega. Seligman ja tema kaastöötajad väidavad, et uurimustes, kus pole leitud kinnitust pessimistliku seletusstiili ja depressiooni seostele, pole tihti lähtutud korrektselt teooriast või on rakendatud mittekohaseid meetodeid. Toome siinkohal näiteks ühe tüüpilise, rohkelt tsiteeritud P. Lewinsohni ja tema kaastöötajate (8) uurimuse, kus seletusstiil ei enustanud järgnevat depressiivset muutusi. See pole aga üllatav, sest antud töö metodoloogiliseks puuduseks oli seletusstiili mittestandardiseeritud hindamine ja ainult internaalsuse dimensiooni arvessevõtmisega. Lisaks ei hinnatud stressi esinemist ning esimese ja teise mõõtmisaja intervall oli tervelt aasta. Sisuliselt tõsisemaks kriitikaks on väide, et seletused ei pruugi üle mitmete sündmuste olla ühelelaadsed (5). Öelda tähendab, et inimene võib ühte halba sündmust seletada pessimistlikult, teist aga optimistlikult. Antud võimalus viitab vajadusele kasutada täpsemat meetodikat, mis a) hindab teatud kindla valdkonnaga seotud (nt saavutus ja inimsuhted, mida mõnikord uurijad on eristanud, mõnikord mitte) seletusstiili või meetodikat, mis b) mõõdab konkreetse elusündmuse seletust. Kui seletusstiili puudumine ka teatud valdkonnaga (näiteks inimsuhted) piirdudes ikkagi kinnitust leiab, tuleks reformuleeringut selles osas revideerida. Seni oleks aga vastava otsuse tegemine ennatlik.

Kokkuvõtteks võib öelda, et reformuleeritud abituseteooria võimaldab esialgse õpitud abituse mudeliga võrreldes mitmeid depressiooni jäämise põhjuslikke mehhanisme paremini seletada. Kuna seletusstiil on ennustava potentsiaaliga ega katu depressiooniga, pole põhjust arvata, et reformuleeritud abituseteooria oleks taotoloogiline (s.t kuigi erinevalt nimetatud, aga tegelikult sünonüümsete nähtuste kokkulangemine). Korrektselt läbiviidud diateesi-stressi uurimuste põhjal on reformuleeringu keskele hüpoteesile korduvalt kinnitust leitud ja seda nii ameerika kui ka teistes kultuurides. Ka sellised uurimused, kus on kontrollitud seletusstiili ja depressiooni seoseid samal ajahetkel, kinnitavad, et pessimistlik seletusstiil seonduv enamasti depressiooniga (21). Lisaks näitavad reformuleeringust lähtuvad kognitiivse teraapia tulemused, et ravi on tõhus ning pessimistlikust seletusstiilist vabanetakse kestvaks ajaks (14;17).

Nagu nägime, on reformuleering avatud täiendustele: abituse ja lootusetuse eristamine; seletusstiili mõju sõltuvus ajaintervallist, kontekstist, rumineerimisest, kultuurierinevustest. Järgmisel korral püüame arutada Seligmani ja tema kaastöötajate teooria staatuse üle, võttes taustaks ka teiste autorite toetavaid ja konkureerivaid käsitlusi depressiooni jäämise mehhanismide kirjeldamisel. Seejärel on meil parem ettevalmistus, et mõista, mida Eestimaal tehtud uurimuste tulemused arvata lubavad.

Kirjandus

1. Abramson L. Y., Metalsky G. I. & Alloy L. B. Helplessness depression: A theory-based subtype of depression. — *Psychological Review*, 1989, 96, 358–372.
2. Abramson L. Y., Seligman M. E. P. & Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. — *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49–74.
3. Cohen L., Van Den Bout J., Van Vliet T. & Kramer W. Attributional asymmetries in relation to dysphoria and self-esteem. — *Personality and Individual Differences*, 1989, 10, 1055–1061.
4. Crittenden K. S. & Lamug C. B. Causal attribution and depression: A friendly refinement based of filippine data. — *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1988, 19, 216–231.
5. Cutrona C. E., Russell D. & Jones R. D. Cross-situational consistency in causal attributions: Does attributional style exist? — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, 47, 1043–1058.
6. Dweck C. S. & Leggett E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. — *Psychological Review*, 1988, 95, 256–273.

7. Follette V. M. & Jacobson N. S. Importance of attributions as a predictor of how people cope with failure. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 1205–1211.
8. Lewinshon P. M., Steinmetz J. L., Larson D. W. & Franklin, J. Depression-related cognitions: Antecedent or consequence. — *Journal of Abnormal Psychology*, 1981, 91, 213–219.
9. Metalsky G. I., Abramson L. Y., Seligman M. E. P., Semmel A. & Peterson C. Attributional styles and life events in the classroom: Vulnerability and invulnerability to depressive mood reactions. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 43, 612–617.
10. Metalsky G. I., Halberstadt L. J. & Abramson L. Y. Vulnerability to depressive mood reactions: Toward a more powerful test of the diathesis–stress and causal mediation components of the reformulated theory of depression. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52, 386–393.
11. Mikulincer M. Causal attribution, coping strategies, and learned helplessness. — *Cognitive Therapy and Research*, 1990, 13, 565–582.
12. Nolen-Hoeksema S., Girgus J. & Seligman M. E. P. Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51, 435–442.
13. Oettingen G. & Seligman M. E. P., Pessimism and behavioural signs of depression in East versus West Berlin. — *European Journal of Social Psychology*, 1990, 20, 207–220.
14. Peterson, C. & Seligman, M. E. P., Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence. — *Psychological Review*, 1984, 91, 347–374.
15. Peterson C., Semmel A., von Baeyer C., Abramson L. Y., Metalsky G. I. & Seligman M. E. P. The Attributional Style Questionnaire. — *Cognitive Therapy and Research*, 1982, 6, 287–329.
16. Seligman M. E. P. Depression and learned helplessness. R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.), *The psychology of depression. Contemporary theory and research*. Washington, DC: Winston, 1974, 83–113.
17. Seligman M. E. P. Explanatory style: Predicting depression, achievement, and health. M. D. Yapko (Ed.), *Brief therapy approaches to treating anxiety and depression*. New York: Brunner/Mazel, 1989, 5–32.
18. Seligman M. E. P., Abramson L. Y., Semmel A. & von Baeyer C. Depressive attributional style. — *Journal of Abnormal Psychology*, 1979, 88, 242–247.
19. Seligman M. E. P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton N. & Thornton K. M. Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. — *Psychological Science*, 1990, 1, 143–146.
20. Stiensmeier-Pelster J. Attributional style and depressive mood reactions. — *Journal of Personality*, 1989, 57, 581–599.
21. Sweeney P. D., Anderson K. & Bailey S. Attributional style in depression: A meta-analytic review. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50, 974–991.
22. Weiner B. *An attributional theory of motivation and emotion*, 1986. New York: Springer-Verlag.
23. Zullow H. M., Oettingen G., Peterson C. & Seligman M. E. P. Pessimistic explanatory style in the historical record: CAVING LBJ, presidential candidates, and East versus West Berlin. — *American Psychologist*, 1988, 43, 673–682.



Kommunikatiivsete oskuste õpetamise lähtekohti*

MÄRT HENNOSTE, TPÜ eesti kirjanduse kateedri õppejõud, KI teadur

Kommunikatiivne kompetentsus

Kommunikatiivsed oskused on jäänud Eesti kooli emakeele- ja kirjandusõpetuses tagaplaanile. Selle üheks põhjuseks on õppeprotsessi analüüsikeskne iseloom. **Integreeritud õpetamisel peab muutuma analüüsikeskne õpetusviis senisest enam sünteesikeskseks.** See tähendab, et õppimine peab rajanema õpilaste praktilistel tegevustel, mille kaudu jõutakse eri keele- ja kirjandusnähtuste mõistmise- ni ja tunnetamisele. Selleks, et eripalgelise info põhjal erinevaid suulisi ja kirjalikke tekste sünteesida, peavad õpilased valdama kirjutamist, kuulamist, kõnelemist ja lugemist. Bereiterist lähtudes võime väita, et kogenud kirjutajale ja kõnelejale on omane seitsmest hierarhilisest komponendist koosnev teadmiste ja oskuste süsteem, mida võib pidada kompetentsuseks sel alal (8, lk 26). Need on järgmised:

- kõneldud ja kirjutatud keele tootmise sujuvus;
- mõtete tootmise sujuvus (mõttevoovus);
- suuliste ja kirjalike konventsionaalsuste valdamine (keelepädevus);
- sotsiaalne kognitio (võime arvestada kuulajate ja lugejatega);
- suulisele ja kirjalikule väljendusele iseloomulike joonte teadvustamine;
- arutlev mõtlemine;
- teadvustatud tunnetamine.

Tekstide sünteesiprotsess saab toetuda vaid selleks sobivale andmestikule. Informatsiooni hankimine on mõeldamatu kuulamis- ja lugemisoskusega. Funktsionaalne kuulamis- ja lugemisoskus koosneb järgmistest osaoskustest (6, lk 14):

- oskus mõista sõnade tähendusi;
- oskus võtta suulisest või kirjalikust tekstist vastu infot;
- oskus teha vastuvõetud info põhjal isiklikke, sotsiaalseid ja kognitiivseid järeldusi;
- oskus tegutseda tähenduste kohaselt;
- oskus teha kriitilisi järeldusi uute tähenduste loomiseks.

Nagu näeme, moodustavad mõlemad teadmiste ja oskuste sarjad pingerea suunaga lihtsamalt keerulisemale. Viimane ei tähenda siiski seda, et kommunikatsiooniprotsessis võiks neist osa teatud oskuste tasemel või situatsioonis osutada liigseks. Selleks, et erinevaid tekste kirjutada ja mõista, peavad õpilased suuremal või vähemal määral valdama kõiki nimetatud osaoskusi. Järelikult peavad need olema ka kommunikatiivsete oskuste õpetamisel kesketeks probleemideks. Kommunikatiivsete oskuste teoreetilise põhja peavad moodustama aga keele- ja kirjandusteooriast tulenevad funktsionaalsed oskused, mida võib nimetada ka teoreetiliseks kompetentsuseks.

Bereiter osutab ka sellele, et nimetatud oskused integreeruvad omavahel kolmeastmelise püramiidina, mille esimesel astmel on kommunikatsiooni keskmes protsess, teisel toode ja kolmandal adressaat (8, lk 26). Teiste sõnadega: kommunikatsiooniprotsess on omandamise esimesel astmel suunatud protsessile – lugemisele, kuulamisele, kõnelemisele ja kirjutamisele, nende oskuste põhitõdede omandamisele ja rajaneb peamiselt assotsiatiivsusel. Seejärel suureneb järk-järgult toote (teksti) osatähtsus kommunikatsiooniprotsessis ja sellega seotult stiili ja õige-kirjareeglite teadlik kasutamine ning viimasena lisandub neile adressaadi teadvustamine ja arvestamine, mis põhineb sotsiaalsel teadvuse kasvatamisel ja analüütilisel mõtlemisel.

Seega eeldab kommunikatiivse kompetentsuse saavutamise pidevat tööd kirjutamise, kõnelemise, lugemise ja kuulamise funktsionaalsete oskuste- ga, kusjuures kooli esimesel astmel peab see olema suunatud õpilaste tunnete, arvamus- ja mõtete vabale suulisele ja kirjalikule väljendamisele; järgmistel kooliastmetel (2 ja 3) peaks olema selle eesmärgiks suuliste ja kirjalike konventsionaalsuste omandamine ja valdavalt isikukesksete seisukohtade esitami-

Õppimine peab tuginema praktilisel tegevusel.

Informatsiooni ei saa hankida kuulamis- ja lugemisoskusega.

Kommunikatiivne kompetents saavutatakse kirjutamis-, lugemis-, kõnelemis- ja kuulamisoskusega.

* Algus "Hariduses" nr 10.

ne ning viimasel kooliastmel peaks sellele liituma probleemide sotsiaalne tunnetamine ja adressaadi arvestamine. Seejuures on üleminekud ühelt kompetentsi astmelt teisele sujuvad. Antud juhul tahame osutada vaid üldistele tendentsidele, mida praeguses koolipraktikas on sageli eiratud.

Kommunikatiivne kompetentsus eeldab, et õpilased oskaksid vastu võtta ja toota erinevaid suulisi ja kirjalikke tekste. Toetudes Rosenblatt'ile võime väita, et suulise ja kirjaliku suhtlemise keskmes on kaht liiki tekstid: eferentsed ehk teadmisi vahendavad ja esteetilised ehk kogemusi vahendavad (6. lk 14–16).

Eferentsete tekstide põhjal toimuvale suhtlemisele on iseloomulik see, mis jääb õpilase teadvusesse kommunikatsiooniprotsessi lõppedes, millise lahenduse ta on leidnud mingile probleemile, millisele tegevusele tekst teda on juhtinud. Eferentsete tekstide all käsitletakse teaduslikke, populaarteaduslikke ja publitsistlikke tekste.

Esteetiliste tekstide baasil toimuva suhtlemise puhul on peatähelepanu pööratud suhtlemissituatsioonile, sellele, mida inimene suhtlemisel kogeb, milliseid meeleolupilte, assotsiatsioone, tundeid, olukordi ja mõtteid suhtlemine temas esile kutsub. Esteetiliste tekstide all käsitletakse eelkõige ilukirjanduslikke tekste.

Eritüübilised tekstid kujundavad erinevaid mõtlemisviise.

Eritüübilised tekstid sunnivad õpilasi kasutama eri mõtlemisprotsesse, aitavad kujundada erinevaid mõtlemisviise.

Argumenteeriva teksti tõlgendamine nõuab loogilis-teaduslikku mõtlemisviisi, mis põhineb formaalsel mõtlemisel. Argumenteeriva teksti tõlgendamisel peab õpilane kasutama liigitamisel ja mõistetel põhinevaid mõtlemisoperatsioone, mis rajanevad üldistel põhjus-tagajärg seostel ja motiveeritud hüpoteesimoodustusel. Argumenteerivad tekstid juhivad õpilase teooria, täpse analüüsi, loogilise tõestuse ja empiiriliste leidudeni.

Narratiivsete tekstide tõlgendamisega liitub teistsugune mõtlemisviis. See käsitleb tegevusi ja eesmärgi ning nende arengut, seostades teksti mütoloogilise aspekti õpilase kogemustega, mingi kindla aegruumiga. Narratiivne tekst liigub samaaegselt kahel tasandil. Esimene tasand põhineb juhtumustel, selle keskmes on olukorrad, tegelased ja nende eesmärgid. Teine tasand põhineb sellel, mida tegelased teevad, tunnevad ja mõtleavad. Narratiivsete tekstide tõlgendamisel peab õpilane kasutama varasemaid teadmisi ja kogemusi tähenduste loomiseks.

Kokkuvõtvalt võime väita, et kommunikatiivne kompetentsus eeldab eritüübiliste tekstide mõistmist ja loomist ning nende kaudu erinevate mõtlemisviiside väljaarendamist. Konkreetnes õppeprotsessis tähendab see tööd eri teaduslike, populaarteaduslike, publitsistlike ja ilukirjanduslike tekstidega nii kõnes kui ka kirjas.

Viies emakeeleõpetuse eelnevasse konteksti, saame tuua esile integreeritud emakeeleõpetuse lähtealused:

Integreeritud emakeeleõpetuse lähtealused: kommunikatsiooniprotsess, mis põhineb lugemisel, kuulamisel, kirjutamisel ja kõnelemisel; aine kontsentriiline ülesehitus; õpetamisel eri strateegiate kasutamine; loovuse arendamine; ainest tervikpildi andmine ja ka eri nähtustest terviku liitmine.

■ emakeele- ja kirjandusõpetuse integratsiooni tsentriks peaks olema kommunikatsiooniprotsess, sest nii keel kui ka kirjandus on kommunikatiivsed nähtused, mis eeldavad saatja, adressaadi ja teksti olemasolu;

■ emakeele kommunikatsioon põhineb neljal põhilisel oskusel: lugemisel, kuulamisel, kirjutamisel ja kõnelemisel;

■ emakeeleõpetuse kui õppeaine ülesehitus õppeaastate lõikes peab rajanema kontsentriiliste ringide põhimõttele. See tähendab, et kõigis klassides tegeldakse emakeele õppimisel keelesüsteemi kõikide olulisemate osadega (häälikuõpetus, süntaks, morfoloogia, leksika, tekst) ja kirjanduse kõikide liikide ja olulisemate žanritega (lüürika, proosa, draama – ood, sonett, riimiline ja vabavärsiline luule; novell, jutustus, romaan, eepos, draama, tragöödia, komöödia jt);

■ aine organiseerimisel ja õpetamisel tuleb liikuda lihtsamalt keerulisemale, kitsamalt laiemale, tuntult tundmatule ja konkreetsele abstraktsele käsitlusele. Sellised strateegilised suunad võimaldavad õpilastel ehitada tuntud teadmistele uusi nähtuste süsteeme ja tunnetustervikuid;

■ integreeritud õpetamine eeldab senisest erinevate õpetamisstrateegiate kasutamist. Kui siiani on keele- ja kirjandusõpetuses kasutatud peamiselt 3- või 4etapilisi strateegiaid (uue aine lugemine või õpetajapoolne esitamine, aine omandamine läbi harjutamise või meeldejätmise ning õpetajapoolne kontroll), siis integreeritud õpetamine eeldab 7- või 8etapiliste õpetamisstrateegiate kasutamist, mis on suunatud aine omandamise protsessile ja mille keskmes on tegevused ning kus erine-

vaid tööetappe läbitakse eri sünteesiastmetel mitu korda (nt BAWP meetodika kirjutamisel ja lugemisel, ERRQ ja ARMS meetodikad ja nende modifikatsioonid iseisval õppimisel, meeskonnatöö ja projektide meetod aktiivõppel jt);

■ emakeele integreeritud õpetamine peab aitama kujundada õpilaste loovust ja iseisvat integratsioonioskust, seega ka oma maailmapildi loomise eeldusi;

■ integreeritud emakeeleõpetus peaks tooma emakeeletundidesse igapäevase elu selle tüüpsituatsioonides;

■ integreeritud emakeeleõpetus peab võimaldama kumulatiivse õppeprotsessi asendada sünteesivaga, kus ei edastata õpilastele vaid valmisteadmisi ja –tõdesid, vaid luuakse neile eeldused loogiliste tulemiteni jõudmiseks;

■ emakeele integreeritud õpetamisel tuleb kasutada võrdselt kaht võimalust: 1) anda õpilastele ainekultuuri integreeritud tervikuid, mille eeskujul nad on võimelised ka ise erinevaid nähtusi seostama ja tervikmudeleid looma, 2) lasta õpilastel ise integratsiooniprotsess algusest lõpuni läbi viia, nii et nad õpiksid praktiliselt seostama erinevaid nähtusi kuni integreeritud tervikute tekkimiseni. Kui esimesel juhul on integratsiooniprotsessi keskmes loov mõtlemine, siis teisel juhul loovad tegevused.

Kokkuvõtvalt võime öelda, et integreeritud emakeele- ja kirjandusõpetus peab põhinema 8 suurel plokil, mis hõlmavad emakeele ja kirjanduse teoreetilist, kommunikatiivset ja pragmaatilist käsitlust.

Kommunikatiivsete oskuste õpetuslik väljund

Emakeele ja kirjanduse traditsioonilisel õpetamisel on üks raske probleem läbi aegade olnud nende **ainete seostamine reaalse igapäevaeluga**. Käibiv õppekirjandus ei ole suutnudki seda probleemi lahendada ja on nii paratamatult kujunenud liiga teoreetiliseks.

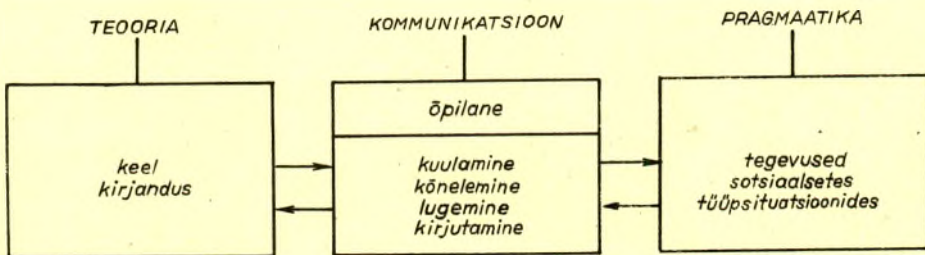
Emakeele ja kirjanduse integreeritud õpetamine võimaldab neid aineid enam seostada. Kui ühelt poolt on kommunikatsioon integratsiooni tsentriks, siis teisest küljest on ta ka õppeprotsessi väljundiks ja eesmärgiks. Kommunikatsioonikeskne õppeprotsess tõstab esile eri tegevused (lugemise, kuulamise, kõnelemise, kirjutamise) ja ainete omandamise nende tegevuste kaudu. Kommunikatiivsed tegevused võimaldavad õppeprotsessi senisest enam seostada ühiskondlike tüüpsituatsioonidega ja nii anda õpitavale konkreetse rakendusliku väljundi (1, lk 138–159).

Kommunikatiivsete oskuste õpetamisel võiks lähtuda järgmistest taotlustest ja suundumustest.

Kõnelemine ja kuulamine

Kõneõpetuse taotlusteks on arendada õpilastes oskust väljendada sõnade abil adekvaatselt omi mõtteid, arvamusi ja tundeid. Selleks on oluline arendada õpilastes oskust

Kõneõpetusel on igas kooliastmes oma nõuded.



- kuulata kaasvestlejaid aktiivselt ja kontsentreeritult,
- tulla toime erinevates kõnesituatsioonides,
- esitada suuliselt erinevaid enda ja teiste koostatud tekste,
- kasutada keele erinevaid stilistilisi väljendusvahendeid,
- kasutada murdekeelte rikkusi ja
- suulise kõne grammatika tundmist.

I kooliaste (1.–3. klass)

Mängud, mis nõuavad suulise kõne ja kehakeele kasutamist, laulumängud ja lastelaulud, liikumismängud, tants.

Pildiraamatute ja koomiksitate vaatamine, piltide ja koomiksitate järgi jutustamine, muinasjuttude kuulamine, lugemine ja jutustamine, lastekirjanduse (juttude, luuletuste) lugemine.

Hääleta ja häälega lugemine, spetsiaalne kõnetaju ja –motoorika treening.

II kooliaste (4.–6. klass)

Lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlemisele pantomiimid ja rollimängud, nukunäidendite ja lastenäidendite lavastamine, improvisatsioonid etteantud teemadel.

Jätkuvalt süveneva raskusastmega kirjanduse kuulamine ja lugemine.

Kõnelemine erinevates argisituatsioonides (telefon, kauplus, tänav, politsei, arst jmt).

Kõnelemise protseduurireeglid erinevates situatsioonides.

Eesti murrete kuulamine ja kõnelemine.

Spetsiaalne kõnetaju ja –motoorika treening.

III kooliaste (7.–9. klass)

Lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlemisele diskussioon ja koosolek, nende läbiviimise tehnika, sõnavõtt, selle ülesehitus ja esitus, intervjuu, selle läbiviimine.

Erinevate tekstide lugemine helilindile, nende kuulamine, videotreening, dramatiseerimine ja selle ettekandmine.

Võõrkeelte kasutamine lihtsamates tüüpsituatsioonides (kauplus, telefon, tänav, politsei, arst, raamatukogu jmt).

Spetsiaalne kõnetaju ja –motoorika treening.

IV kooliaste (10.–12. klass)

Lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlemisele pikemate esinemiste (kõned, loengud) ettevalmistamine, esitamine ja kuulamine, esinemine võõrkeelse lühikõnega.

Suulise kõne grammatika tundmaõppimine (kõnelemise sise- ja välisähäred, nende vältimine, suulise kõne foneerika, leksika, süntaks, erinevate kõnestiilide harjutamine. Kõne ülesehitus ja tehnika.

Spetsiaalne kõnetaju ja –motoorika treening.

Lugemine ja kirjutamine

Lugemis- ja kirjutamisoskust arendatakse igas kooliastmes.

Lugemise ja kirjutamise taotlusteks on arendada õpilastes oskusi adekvaatselt mõista teiste inimeste mõtteid, tundeid ja arvamusi ning oskust väljendada kirjalikult oma mõtteid, tundeid ja arvamusi, kasutades erinevaid väljendusvahendeid.

Selleks on oluline arendada õpilastes

- kirjanduslikku huvi, mõistmisvõimet ja maitset;
- ergutada iseseisvat kirjanduse valiku-, analüüsi-, sünteesi- ja hinnanguvõimet;
- oskust lugeda ja mõista erinevaid tekste (narratiivseid, argumenteerivaid);
- oskust kasutada eri lugemisfunktsioone (tegevust juhtiv ja toetav lugemine, faatiline lugemine, õpilugemine, refleksiivne lugemine);
- kirjalikku väljendusoskust;
- oskust tulla toime erinevates sotsiaalsetes situatsioonides, mis nõuavad kirjalikku väljendust;
- oskust kirjutada erinevaid tekste, lähtudes erinevatest kirjanduse žanritest ja sotsiaalsest kommunikatsioonist;
- oskust kasutada kirjutusmasinat ja kompuutrit tekstide kirjutamisel;
- emakeele õiget valdamist kirjas (ortograafia) ning personaalse, selge ja kiire käe-kirja väljaarendamist.

I kooliaste (1.–3. klass)

L u g e m i n e: lühijuttude, inimeste ja kohtade lühikirjelduste, riimiliste ja riimita luuletuste, sõnamängul põhinevate tekstide, koomiksita ja pildiallkirjade lugemine, dramatiseeringute lugemine ositi.

Lihtsamate mängu- ja tööjuhiste lugemine.

Spetsiaalne lugemistehnika treening.

K i r j u t a m i n e: kirjeldused ja situatsioonide kujutused piltide ja fotode põhjal; antud ajast ja kohast lähtuvate kirjelduste ja situatsioonide kujutamine; õpilase igapäevase keskkonna, konfliktsete situatsioonide, kujutluste, aistingute, unenägede kujutamine ja edastamine.

Tekstide kirjutamine tahvlile, õpilastöödest antoloogiate, näituste ja dramatiseeringute koostamine.

Teksti eesmärgistamine, teksti kavandamine (kava, mandala jmt), erinevad liigid (kirjeldus, jutustus), teksti liigendamine, illustreerimine, kitsa ja laia sisuga tekstid.

Spetsiaalne kirjutamistehnika treening.

II kooliaste (4.–6. klass)

L u g e m i n e: lisaks eelmise kooliastme teemade käsitlusele pikemad ja komplitseeritumad jutud ja jutustused, valmid, poemid, luuletused, lastenäidendid, reisi- ja seiklusjutud, hirmu- ja õudusjutud, muinasjutud, muistendid, legendid, naljandid, rahvalaulud.

Uudiste, teadete, refereeringute, kirjade, päevikute, koosoleku protokollide, raportite, (mängu)reeglite ja instruksioonide, reklaamide lugemine.

K i r j u t a m i n e: lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlusele fantaasiate, muinasjuttude ja seiklusjuttude kirjutamine, arvamuse kirjutamine loetud teose kohta, päeviku, kirjade, dialoogide kirjutamine.

Tekstide kirjutamise protsess: teksti kavandamine (kava, mandala, loetelu, küsimussarjad jmt), mustandi kirjutamine ja ümbertöötamine, teksti viimistlemine, lõpliku versiooni kirjutamine.

Spetsiaalne kirjutamistehnika treening.

III kooliaste (7.–9. klass)

L u g e m i n e: lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlusele pikemad ja komplitseeritumad proosa- ja draamateosed, lüürika võimalikult laias žanrivalikus.

Kirjandust, teatrit, filmi, muusikat, kujutavat kunsti, televisiooni jmt käsitlevad artiklid, retsensioonid, esseed ja ülevaated.

Publitsistika, näiteid erinevatest ajakirjandusžanritest (sotsiaalset temaatikat käsitlevad artiklid, ülevaated, kommentaarid, debatilised intervjuud, kõned, kirjad, reklaam).

K i r j u t a m i n e: lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlusele uudise ja lühiartikli kirjutamine, naljandite kirjutamine, reklaamide koostamine, õpilastele ja õpilastööde kogumike koostamine.

Lühinäidendite, -juttude ja luuletuste kirjutamine.

Ühiskondlikke tüüpsituatioone, mis nõuavad kirjalikku väljendusoskust (avaldus, vastus, arvamus, elulookirjeldus, volitus, seletuskiri jmt).

Jutustuse, kirjelduse, arutluse ja dialoogi ülesanded tekstis. Protsesskirjutamine.

Spetsiaalne kirjutamistehnika treening.

IV kooliaste (10.–12. klass)

L u g e m i n e: lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlusele eesti ja maailma kirjandusloost lähtuvate teoste lugemine.

Kirjandust, teatrit, kujutavat kunsti, filmi, muusikat, televisiooni jmt käsitlevad publitsistlikud, populaarteaduslikud ja teaduslikud käsitlused võimalikult laias žanrivalikus.

K i r j u t a m i n e: lisaks eelmise kooliastme teemade süvendatud käsitlusele erinevate ilukirjanduslike (novellet, jutustus, lühinäidend, dramatiseering, riimiline ja vabavärsiline luule), publitsistlike (arvustus, artikkel) ja teaduslike (lühiruim, lühiessee) tekstide kirjutamine.

Ilukirjanduslikud, publitsistlikud ja teaduslikud tekstid, nende ainestik, üleschi-
tus, sidusus ja terviklikkus, keel ja stiil, eristiilid ja individuaalstiil.

Tekstide kirjutamine kirjutusmasinal ja kompuutril.

Kirjandus

1. Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway. The Ministry of Education and Research; H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) 1987, 327 p.
2. H e n r y s s o n S, H u s e n T. Differentiation and Guidance in the Comprehensive School. Stockholm, 1959, 195 p.
3. H ä l i n e n K., K o s k e n n i e m i M. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Kauruu, 1978, 306 s.
4. L e h t o n e n J. Kieli, puhe ja viestintä. R: Puheopin näkökulmia. Jyväskylä, 1978, 127 s.
5. L e i n o A.-L. Kielididaktiikka. Keuruu, 1981, 174 s.
6. L i n n a k y l ä P. Miten opitaan tekstistä. Jyväskylä: Yliopiston kasvatustieteiden tutki-
muslaitos, 1988, 110 s.
7. R e p o I. Näkökulmia puheviestintään. R: Puheopin näkökulmia. Jyväskylä, 1978, 127 s.
8. T a k a l a S. Kirjoittamisen tehtävistä, prosessista ja kehittämisestä. R: Kirjoituksia kir-
joittamisesta. Helsinki: Aidinkielen opettajain liitto, 1982, 214 s.
9. T a k a l a S. Oppimisen uudet haasteet koulua kehitettäessä. R: Itseudistuvaan kouluun.
Jyväskylä: Yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1988, 169 s.



Andekad õpilased ootavad tööd

KALJU TAMM

I VÕIMETE JA ANDEKUSE ÜLDISI PROBLEEME

Viimasel ajal pööratakse järjest rohkem tähelepanu noorte ettevalmistamisele erialaseks kutsetegevuseks. Vaatamata sellele, et inimesi on hakanud abistama tarkmasinad, ei ole inimese kui uue looja, täiustaja ja organiseerija roll oluliselt vähenenud. Kaasaegses tööprotsessis on vaja neid, kes annavad vaimse tõe ka kõige keerukama aparadi loomiseks, selle töö jälgimiseks ja töös hoidmiseks. On päevselge, et ka kõige keerukama aparadi töö põhimõtted ja aparadi enese suudavad luua vaid väga võimekad – andeka pea ja kuldsete kätega inimesed.

Andekate laste õigesti organiseeritud avastamine, õpetamise korraldamine ja seejärel ühiskonnas kasutamine on progressi üks eeldusi. Iga riik peaks tegema kõik võimaliku, et vastava väljaõppe saanud andekad inimesed ka selles riigis või selle riigi heaks töötaksid.

Ahelas — annete avastamine, õpetamine ja kasutamine — on väga oluline roll lapsevanematel ja õppeasutustel. Selle ahela normaalne, häireteta funktsioneerimine on aluseks, et andekas inimene leiab ühiskonnas maksimaalse kasuliku rakendatuse.

Mida mõistame inimese võimekuse all?

Inimese võimeid on tähele pandud, arvestatud ja uuritud alates väga kaugetest aegadest. Juba Vana-Kreeka filosoof Platon (428 – 348 e.m.a.) arvas, et inimese omadused kanduvad üle järglastele, seepärast andku ühiskonnale lapsi täisväärtuslikud vanemad. Millised on siis need võimed, milliseid inimese tegevuses on vaja arvestada ja mis annavad üldpildi temast?

E.Koemets jt (7) on toonud olulisemad võimete liigid – verbaalne, sõnasujuvus, numeraalne, ruumiline kujutlusvõime, loogilise mõtlemise võime, taju, eristamisvõime ja mälu – lisaks nendele on mitmed uurijad rõhutanud veel praktiliste oskuste võimeid jt. On teada palju väga võimekaid arvutajaid, ülimalduga või akadeemiliste üldvõimetega inimesi, kes on teadusesse astunud väga noorelt (mitmed alla 20 eluaasta või selle lähedal). Näiteks Norbert Wiener kaitses doktoritööd matemaatikas 16aastaselt.

Olgu juttu mistahes võimetest, alati on seejuures vaja rõhutada teatud erivõimete esinemist ja nende rakendamist. Kui anda puhas paberileht ja lasta kõige kompetentsematel uurijatel teadusliku kirjanduseta defineerida andekust, erilist võimekust, saame kindlasti üsna erinevaid vastuseid.

Pedagoogika Entsüklopeedia (1966, vene k 3. köide) avab andekuse sisu järgmiselt: "andekus on inimese võimete arengu kõrge tase, mis võimaldab temal saavutada erilist edu kindlatel tegevusaladel".

Eesti Nõukogude Entsüklopeedia (3, lk 220) annab andekuse mõiste selliselt: "andekust vaadeldakse kui psüühiliste omaduste kompleksi, mis avaldub võime või võimete kogumi kõrges arengutasemes ning realiseerub inimese eriti edukas tegevuses mingil alal".

J.Söerd (16, lk 85–86) märgib andekuse all "võimete kõrget arengutaset, nende sünnipärast loomust".

I.Unt (22, lk 27) kirjutab, et "anne on ikkagi vaid eeldus, mis realiseerub töö kaudu". Ta rõhutab, et õpetajad peaksid tähelepanelikult jälgima oma õpilaste andekuse avaldumisvormi ja sageli kaasneb andekusega mingil alal ka eriline huvi selle töö vastu ja rahuldus töö sooritamisest.

Kui andekas noor on saanud hea ettevalmistuse oma põhitööks, siis teeb ta seda ka huviga, läbimõeldult, kiiresti ja vigadeta. Kuna väga andekaid inimesi on suhteliselt vähe, on väga oluline neile töötingimuste loomine, nende õige tööle rakendamine ja huvitatus töö resultaatid. Kvaliteetne ja sageli originaalsete lahendustega töö vajab ka väga head tasustamist. Mida arenenum on ühiskond, seda rohkem osatakse andekate inimeste tööd väärtustada.

Andekate laste õigeaegne avastamine, õpetamine ja hiljem nende kasutamine ühiskonna arendamisel on progressi üks eeldusi.

Kui andekas noor on saanud hea ettevalmistuse oma põhitööks, teeb ta seda huviga, läbimõeldult, kiiresti ja vigadeta.

Millest tunneme lapse andekuse?

Iga lapsevanem on lapse sündides huvitatud eeskätt sellest, et laps oleks terve. Füüsiline seisund on enamasti visuaalselt määratletav, vaimne seisund selgub hilisema arengu jooksul. Teadlased on väikelaste vaimse võimekuse kohta andnud rea tunnuseid, sageli küll mittemõõdetavaid.

Tunnused, mis andekatel lastel juba eelkoolieas avalduvad, on varane kõne areng, suur sõnavara, arenenud tähelepanuvõime, uudishimulikkus, väga hea mälu ja mõtete erksus (18, lk 15; 24).

C.Epstein märgib, et koolieas on andekaid õpilasi märgatud 3...5% piires üldarvust ja rõhutab vajadust neid arendada, õpetada spetsiaalsete programmide järgi.

Väga paljude kooliõpilaste võimekust uuris Eestis J.Tork (21). Oma väitekirjas pedagoogikadoktori kraadi saamiseks tõestas ta ulatusliku uurimismaterjali põhjal, et umbes 9% õpilastest võib lõpetada 6aastase algkoolikursuse viie aastaga, s.o ettenähtud normaalarajast aasta võrra varem.

H.Remplein (14) liigitab anded spetsiifilisteks, mis ilmnevad sageli juba nooremates klassides – nende hulka kuuluvad andekus keeltes, matemaatikas, kunstis, muusikas, kirjanduses, kujutavas kunstis ja males, ning kompleksseteks, mis ilmnevad vanemates klassides või veelgi hiljem, nagu filosoofiahuvi, loodus- või keeleteaduslik, psühholoogiline, ajalooline, tehniline ja praktilises elus orienteerumise võimekus.

Ameerika Ühendriikide uurija H.Gardner eristab andekuse määramisel koguni seitset tegurit – keeleline andekus, loogilis-matemaatiline otsustusvõime, ruumiline käsitlusvõime, muusikaline andekus, käteosavust kajastav võime, inimestevaheliste suhetega seotud oskused ja isiksusesised võimed.

Anded on eduka õppimise aluseks.

Anded on eduka õppimise aluseks ning ka lapse somaatiline seisund on edukaks õppimiseks küllaltki oluline tegur. Saksa uurija H.–D.Rösler väidab, et esineb teatavat seost kehalise arengu ja õpiedukuse vahel. Nõrga õppeedukusega õpilased on sageli kehaliselt retardeerunud.

Olgu juttu mistahes võimetest, on alati nende väljaselgitamiseks ja arendamiseks vaja oluliste teguritena arvestada pärilikkust ja miljööd.

H.Eysenck (4, lk 11) märgib, et umbes 80% kõigist intelligentsuse individuaalsetest erinevustest on pärilikud ja ainult 20% langeb miljöö arvele. Miljöö all mõistab A. Anastazi (1) kõike viljastamisest surmani, alates õhust ja toidust ning lõpetades hariduse ja inimestevaheliste suhetega.

Päriilikul teel antakse vanematelt järglastele alged, mida edasises elus võib arendada.

Mis on andekuse aluseks?

Esitatud võimete ja andekuse mõiste avamine viib paratamatult küsimuse juurde – kas andekate peaja on anatoomilis-füsioloogilises mõttes teiste inimeste ajust erinev. Võib tuua arvamusi ja seisukohti teadlaste uurimustest. Sageli arvatakse, et mida suurem on inimese peaja maht ja mass ning peaju koore käärude arv, seda "targem" on inimene.

Entsüklopeedias "Natur" (6, lk 759) toodud andmed ning hinnang ei kinnita seda. Andekate maailmakuulsate teadlaste ja teiste väljapaistvate inimeste peajade mass on olnud suurtes piirides kõikuv – 1000 g kuni 2000 g, samal ajal on peaju keskmiseks massiks arvestatud 1400 g. Kõige suurem aju mass on registreeritud inimesel, kes oli nõrgamõistuslik (12, lk 373–374).

Eeldatakse, et mõtlemisprotsessi aluseks on keerukad füsioloogilised protsessid, mis on seotud närviimpulsside levikuga aju närviteedes. A.Petrovski märgib, et ajuraku ehituse uurimused võimaldavad selgitada iseärasusi andeka inimese närvikoos. Ühtlasi märgib ta, et psühholoogiliselt enam arenenud peaju keemilises koostises oli rohkem ensüümi atsetüülkoliini (ehk kolüülatsetaati), mis osaleb närviimpulsside edastamisel.

C.A.Takacs (18) toob väite, et lapse geenides sisalduvad tema suurepärase võimete ja talendi biokeemilised alused. Inimese arengutempo on programmeeritud tema DNA-des.

Rootsi biokeemik H.Hyden (5) selgitas katse abil, et närviraku ärritamisel suurenes selles RNA sisaldus ja see jätab kestvad biokeemilised jäljed. RNA võib hoida uskomatult suure hulga informatsioonikoode.

F.Loesser (9) märgib, et neuronivõrgustikus toimuvad keemilised muutused. Mälutegevuse käigus sünteesitakse neuronites pidevalt RNA-d, mis annab informatsiooni edasi väiksematele valgumolekulidele. Loomkatseis on selgitatud, et kui RNA sünteesi takistada (näiteks šoki olukorras), ei suuda loomad õpitud reaktsioone säilitada.

A.Švarts (17) esitab väite, et just närvirakkude molekulidega toimuvad reaktsioonid, mis toidavad kõiki impulsse energiaga. Ajukude on ensüümide, hormoonide ja alkaloidide mõju all. Bioloogiliste katalüsaatorite (ensüümide) toime "nähtavasti mõjutab kuidagi vaimseid võimeid".

N.Malkov väidab, et võimekamad õpilased lahendavad eksperimentaalseid ülesandeid kiiremini vähemedukatest. See annab alust märkida, et peale motivatsiooni, püsivuse jt isiksuse omaduste on nn funktsionaalne andekus, mis tugineb närviotsesside toimumise kiirusele, liikuvusele.

Et närviimpulsside loomus on väga keeruline keemiliste ja elektriliste nähtuste kompleks, seda väidab A.M.Winchester (15, lk 287–290).

Vast piisab mõnedest eeltoodud seisukohtadest närviotsesside olemuse kohta. Nüüd aga kerkib loogiliselt üles küsimus sellest, kas peame andekat last ka teisiti õpetama kui tavalist.

V.Vassilets (24) rõhutab, et "oleme kohustatud andeka lapse arengut soodustama, kasutades selleks eri õppeprogrammi ja õppemetoodikat".

J.Tork (21) soovitas jaotada õpilased intelligentsuse alusel erikoolidesse ja –klassidesse.

Nagu näha, on osa autoreid seisukohal, et andekaid lapsi on vaja õpetada teistviisi ja teistes tingimustes.

Kuid on ka teistsuguseid seisukohti. Akadeemik P.Kapitsa ja psühholoog A.Leontjev ei pooldanud erikoolide loomist ja andekate sinna suunamist, "kuna andekate lahkumine endisest koolist laseb kooli verest tühjaks".

Soome psühholoog R.Lindström (8) märgib, et "andekat last ei tuleks eraldada eriklassi, sest siis ta ei õpi, kuidas toime tulla tavaliste inimeste seas; kui aga lapse IQ on väga kõrge, näiteks üle 150, siis oleks see vajalik".

Erinevad seisukohad on olulised probleemi mitmetahuliseks analüüsimiseks ja lahendamiseks. Kuid ikkagi tuleb toetada I.Undi seisukohta (23) — "me peame tegema kõik selleks, et meil tõeliselt andekad õpilased kaduma ei läheks". Samas pakub ta ka võimalusi, kuidas meie vabariigis oleks reaalne ja perspektiivikas õpetada andekaid lapsi.

Kuidas välja selgitada andekad lapsed?

Sellel teemal on kirjutatud väga palju teaduslikke töid. On koostatud hulgaliselt teste vaimsete võimete diagnoosimiseks, neist igaühel on omad vored ja puudused. Laialdaselt on kasutatav IQ selgitamine ja vastava skaala alusel inimeste intelligentsuse hindamine.

E.Koemets jt (7) toovad üldkasutatava IQ leidmise valemi:

$$IQ = \frac{\text{vaimne vanus} \cdot 100}{\text{eluvanus}}$$

Saadud punktisumma alusel võib anda hinnangu inimese võimekusele:

IQ	=	120...140	punkti	–	väga andekad
"	=	110...120	"	–	andekad,
"	=	90...110	"	–	keskmised,
"	=	75... 90	"	–	väheandekad,
"	=	50... 75	"	–	debiilsed,
"	=	25... 50	"	–	imbetsillid,
"	=	alla 25	"	–	idioonid.

Mitmed uurijad on seda skaalat muutnud nii punktide ulatuse kui ka hinnangu-te osas, kuid põhiolemus on säilinud.

B.Simon märgib testimise puudusena, et mõõtmiste tulemused olenevad mitte üksi vaimsetest võimetest, vaid ka sotsiaalsetest oludest. Lähedasel seisukohal on ka P.A.Rudik.

K.Toim (20) näitab, et testide tulemused on mõjustatud väga paljudest faktoritest (mõõtmisvigadest, reliaablusest, valiidsusest, testimise tingimustest, ajast, nädalapäevast, testimisele eelnenud tegevusest jmt).

L.M.Perminova leiab, et viimasel ajal kasutavad teadlased aktiivselt nn portree-meetodit, mille alusel saab isiksusele anda objektiivsema hinnangu.

Koolides hinnatakse õpilaste võimekust õppetöö tulemuste põhjal. On aga teada, et meie õpetamisprotsess ja teadmiste kontrollimine ei ole standardiseeritud ega ka alati objektiivne. Nii mõnigi äärmiselt töökas ja kohusetruu keskpäraste võime-

Kas andekaid lapsi õpetada teistega koos või eraldi?

Koolides hinnatakse õpilaste võimekust õppetöö tulemuste põhjal. tege õpilane võib saada paremaid hindeid kui laisavõitu andekas. Ka konfliktid (andekatega), tervislik seisund jm võivad koolitöö reaalseid tulemusi muuta teaduslikus mõttes väheusaldatavaks.

II OLUKORD MEIE KOOLIDES

Järgnevalt vaatleme, kuidas mõnedes Eesti keskkoolides selgitatakse välja andekaid õpilasi ja kuidas nendega töötatakse.

Saime lähtematerjali küsimustiku alusel 1991.a kevadel 16 keskkoolist, 7 haridusosakonnast(–ametist) ja 1 noorte tehnikamaja õpilasarühma tööd.

Andmeid ja seisukohti saadi Tallinna 1., 7.ja 21. Keskkoolist, Tartu 1., 2. ja 5. Keskkoolist, Pärnu 1. ja 2. Keskkoolist, Rakvere 1. Keskkoolist, Viljandi 1. ja 4. Keskkoolist, Paide 3. ja Türi 1. Keskkoolist, Nõo, Kadrina ja Vändra Keskkoolist ning Tartu Noorte Tehnikamaja keemiarühma tööst, kokku 3200 õpilase kohta.

Käesoleva kirjutise autor esitas 1991.a juuli lõpul–augusti algul Moskvas toimunud NSVL–USA ühiskonverentsil ettekande (ÕpL nr 38, 1991.a).

Vaadeldavate koolide õpilaskontingent on heterogeenne, sest paljudel juhtudel erilist valikut klasside kompekteerimisel ei ole rakendatud (ka ei saadud rakendada). Osas koolides tehakse mõnede klasside õpilaste psühholoogilisi uurimisi (nendes koolides või haridusametis on eriettevalmistusega psühholoog või testisid Tartu Ülikooli psühholoogid – Tallinna 7. ja 21., Viljandi 1. ja 4., Pärnu 2., Rakvere 1., Nõo, Tartu 5. ja 1., Paide 3. Keskkool).

Koolide juhtkondadelt saadud andmete alusel võib väita, et õpilaskontingent nende koolide 7.–12. klassides jaguneb järgmiselt: andekaid 4%, võimekaid 32%, kesk-päraseid 53%, alla keskmise võimekusega 11%. Huvitav on võrdluseks tuua H.Ey-sencki (4) andmed populatsiooni jagunemise kohta: üle keskmise 25% (IQ 110), keskmine tase 50% (IQ = 90 ... 110), alla keskmise 25% (IQ 90), seejuures IQ üle 140 oli 0,5%–1, 130 .. 140 3,0%–1, 120 .. 130 7,0%–1.

Nagu ka eespool märgitud, ei ole IQ väärtusi kõik autorid pidanud absoluutseiks võimekuse kriteeriumideks, kuid aluse orienteerumiseks võimete hindamisel siiski annab.

Õpetaja peab tundma õpilaskontingenti, keda ta õpetab.

On loomulik, et õpetaja peab tundma õpilaskontingenti, keda ta õpetab. Enamikus koolides on õpilaste tundmaõppimine suhteliselt suvaline ja samasugune on ka töö õpilastega.

Märkimisväärne on asjaolu, et rohkem töötavad andekate õpilastega õpetajad, kellel staaži üle 10 a. Rõõmustav oli, et mitmes koolis olid ka noored kolleegid hästi lülitunud töösse andekatega (Pärnu 2., Tartu 5. Kk jt). Suhteliselt vähem oli aga neid noori kolleege, kes andekatega töötavad. Meeldiv oli, et põhjuseks ei olnud mitte tahte puudumine, vaid sellealase töö metoodika vähene tundmine ja kogemuste vähesus. Samal seisukohal on ka L.M.Perminova. Rõhuvas enamikus olid noored õpetajad hästi lülitunud koolitöösse ja nad õpivad vanemate kolleegide kogemustest. Seejärel suudavad organiseerida iseseisvat ja diferentseeritud tööd nii tundides kui ka tunniväliselt.

Andekaid õpilasi arendatakse nii koolides kui ka koolivälistes asutustes.

Koolides toimub töö andekatega õppetundides, aineringides.

Koolides toimub valdav osa tööst andekatega õppetundides, kus antakse õpilastele iseseisva ja diferentseeritud tööna mitmesuguseid ülesandeid. Sageli rakendatakse rühmatööd. Varem kasutati fakultatiivõpet, hiljem valik- ja vabaaineid ning aineringe, klubisid jms.

Enamikes vaadeldud koolides on töötatud andekatega ka tunniväliselt – ringides, klubides jm — eriti valmistumisel konkurssideks ja olümpiaadideks. Vaadeldavate koolide õpilased on olnud sageli parimateks linna või maakonna olümpiaadidel ja konkurssidel.

Head sidemed on mitmetel koolidel kujunenud kõrgkoolide ja teadusasutustega. Tartu 1. Keskkoolis õpetab eri õppeaineid ligi parkümmend Tartu Ülikooli õppejõudu. Hästi on lülitunud õpilaste juhendamisse mitmed Tartu Ülikooli ja ZBI teadlased Tartu 5. Keskkoolis. Aga ka teadusasutustest ja kõrgkoolidest kaugemal asuvate koolide (Pärnu, Kadrina, Nõo) õpilasi juhendavad mitmete erialade teadlased.

Tänuväärset tööd teevad andekate laste arendamisel koolivälised asutused.

Tänuväärset tööd teevad andekate laste arendamisel koolivälised asutused — tehnikamajad, loodusmajad, huvikeskused, Õpilaste Teaduslik Ühing, samuti kõrgkoolid, teadusasutused, muuseumid, raamatukogud, kultuurikeskused.

Mitmekülgseid võimalusi andekate arendamiseks on pakkunud Õpilaste Teaduslik Ühing oma sektsioonidega. Nii on ÕTÜ raames üle 10 aasta tegutsenud järgmi-

sed sektsioonid: matemaatika–küberneetika–, tehnika–, keemia–, astronoomia–, geoloogia–, botaanika–, zooloogia–, ökoloogia–, kodu–uurimise, geneetika–, meditsiini–, ajaloo–, sotsioloogia–, pedagoogika–, filoloogiasektsioon.

Mitmeid aastaid on edukalt töötanud TÜ professor A.Töldsepp Tartu Noorte Tehnikamaja noorte keemikute töö juhendamisel. See rühm on tuntud televisiooni koolikeemia saadetest, on tublilt esinenud olümpiaadidel ja keemiaõpetajate konverentsil.

Tähtis on, et andekad õpilased saaksid oma tööd avalikustada (olümpiaadidel, konkurssidel, konverentsidel jm) ning et nende tööd avalikult tunnustataks. Nii on mitmed ÕTÜs tegutsenud õpilased referaatidega esinenud kateedrite nõupidamistel, konverentsidel ning Balti vabariikide noorteadlaste ühiskonverentsidel ja –seminaridel. Koolides individuaalselt tegelnud õpilased on esinenud laboratoorsete uurimuste tulemuste ja referaatidega konverentsidel oma koolis. Regulaarselt on korraldanud koolikonverentse Rakvere 1., Paide 3. ja Nõo Keskool.

Mitmed Kadrina Keskooli õpilased töötasid edukalt Läänemere projekti (*Baltic Sea Project*) raames ja esinesid vastavate uurimuslike ettekannetega.

Laiemas on õpilaste vahetus teistesse riikidesse. Välismaa koolides saavad meie õpilased teatud aja õppida õpilasvahetuse korras. Vaadeldud koolidest on õpilased saanud käia tutvumas välismaa koolidega Soomes, Rootsis, USAs, Inglismaal, Norras jm.

Kõikides linnades, maakondades ja koolides on levinud meeldiv kogemus – ainevõistlustel esinenud edukate õpilaste austamine pidulikel kogunemistel, kus neile antakse aukirju, koolimedaleid, rinnamärke, mälestusesemeid ja rahalisi preemiaid. Samuti premeeritakse edukate õpilaste õpetajaid–juhendajaid, kusjuures mitmes koolis olid preemiasummad üsna soliidseid. Mitmete linnade ja maakondade haridusjuhid on leidnud võimalusi regulaarseks stipendiumide andmiseks andekatele õpilastele.

VÕIMALUSI ANDEKATE ÕPILASTE ARENDAMISEKS KOOLIS JA KOOLIVÄLISELT

	Koolis		Kooliväliselt
	Tundides	Tunniväliselt	
Algklassides	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuaalsete diferentseeritud ülesannete andmine. 2. Rühmatöö korraldamine. 3. Võistluste korraldamine pingiridade jt rühmituste vahel. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuaalne tegevus õpetaja juhendite alusel. 2. Tegevus mitmesugustes ringides. 3. Viktoriinide ja konkursside ettevalmistamine. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viktoriinide, konkursside korraldamine. 2. Tegevus spetsiaalsetes ringides. 3. Osavõtt süvakoolide tööst (laste muusikakool, spordikool jt).
Keskklassides	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuaalsete diferentseeritud ülesannete andmine. 2. Rühmatöö korraldamine. 3. Viktoriinide, olümpiaadide ja konkursside ettevalmistamine. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuaalne tegevus õpetaja juhendite alusel. 2. Viktoriinide, konkursside ja olümpiaadide ettevalmistamine. 3. Tegevus mitmesugustes ringides. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viktoriinide, konkursside ja olümpiaadide ettevalmistamine ja nendel osalemine. 2. Tegevus spetsiaalsetes ringides. 3. Osavõtt süvakoolide tööst (spordik jt).
Vanemates klassides	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuaalsete diferentseeritud ülesannete andmine. 2. Rühmatöö korraldamine. 3. Viktoriinide, olümpiaadide ja konkursside ettevalmistamine. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuaalne tegevus õpetaja juhendite alusel. 2. Viktoriinide, konkursside ja olümpiaadide ettevalmistamine. 3. Tegevus mitmesugustes ringides. 4. Konsultatsioonid eriteadlaste juures. 5. Tegevus aineklubides jm. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viktoriinide, konkursside ja olümpiaadide ettevalmistamine ja nendel osalemine. 2. Tegevus spetsiaalsetes ringides. 3. Osavõtt süvakoolide tööst. 4. Tegevus ÕTÜs. 5. Tegevus kõrgkoolide ja teaduslike laboratooriumide, raamatukogude, muuseumide jt juures.

MÕNINGAID TEGEVUSI ANDEKATE ÕPILASTE ÕPETAMISEL

1. Õpetaja koostab	2. Õpilased koostavad
1.1. Iseseisva töö individuaal- ja rühmatöö juhendid, plaanid õpilastele. 1.2. Ringitöö juhendid, plaanid. 1.3. Harjutusülesannete, vaatluste kavade, ringi tööjuhendite alused. 1.4. Kontrollimaterjalid.	2.1. Küsimusi, ülesandeid ja harjutusi harjutamiseks ning kontrolliks. 2.2. Kokkuvõtteid, referaate, retsensioone jm. 2.3. Katsete, eksperimentaal-ülesannete ja vaatluste juhendid ja plaanid.
3. Anda teha klassis	4. Korraldada klassi- ja kooliväliselt
3.1. Töötada klassis järgmise klassi õpiku alusel. 3.2. Lasta rühmal koostada kollektiivselt koduülesandeid. 3.3. Lasta mängida arendavaid mänge vastavalt õppeaine võimalustele. 3.4. Lasta korrata unustatud vastastikuste küsitluskaartide alusel. 3.5. Korraldada ainelõikude tundmise võistlusi.	4.1. Individuaalseid ainevõistlusi (viktoriinid, konkursid, olümpiaadid). 4.2. Võistlusi õpilasarühmade ja klasside vahel. 4.3. Stendiviktoriine. 4.4. Koolidevahelisi viktoriine, konkursse jm. 4.5. Üritusi OTÜ raames. 4.6. Õpilaskonverentse, õpilasajakirjade, -ajalehtede jms väljaandmist.

Andekate laste õpetajatest

On loomulik, et andekad õpilased vajavad väga võimekaid õpetajaid. Sageli esinevad konfliktid andekate õpilaste ja õpetajate vahel just siis, kui õpetaja ei ole mingil põhjusel suuteline õpilasi intellektuaalselt arendama.

C.A. Takacs (18) toob seisukohti, mida on vaja arvestada andekate laste koolide või klasside õpetajate valikul. Need võiks lühidalt anda järgmiste soovitusena:

- kasutada töös andekatega võimekaid, teadusliku eruditsiooniga ja kõrge intellektuaalse tasemega õpetajaid;
- võimaldada õpetajail töötada sidemetes kõrgkoolide või teaduslike uurimisasutustega;
- õpetaja peab nägema perspektiive töös andekatega vastaval teadusalal;
- võimaluse korral kasutada õpetajatena eeldustega teadlasi-entusiaste;
- õpetajal on väga oluline erihuvide, erioskuste ja sügavate teadmiste olemasolu;
- on vajalikud eluaktiivsus, huumorimeel ja optimism;
- õpetaja peab tundma andekate õpilaste psüühika isärasusi, arvestama neid ja olema õpilaste suhtes heasoovlik;
- õpetajal on vajalik hea organiseerimisvõime, et juhendada andekate laste iseseisvat tööd, rühmatööd ja korraldada konsultatsioone.

Ettepanekud ja soovid, mis selgusid koolides ja autori seisukohtadest

Koolide külastamisel tekkis üsna palju probleeme. Nendest kujunesid arutelude käigus mitmesugused soovid ja ettepanekud.

● Vabariigis on vaja luua andekate laste arendamise süsteem: vabariigis terveks, maakondades ja linnades ning koolides.

● Eelarvetes tuleks ette näha summad andekate laste arendamiseks.

● Koolides on vaja hakata korraldama õpilaskontingendi psühhodiagnostikat ja võtta kasutusele standardiseeritud testid teadmiste hindamiseks.

● Eesti Hariduse Arenduskeskus peaks koolitama õpetajaid tööks andekate õpilastega.

● Pedagooge ette valmistavad kõrgkoolid peaksid leidma võimaluse õpingute ajal anda üliõpilastele andekate õpilastega tehtava töö metoodika alused ja võimaldada neil vanematel kursustel juhendada andekate õpilaste rühmi koolides.

● On vaja korrigeerida õppeplaane ja õppeprogramme andekate arendamise eesmärgil. Viia läbi sõltumatu ekspertiis kehtivatele õppeplaanidele ja -programmidele.

● On vaja astuda samme suurema arvu võõrkeelte õpetamiseks koolides ja nende õpetamise metoodika parendamiseks.

Andekad õpilased vajavad väga võimekaid õpetajaid.

Vajaneb luua vabariigis andekate laste arendamise süsteem.

• Koolidel on vaja luua head kontaktid erialase teadusliku kirjanduse tellimiseks abonemendi korras, et andekad saaksid kursis olla teadusuudistega.

• Kaaluda koolides võimalust lasta väga andekatel õpilastel eksameid ja arvestusi varem sooritada, et noored saaksid õpingud nooremalt lõpetada või paralleelselt keskkooliõpingutega õppida kõrgkoolis vabakuulajana või eksternina.

• Anda koolidele võimalus rakendada hindeta arvestuste süsteemi mõnedes oskusainetes ja integreeritud kursuste õpetamiseks.

• Suunata andekaid õpilasi ja nende õpetajaid välismaale tunnustatud teadus- ja õppeasutustesse õppima ja stažeerima.

III LÕPETUSEKS

Andekate laste õpetamise ja kasvatamise korraldamine on küllaltki keerukas. Kui koolidel ja koolivälistel asutustel on teatud kogemusi, ei ole selles töös siiski veel süsteemi. Seda me peame aga lähitulevikus hakkama välja töötama. Andekate laste arendamisel mööda lastud aasta on korvamatu meie vaimuelus. Väga mitmetes maailma maades on andekaid arendatud läbimõeldult juba pikki aastaid või aastakümneid.

Positiivsete näidetena võime märkida USA, Jaapani, Ungari, Mehhiko, Saksa- maa jt riikide andekate õpilaste õpetamise korraldust, mida on ülevaatlilikult referreerinud V.Lulla (10). Ka endises NSV Liidus oli kavandatud mitmeid tegevusi, kuid kahjuks tervikliku süsteemini ei jõutud. Küll aga arendatakse andekaid õpilasi märkimisväärselt Novosibirski, Kiievi, Peterburi ja Moskva ülikoolides.

Seda, kuidas keemias andekaid õpilasi õpetada, on kirjutanud L.A. Korobeinikova ja V.V. Štšerbakov ajakirja "Himija v škole" 1990. a 1.numbris. Kui arvestada endiste üleliiduliste olümpiaadide tulemusi (vähemalt keemias), siis paremaid tulemusi saavutasid seal just need noored, kes olid õppinud nimetatud kõrgkoolide juures töötavates eriklassides. Ka Läti ja Leedu õpilased on esinenud edukalt endistel üleliidulistel keemiaolümpiaadidel just tänu läbimõeldud olümpiaadieelsetele õppustele.

Ka meie ei tõi enam viivitada, vaid on vaja asuda kavandama tööd andekatega ja tegutsema selle nimel, et kasvaks peale uusi perspektiivikaid ja maailma tasemel paremaid teadmisi omandanud noori, kes suudavad edasi viia meie vabariigis teadust, haridust, kultuuri ja majandust.

Võtkem eeskujuks Leedu haridustegelase J.Baneviciuse sõnad, et nad tahavad formeerida oma rahvuslikku eliiti.

H.Rannap (1991) kirjutab: "... andekate laste kasvatamine, nende hulgast imelaste leidmine on tänapäeval riiklik probleem, seejuures suurel määral teaduslik."

Lõpetuseks tsiteerin Rootsi Kuningriigis elanud Eesti kirjanikku A.Gailitit kes on öelnud: "Kui rahval kaob vaimne leegitsus, kaob rahvas ka ise."

Töö
kavandamisega
on kiire!

Kirjandus

1. Anastazi A. Differential Psychology, N.Y., 1958.
2. Asmus V. Platon, Tln, 1971, lk 90-91.
3. Eesti Nõukogude Entsüklopeedia, I köide. Tln, 1985.
4. Eysenck H. Tunne oma võimeid. - Loomingu Raamatukogu, Tln, 1972, nr 32-34.
5. Hyden H. The Neuron in Brachet. W. and A.E.Mirsky: The Cell, Y, 215, N.Y., 1960.
6. Kleine Enzyklopädie "Natur". Leipzig, 1957.
7. Koemets E. jt. Psühholoogia ja pedagoogika alused. Tln, 1972.
8. Lindström R. Kui tarkust on liiga palju. - Horisont, 1990, nr 9, lk 3-5.
9. Loeser F. Mälutreening. Tln, 1980.
10. Lulla V. Andekad lapsed - ühiskonna suurim rikkus. - Nõukogude Kool, 1989, nr 4, lk 32-35.
11. Mägi M. Psüühika füsioloogilistest alustest. Rmt: Psühholoogia ja kaasaeg, koost E.Jaanvärk. Tln, 1968.
12. Petrovski A.V. Üldpsühholoogia. Tln, 1975.
13. Rannap H. Imelaps - maailma põnevaim ilming. - Haridus, 1991, nr 12, lk 12-15.
14. Reimpler H. Isiksuse psühholoogia. München/Basel, 1954.
15. Rösler H.-D. T'sit J. Orni järgi. Aktseleratsioonist tänapäeva laste ja noorte arengus. Rmt: Psühholoogia ja kaasaeg. Tln, 1968, lk 79-89.
16. Šöerd J. Psühholoogia alused. Tln, 1988.
17. Švarts A. Küberneetika otsib. - Rahva Hää, 1964, 28. aprill.
18. Takacs C-A. Enjoy Your Gifted Child. N.Y., 1986.
19. Tam K. Jõudu tööle ise õppides ja andekaid õpilasi õpetades. - Õpetajate Leht, 1991, nr 38.
20. Toim K. Inimese individuaalsete iseärasuste mõõtmise võimalustest. Rmt: Psühholoogia ja kaasaeg. Tln, 1968, lk 148-162.
21. Torck J. Eesti laste intelligentsus. Trt, 1940.
22. Unt I. Õpilase individuaalsus ja klassijuhataja. Tln, 1962.
23. Unt I. Ettevaatust, progümnaasium. - Rahva Hää, 18.V 1991.
24. Vassilets V. Imelapsed. - Rahva Hää, 1991, nr 102-105.
25. Winchester A. M. Bioloogia alused. Tln, 1972, lk 287-290.

* Autori antud kirjanduse loetelu on oluliselt kärbitud, jäetud alles põhiliselt ainult eestikeel- sed allikad.





7.-10. septembrini toimus Tartus rahvusvaheline konverents "Hilda Taba 90", mis oli pühendatud väljapaistva teadlase 90. sünniaastapäevale.

① Rühm osavõtjaid TÜ raamatukogu ees pärast konverentsi lõpetamist. Vasakul esiplaanil H. Taba sugulased.

② TÜ pedagoogikakeskuse juhataja **Mati Salundi** (vasakult teine) väliskülalistega.

③ Trotsides oma 85 eluaastat, saabus Tartusse ka Hilda Taba endine kaastööline **Mary C. Durkin** (vasakult esimene). Pildil on ta koos **Marta Tabaga** ekskursiooni- le sõidu ootel.

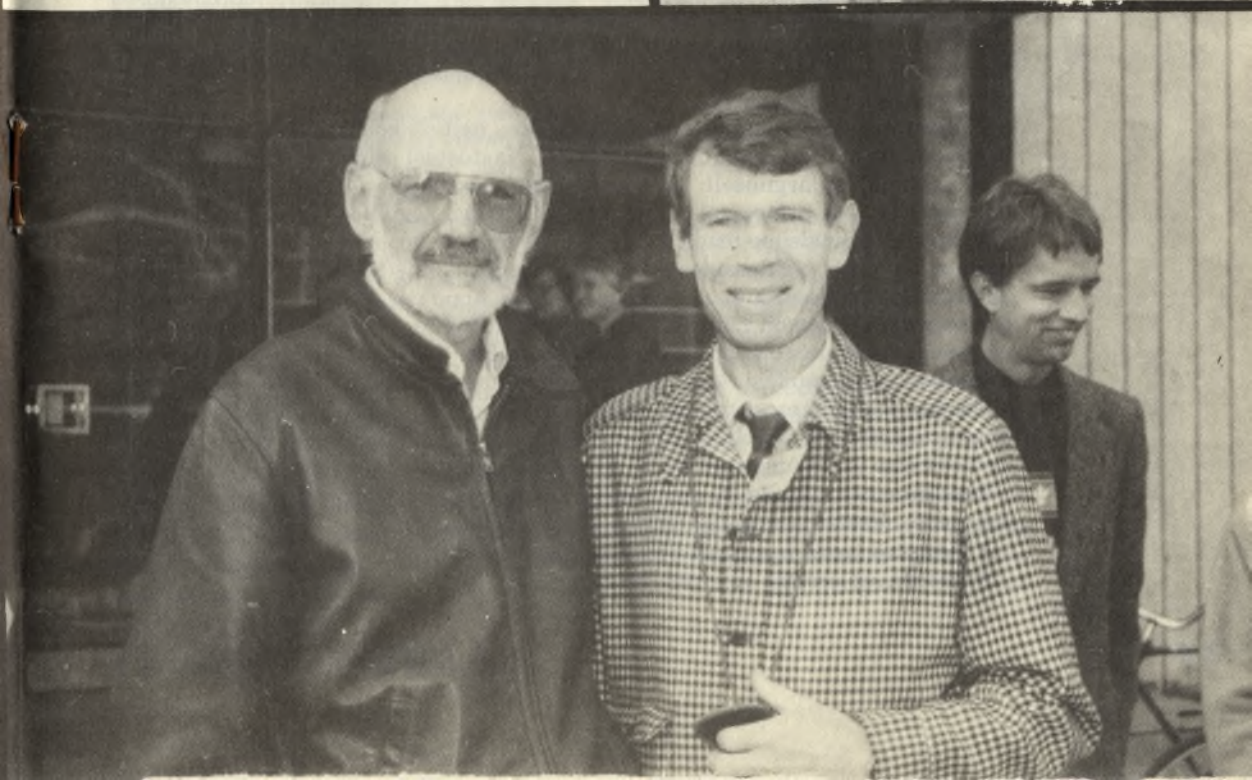
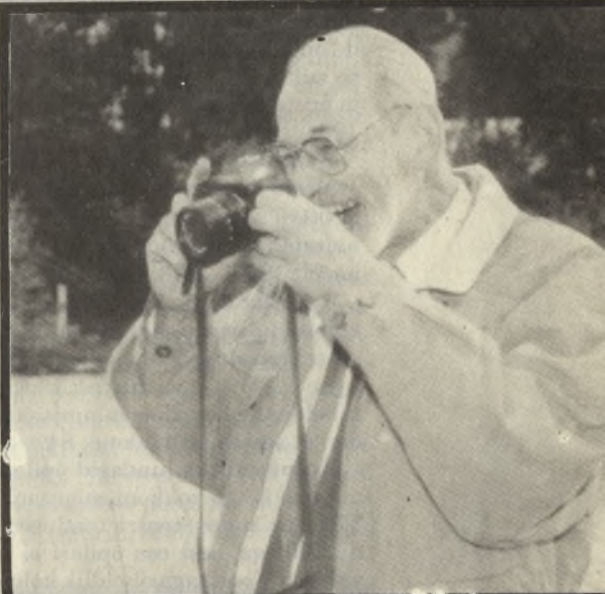
④ **Hilda Taba** noorusaastail.

⑤ Tähelepanu, pildista! Fotoaparaat on **Thomas W. Webbi** käes (Roskilde Ülikool, Taani).

⑥ Jutuhoos on **Olof Magne** Lundi Ülikoolist (paremalt esimene) ja moskvalane **Mihhail Klarin**, kes on seni olnud Hilda Taba teaduspärandi põhiline vahendaja endise N Liidu piires.

⑦ San Francisco pedagoogilise kolledži direktor **Jack R. Fraenkel** (vasakult esimene) ja konverentsi üks põhior- ganisatsioonitöötajaid **Edgar Krull**, taamal **Douglas Carnine** Oregoni Ülikoolist.

MARGUS ANSU fotod



Õpilane, perekond ja kool (ühe küsitluse jälgedes)

PEEP LEPPIK, pedagoogikakandidaat, ÜPUI ja EAPSI liige

Perekonna mõjust lapse arengule on piisavalt palju räägitud–kirjutatud. Isegi pedagoogide hulgas on kujunenud välja stereotüüpseid seisukohti selles valdkonnas. Näiteks: purunenud perekonnast ei ole kasvatustöös abi loota, ema ei tule vanemas astmes poiste kasvatamisega üksi toime jne.

Perekonna puhul on tegemist nn keskkonna mõjuga lapse arengule ja tema tõeks- pidamiste kujunemisele. Kuulus vene psühholoog Lev Vögotski on seisukohal, et sotsiaalne keskkond sisaldab arvutul hulgal kõige mitmekesisemaid elemente, mis on alati üksteisega teravas vastuolus ja võitluses. Ta arvab, et inimese suhe keskkonnaga peaks alati olema aktiivne, mitte lihtsalt sõltuv. Seetõttu võib ühes ja samas keskkonnas esineda sotsiaalse indiviidi täiesti erinevaid hoiakuid. Kogu küsimus on aga selles, millises suunas kasvatatakse seda aktiivsust (4, lk 237).

Igal juhul tundub, et paljud inimesed (sealhulgas pedagoogid) vaatlevad lihtsustatult ükskõik millise perekonna kasvatuslikku mõju lapse arengule.

Jätame siinkohal kõrvale igasugused teoreetilised arutelud ja vaatleme, mida andis meie 1991. ja 1992. a märtsis korraldatud küsitlus Helme kutsekeskkooli III kursuse õpilaste hulgas. Küsitlus toimus mõni päev enne teoreetilise õppetöö lõppu ja lõpueksameid. Õpilaste vanus vastamise ajal – ligi 18 aastat. Küsitlaja ise oli nende õpilastega töötanud, tema ja õpilaste vahel valitsesid normaalsed õpetaja–õpilase suhted. Küsimused esitasime õpilastele ükshaaval (grafoprojektori vahendusel ja õpetaja suuliselt selgitusega). Vastused anti anonüümselt. Kokku oli vastajaid 99: 1991. aastal 51 ja 1992. aastal 48 koolilõpetajat.

Esimese küsimusega selgitasime välja, et 62 protsendil küsitletud õpilastest osalesid laste kasvatamises mõlemad vanemad, 30% – ainult ema, 3% – ainult isa ja 5% – sugulased või võõrad inimesed. On selge, et ühe kutsekeskkooli vastavad näitajad ei peegelda Eesti keskmist. Võrdluseks lisame, et A.Viitari uurimuse kohaselt 1963.–1973. a olid 2000 õpilasest mõlemad vanemad 69 protsendil (3, lk 129).

Teiseks andis iga õpilane valikvastuste põhimõttel subjektiivse hinnangu oma koduse kasvatus tasemele. 12% arvas, et temaga tegeldi kodus küllaltki palju, 81% – keskmiselt ja 7% – vähe. Olgu siia võrdluseks toodud H. Möttöse (1979) andmed õ p e t a j a t e vastustest küsimusele "Kas teie arvates tänapäeva lastevanemate tähelepanu laste kasvatamisele ja arendamisele on küllaldane?". 4% õpetajatest leidis, et see on küllaldane, 84% – mitteküllaldane ja 13% ei osanud vastata.

Kolmandaks hindasid õpilased valikvastustega, mis on nende kujunemist inimeseks kõige rohkem mõjutanud: kodu – 81%, kool – 17%(!), sõbrad, tuttavad – 37%, kirjandus, teatrietendused, filmid – 13%, ei oska vastata – 5%. Summa ei võrdu 100%ga, sest osa õpilasi ei suutnud eristada tähtsaimat ja märkisid ära kaks valikut. Kooli tagasihoidlik koht eeltoodud reas on üldtuntud. Nii ilmnos Poola uuri- ja A.Janowski tööst, et vanema astme õpilastest (N=934) pidasid oma vaadete ja veendumuste kujunemisel ainult 15% määravaks klassijuhataja ja 9% teiste õpetajate osa (6. ja 7. koht mõjutegurite hulgas). Hoopis tagasihoidlik oli õpilasorganisaatsioonide mõju (5, lk 167).

Neljandaks tuli vastajatel meenutada, kas neil oli kooliajal mõnes klassis suuri pahandusi ja käitumishinde alandamist. Vastustest selgus, et kooliajal oli olnud suuri pahandusi järgmiselt: algklassides 2%, keskastmes 44%(!), vanemas astmes (Helmes) 24%. 41 protsendil õpilastest ei olnud aga kogu kooliajal käitumishälbeid.

Viidendaks püüdsime teada saada, kuidas õpilane kooliajal oli õppinud. Õppimiskursusi oli olnud algklassides – 2%, keskastmes – 62%(!), vanemas astmes – 26%. 28 protsendil õpilastest ei olnud kogu kooliajal õppimiskursusi. Väärrib rõhutamist, et vanemas astmes on käitumis- ja õppimiskursustega õpilaste arv enam-vähem võrdne. Keskastmes oli õppimiskursustega õpilasi (62%) tunduvalt rohkem kui käitumiskursustega õpilasi (44%). Kas nende näitajate vahel on ka põhjuslik seos?

Toodud üldandmetest tulebki erilisel rõhutada käitumis- ja õpiraskuste järsku tõusu keskastmes, võrreldes olukorraga algklassides. Oleme seda varem põhjendanud eelkõige järsu üleminekuga klassisüsteemilt ainesüsteemile (1).

Meid huvitasid ka, kuidas eeltoodud üldandmed varieeruvad erinevates õpilasarühmades. Võrdlesime oma küsitluses nelja õpilasarühma:

- 1) õpilased, keda kasvasid mõlemad vanemad (N=61),
- 2) "poolikust perest" õpilased (N=38),

3) õpilased, kel õppimine kogu kooliaeg korras (N=28),

4) õpilased, kel pole kunagi olnud käitumisraskusi (N=41).

Tervest perekonnast (mõlemad vanemad olemas) pärit õpilaste hulgas oli üllatuseks suhteliselt kõige vähe (36%) neid õpilasi, kel polnud kooliajal suuri käitumisraskusi. Suhteliselt paljud (20%) märkisid kooli mõju nende kujunemisele, aga kõige vähem oli saadud tuge kirjandusest, teatrist ja filmidest (10%). Vist on loomulik, et kõige vähem (3%) oli selles rühmas õpilasi, kes leidsid, et nendega tegeldi kodus vähe.

"Poolikust perekonnast" õpilaste vastustes ilmnes ka mitu ootamatust. Suhteliselt kõige rohkem (50%) oli neid, kel kooliajal polnud (!) käitumisprobleeme. Kooli mõju enda kujunemisele hinnati aga kõige madalamalt (11%), kirjandusteoste, teatrietenduste ja filmide mõju aga kõige kõrgemalt (18%). Probleemaatiline on fakt, et võrreldes teiste rühmadega oli suhteliselt rohkem õppimisraskusi vanemas astmes (34%), keskastmes seda erinevust ei olnud. Lausa loomulik on, et kodu mõju kujunemisele hinnati pisut madalamaks (76%) teistest rühmadest ja 13% arvas, et kodus tegeldi nendega vähe.

Õppimisraskusteta õpilased leidsid kõige enam (18%), et nendega tegeldi lapsepõlves kodus küllaltki palju. Tähelepanuväärne on aga, et selles rühmas olid mõlemad vanemad 61 protsendil õpilastest – täpselt keskmine tase. Üllatavalt kõrgelt hinnati siin sõprade–tuttavate mõju isiksuse kujundajana – 50%. On normaalne, et neil õpilastel oli kõige vähem käitumisraskusi keskastmes (32%), aga mõtlema paneb, miks neid oli kõige rohkem vanemas astmes (ka 32%). Kas võimekas õpilane pole mõnele õpetajale hoopis tülinaks?

Käitumisraskusteta õpilased hindasid kõige kõrgemalt (98%) kodu mõju nende inimeseks kujunemisele. Aga – selles õpilaste rühmas olid vaid 54 protsendil (!) mõlemad vanemad. Keskmine näitaja oli teatavasti 62%. Tagasihoidlikum oli selles rühmas sõprade–tuttavate mõju (27%) isiksuse kujunemisele. Teatavale korrelatsioonile vihjab see, et vaadeldavas õpilasarühmas oli keskastmes kõige vähem õppimisraskusi (37%).

KOKKUVÕTLIKKE JÄRELDUSI antud küsitluse piirides

└ Keskkooli (antud juhul kutsekeskkooli) lõpetamiseni jõudnud õpilaste käitumises-õppimises ei ole olulisi erinevusi, mis võiks olla põhjustatud nende kodusest olukorrast (terve või poolik perekond). Poolikust perekonnast on käitumishälveteta õpilasi isegi rohkem kui tervest perest. Ilmselt toimivad teatavad kompensatsioonimehhanismid. Me ei peaks poolikut perekonda idealiseerima, küll võime aga kinnitada, et ka nn poolikust perekonnast jõuavad õpilased keskhariduse eduka omandamiseni. Tervikpildi saamiseks peaksime uurima ka neid õpilasi, kes pärast põhikooli ei õpi edasi või on keskkoolist (kutsekeskkoolist) välja langenud.

└ Ilmneb, et tervest ja poolikust perekonnast pärit õpilased hindavad erinevalt tegureid, mis on mõjutanud nende kujunemist inimeseks. Terve pere korral on need keskendunud perekonnale ja sõpradele–tuttavatele, poolikus peres näivad olulisemad olevat individuaalsed erinevused ja perevälised tegurid, sealhulgas kirjandus ning kunst.

└ Taas ilmneb õppimise ja käitumise teatav ühesuunaline korrelatsioon. Hea käitumisega õpilaste edasijõudmine on üldiselt hea, hea õppimisega õpilaste käitumine samaväärselt hea ei ole. Kas kasutatakse hinnet koolides jätkuvalt karistusvahendina?

└ Õppimis- ja käitumisraskuste masendavalt järsk suurenemine keskastmes kõrgis võrreldud õpilasarühmades vihjab tõsisetele pedagoogilis–metoodilistele puudustele algklassidest keskastmesse üleminekul. Arvame, et olukorda võib parandada vaid tagasimineku 6klassilisele algkoolile (1).

└ Leidis veel kord kinnitust, et kooli mõju enda isiksuseks kujunemisel hindavad õpilased üsna madalaks (eriti poolikust perest õpilased). Väärib tõsiselt uurimist, miks see nii on. Aga võib-olla ei suuda (ei saa) õpilased üldse kooli mõju objektiivselt hinnata? Nad on ju üheaegselt õppe- ja kasvatustöö objektiks ja subjektiks.

└ Pedagoogidel tuleks olla palju ettevaatlikum oma õpilaste hindamisel nende kodude ja vanemate järgi. Negatiivset suhtumist perekonna lagunemisse ei või kanda üle pere lastele. Kuidas muidu seletada poolikutest peredest õpilaste erakordselt madalaid hinnanguid koolile nende kujundajana? Eelarvamustevaba suhtumist oma õpilastesse raskendab kindlasti meie õpetajate lähiminevik. Tuleme ju totalitaarühiskonnast, kus kõik oli üheselt seletatav.

Ilmselt väärivad järelemõtlemist ka L.Võgotski mitmed seisukohad. Ta peab nimelt lapsepõlve traagikat suurepäraseks kasvatuse käivitajaks, niisama nagu nälga ja janu innustavad võitlema oma olemasolu eest. Lapsel peab olema võimalus puutuda kokku ebamugavustega ja neid võita (4, lk 370). On päris selge, et poolikust

perekonnast lapsed on reeglina üle elanud enam raskusi ja ebameeldivusi. Isa või ema puudumise perekonnas kompenseerivad teised mõjutegurid. Meie küsitlusest selgus see üsna üheselt. Seega – ärgem hoidkem lapsi kodus ega koolis raskustest eemal! Ka terve perekonna puhul mitte.

Kirjandus

1. L e p p i k P. Veelkord kuueklassilise algkooli toetuseks... – Õpetajate Leht, 1991, nr 16.
2. M õ t t u s H. Kooli ja kodu kasvatuslikust koostööst. Pedagoogikateaduselt koolile. Toimet O.Nilson ja L.Villand. Tallinn, 1979, lk 86–91.
3. V i i t a r A. Perekonnastruktuuri mõju kodusele kasvatusel. Nõukogude Pedagoogika ja Kool XIX, Tallinn, 1978, lk 122–140.
4. В ы г о т с к и й Л. С. Педагогическая психология, М., 1991, 480 с.
5. О к о н ь В. Введение в общую дидактику. М., 1990, 382 с.



Delinkventse nooruki psüühika erijooni

TIIU-KAI AUNAPUU, TÜ eripedagoogika kateedri dotsent

Delinkventse käitumise all mõistetakse psühholoogias ja õigusteaduses alaealiste mitut liiki käitumishälbeid, sealhulgas vargust, valetamist, koolist ärajooksmist, hulkurlust, agressiivset käitumist, kaklemist, äärmusliku sõnakuulmatust, varjamatut vaenulikkust vanemate ja õpetajate vastu, julmust loomade ja endast väiksemate laste suhtes, kuuluvust huligaanse käitumisega või kuritegelikku rühma, ebatsensuurset kõnet, alkoholi tarvitamist jne. Enamasti ei saa delinkventse käitumise puhul rääkida ühest või kahest üleastumise liigist, harilikult on tegemist kombinatsiooniga paljudest käitumishälvetest, mis järk-järgult omandavad tõsisema iseloomu.

Alaealiste delinkventse käitumise teket on mitmeti seletatud, aga ometi pole võimalik leida ühtset põhjuslikku alust. Ükski üksikmõjur ei ole delinkventse käitumise puhul ainumäärav ja seetõttu on ilmselt arukas vaadelda kõiki esitatud fakte kui ohutegureid, riskifaktoreid, mis võivad saada teatud ajahetkel näiliselt juhuslike asjaolude põimumisel delinkventse käitumise determinandiks. Delinkventse käitumise põhjused kujutavad endast vägagi keerulise struktuuriga sisemiselt integreeritud tervikut, mida ei saa mehaaniliselt lammutada koostisosadeks, nn põhjustavateks faktoriteks.

Delinkventse käitumise põhjuslikku ahelat vaatleb A.Sahharov (10) kolmeastmelisena: 1) tegurid, mis avalduvad ja toimivad ühiskonna kui terviku mastaabis (iga inimene, sealhulgas ka delinkvent, on kahtlemata oma ajastu laps); 2) tegurid, mis toimivad sotsiaalsete gruppide ja ühenduste tasandil; 3) indiviidi tasandil toimivad tegurid.

Käesolevas artiklis peatume lähemalt kolmandal tasandil ja toome välja mõningad delinkventsete noorukite psüühika iseärasused. Kasutatud andmed on saadud artikli autori, kuue tema juhendatud diplomandi (E.Rungi, 1982; R.Visnapuu, 1982; M.Katkosilt, 1986; M.Pärn, 1987; T.Purik, 1988; M.Tikker, 1991) ja kolme dotsent A.Lunge juhendatud diplomandi (S.Hints, 1982; A.Külaots, 1987; V.Paide, 1987) eksperimentaalseist uuringuist.

Saadud andmeil on delinkventne käitumine sageli seotud nooruki **karakteri aktsentueeritusega** (60% delinkventidest), vt tabel 1.

Delinkventse käitumise puhul on tegemist paljude käitumishälvete kombinatsiooniga.

Delinkventse käitumise põhjusi, mis kujutavad endast sisemiselt integreeritud tervikut, ei saa mehaaniliselt lammutada koostisosadeks.

Tabel 1

DELINKVENTSUSE SEOS KARAKTERI AKTSENTUEERITUSE TÛÛBIGA (%)

Tüüp	Esinemissagedus
1. Püsimatu	76
2. Epileptoidne	61
3. Hüsteroidne	52
4. Skisoidne	44
5. Hüpertüümne	36
6. Labiilne	36

Seega vajab püsimatu ja epileptoidse aktsentueeritud iseloomuga laste käitumise korrigeerimist vanemate ja õpetajate erilist tähelepanu.

Alaealiste seaduserikkujate **väärtushinnanguid** uurides tehti kindlaks, et teadmiste omandamist ja vaimset eneseharimist peab tähtsaks vaid 16,1% Sindi Erikutsekooli kasvandikest ja 83,9% samaealistest keskkooliõpilastest (edaspidi nime-tame neid tinglikult seaduskuulekateks). Hariduse omandamist on delinkventide arvates (63,9%) vaja vaid selleks, et saada puhtale ja kehaliselt kergele tööle (seaduskuulekaist on sellel arvamusel 29,5%). Ka hoiakud tulevase töö suhtes on erinevad. Kõige suuremaks väärtuseks peavad Sindi Erikutsekooli kasvandikud töö kehalist kergust, kindlaid tööaja piire ja võimalust tõusta ametiredelil ("saada ülemuseks"). Seaduskuulekad hindavad iseseisvust töö korralduses – 90,7% (delinkventidel 22,9%), võimalust tunda end teistele vajalikuna – 87% (delinkventidel 29,2%). Omapärane on, et delinkventidele ei ole oluline, kas töö tagab suure palga. Vaid 14,8% Sindi kasvandikest peab töö valikul tähtsaks palga suurust (seaduskuulekaist 91,7%).

Puiatu Erikooli õpilaste väärtusorientatsiooni uurimiseks paluti poistel nimetada oma 3 kõige suuremat soovi ("kuldkalakese katse"). Soovid grupeeriti 9 alagruppi (vt tabel 2).

Alaealised seaduserikkujad ei pea tähtsaks teadmiste omandamist ja vaimset eneseharimist.

Soovid	Puiatu	Üldkool
1. Õppetöö kooliga seotud	26,4	25,9
2. Ühiskondlik-poliitilised	7,6	24,1
3. Materiaalsed	9,4	10,3
4. Önn, vedamine	15,1	6,9
5. Huvialadega seotud	1,9	8,6
6. Tulevikule osutavad	22,6	3,4
7. Teisi silmaspidavad soovid	5,7	5,2
8. Muinasjutulised	3,8	6,9
9. Muud soovid	7,6	8,6

Poiste kolm suurimat soovi "kuldkalakese katšes".

Nagu tabelist näha, on mõlemal katseisikute grupil kõige enam soove seoses kooliga: "et koolis läheks hästi", "et oleksid head hinded", "et kõik eesti keele reeglid jääksid mulle pähe", "et õpetajad vähem riidleksid", "et vene keele tund ära jääks", "et õpetajad haigeks jääks". Ühiskondlik-poliitilistest soovidest võib näiteks tuua "et oleks rahu", "et maailmas lõpeksid sõjad", "et mitte kuskil ei oleks nälga", "et kaoks nõukogude võim" (uuring viidi läbi 1986.a).

Oodatust vähem oli materiaalseid soove, nimetati "tahan jalgratast", "oma maja", "palju raha".

Puiatu Erikooli poiste hinnangud enda ja kaaslaste 9 omadusele.

Puiatu Erikooli poisid pidid andma hinnangu nii enda kui ka kaasõpilaste 9 omadusele (ilu, tugevus, hoolsus, tahtejõud, autoriteet, ausus, tarkus, mehisus, jutuuskus). Selgus, et poisid alahindavad oma mehisust, jutuuskust, ülehinnatakse tahtejõudu (põhiliselt need, kes ülehindavad ka teisi enda omadusi). Kõige täpselt hinnatakse autoriteeti kaaslaste hulgas. Seda võib seletada ka erikoolides väljakuunenedu omavaheliste suhete võimuhierariiaga. Näiteks Sindi Erikutsekoolis on mitteametlik, kuid seda olulisem võimustruktuur järgmine:



Sindi EKK 120 kasvandiku kohta oli 1982.a 1-2 "šiškat", kuni 30 "vabameest", kümnekond "anarhisti", kõik ülejäänud kuulusid "agentide" hulka. "Šiška" võib jagada käske ja keelde kõigile. Tema määrab kogu koloonia elu. "Anarhistil" ei ole võimu "agentide" üle, tema seisundil on aga eelis, et ta allub üksnes "šiškale". "Agendid" on käsutäitjad: nende teha on kõik ebameeldivad tööd, oma pakid loovutavad nad vastu vaidlemata kas "vabameestele" või "šiškadele" jne. Kas ka Puiatu Erikoolis sellist võimustruktuuri oli, pole teada, kuid seda, kelle käske peab täitma ja keda ise võib käskida, teatakse katseandmetel täpselt.

Puiatu poistel paluti täita küsimustik "Kuidas oled rahul", milles oli 27 hindamisobjekti (vastusevariandid "olen täiesti rahul", "enam-vähem", "ei ole rahul"). Endaga oli rahul 60,9% seaduskuulekaid ja 31,6% Puiatu poisse; ei olnud üldse rahul 13% seaduskuulekatest ja 63,1% Puiatu poistest. Negatiivseid hinnanguid oli delinkventsetel poistel 29,6% ja seaduskuulekail 9,9% vastuste üldarvust. Selles avaldub Puiatu poiste üldine kriitilisus ja rahulolematuus kõigi ja kõigega. Eriti rohkesti negatiivseid hinnanguid andsid madala enesehinnanguga delinkvendid.

Huvipakkuvad on andmed katseisikute üldise vaimse arengu taseme kohta (Raveni test).

Tabel 3

TESTI ÕIGED VASTUSED (%)

	0-24%	25-49%	50-74%	75-100%
1. Sindi Erikutsekool	2,6	53,9	17,8	25,7
2. Kaagvere Erikool	4,8	9,5	47,6	38,1
3. Puiatu Erikool	-	7,0	40,0	53,0
4. Üldkool (käitumishälvetega)	-	20,0	57,0	23,0
5. Üldkool (käitumishälveteta)	-	10,0	38,0	52,0
6. Abikool (käitumishälvetega)	24,0	76,0	-	-
7. Abikool (käitumishälveteta)	40,0	50,0	10,0	-

Üsna mitmest aspektist on hinnatud delinkventide nõrgema närvitegevuse iseärasusi.

Tähelepanu äratav Puiatu Erikooli kasvandike kõrge vaimse arengu tase. Ilmselt on õpilasi Puiatu Erikooli saadetud sageli liiga kergetäoliselt (toimikus suunamise põhjus põhiliselt ainult koolikohustuse mittetäitmine). On lootustandev, et poisid tunnevad oma süüd (madal enesehinnang) ja soovivad tulevikus hästi õppida ning saada korralikuks inimeseks.

Üsna mitmest aspektist on hinnatud delinkventide kõrgema närvitegevuse iseärasusi (vt tabel 4).

	delinkvendid	seaduskuulekad
1. Emotsionaalne labiilsus	5,87	5,06
2. Rigiidsus	39,73	39,13
3. Erutusprotsessi jõud	5,4	6,47
4. Pidurdusprotsessi jõud	4,43	5,27
5. Närviprotsesside liikuvus	5,83	6,47
6. Introvertsus	27,07	28,23
7. Neurotism	24,83	26,9

Nagu tabelist näha, on statistiliselt olulised erinevused vaid närviprotsesside jõus ja neurotismis. Omapärane on neurotismi näitaja muutus klassiti: mida vanemad, seda vähem neurootilised.

NEUROTISMI NÄITAJA

Tabel 5

grupp	klass		
	7.	8.	9.
delinkvendid	26,9	26,0	21,0
seaduskuulekad	30,7	26,7	23,3

Cattelli testi alusel selgitati erinevusi Sindi EKK ja seaduskuulekate õpilaste isiksuse struktuuris:

- 1) delinkvendid noorukid on konkreetsema mõtlemisega, neil puuduvad intellektuaalsed huvid, neid ei huvita abstraktsed teemad (madal B-faktor);
- 2) nad on iseloomustab asjalikkus, kalkus, illusioonide puudumine (madal M-faktor);
- 3) delinkvendid poisid oskavad oma tundeid paremini valitseda, taluvad hästi emotsionaalset pinget, on rahulikud ja meelegi kindlad (C-faktor suhteliselt kõrge);
- 4) nad on rohkem endassetõmbunud, jaheda, napid tundmuste väljendamisel (madal A-faktor);
- 5) on kangekaelsed, tõrksad, kompromissitud (kõrge Q₁-faktor);
- 6) neid iseloomustab ükskõiksus edu ja ebaedu, ka laituse ja kiituse suhtes (madal Q₃-faktor).

Ka üldkoolis õppivate käitumishälvetega laste uuringust selgus, et nad on kaastlastest sõltumatamad, ignoreerivad reegleid ja kohustusi, ei aktsepteeri moraalsid standardeid. Nad on tundevaesemad, karmimad. Neil esineb kalkust kuni küünilisuseni. Ka neil täheldati täielikku ükskõiksust kiituse ja laituse suhtes.

Delinkventsete õpilaste toimikute leiduvate iseloomustuste põhjal võib välja tuua iseloomujooni, mida on märgitud peaaegu kõigil: tähelepanu kontsentratsiooni nõrkus (86%), kõrgeenud liigutuslik aktiivsus (58%), nõrk enesevalitsemine (70%), kõrvalekalde tundevaldas (50%), vähene tööhuvi (32%), vastutustundetus (80%), sõnakuulmatus (70%), valelikkus (70%), kangekaelsus (65%). Kahjuks ei leitud sadade läbivaadatud toimikute lehekülgedel ainsatki head sõna erikooli suunatud laste kohta.

Omaette rühma alaealistest seaduserikkujatest moodustavad vaimupuuetega lapsed, kelle jaoks ei ole praegu mingit erikasvatust. Selle vajalikkusest on palju räägitud, kuid sõnast kaugemale ei ole jõutud. Ometi on vaimupuuetega delinkvendid näiteks Viljandi koloonias ja Kaagvere Erikoolis teiste kiusamisobjektiks ning on vähe tõenäoline loota, et kinnipidamisaja lõppedes on niisugune nooruk võimeline senisest edukamalt oma elu korraldama.

Eelõeldit kokku võttes tuleb veel kord rõhutada, et kasvatus on sihipärane protsess, mis saab alguse inimese sünnist. Kasvatuse tegematajätmissi või valesti tehtut on väga raske, sageli võimatugi parandada. Ometi tuleb pedagoogil tegelda lapsega, ennetamiseks tõsiseid käitumishälbeid. Küllalt efektiivseks osutuvad psühhoteraapiavahendid, vestlused lapsega, milles näidatakse lapsele mitte ainult seda, mis ta on teinud valesti, vaid ka seda, mis ta on teinud hästi. Sellised vestlused aitavad lapsel ennast analüüsides leida tulevikus õige käitumisviisi. Samuti peaks kasvataja tundma vigu, mida on lapse kasvatamisel tehtud, kuid veelgi enam mõjusid, mis võivad hakata pedagoogi pingutustele n-õ vastu töötama. Ainult nii võib saavutada edu.

Kirjandus

1. H i n t s S. Elukeskkonna mõju kurjategija väärtusmaailma kujunemisele. Diplomitöö. Tartu, 1982, 30 lk. (Käsitöökirjandus, psühholoogia kateedris.)
2. K a t k o s i I M. Abikooli vanemate klasside õpilaste staatuse sõltuvus elulaadist ja isiksuse omadustest. Diplomitöö. Tartu, 1986, 77 lk. (Käsitöökirjandus, eripedagoogika kateedris.)
3. K ü l a o t s A. Rasketistikasvatatavate noorukite isiksusestruktuuri iseärasusi. Diplomitöö. Tartu, 1987, 61 lk. (Käsitöökirjandus, psühholoogia kateedris.)
4. P a i d e V. Kooriga kohane matemaatika murdearvude isiksusestruktuuri eripärast. Diplomitöö. Tartu, 1987, 85 lk. (Käsitöökirjandus, psühholoogia kateedris.)
5. P u r i k T. Abikooli õpilaste käitumishälbed ja neid mõjutavaid tegureid. Diplomitöö. Tartu, 1988, 66 lk. (Käsitöökirjandus, eripedagoogika kateedris.)
6. P ä r a M. Alamõistustlike käitumishälvetega õpilaste enesetunnetuse ja nõudluste nivoo iseärasusi. Diplomitöö. Tartu, 76 lk. (Käsitöökirjandus, eripedagoogika kateedris.)
7. R u n g i E. Sindi Erikoolis nr.35 õppivate vaimse arengu hälvetega noormeeste interpersonaalsetest suhetest. Diplomitöö. Tartu, 1981, 63 lk. (Käsitöökirjandus, eripedagoogika kateedris.)
8. T i k k e r M. Abikooli murdearvude õpilaste distsipliinirikumiste seos nende närvisüsteemi omadustega. Diplomitöö. Tartu, 1991, 69 lk. (Käsitöökirjandus, eripedagoogika kateedris.)
9. V i s n a p u R. Kaagvere Erikoolis õppivate vaimse arengu hälvetega tütarlaste interpersonaalsetest suhetest. Diplomitöö. Tartu, 1982, 81 lk. (Käsitöökirjandus, eripedagoogika kateedris.)
10. С а х о р о в А. В. Социальная система предупреждения преступности. Советское государство и право, 1972, № 11, с. 66-72.

Erinevusi delinkventsete (Sindi EK) ja seaduskuulekate õpilaste isiksuse struktuuris.

Omaette rühma alaealistest seaduserikkujatest moodustavad vaimupuuetega lapsed, kelle jaoks senini puudub erikasvatust.

Õppeprotsessi esteetika

ELLA LUKAS, TPÜ didaktika õpetooli dotsent

Üldlevinud arvamuse kohaselt on kunst väga tugeva kasvatusmõjuga, kuid esteetilise kasvatus võimalused on mõõtmatult laiemad, siia alla kuuluvad mitte üksnes kunst, vaid ka looduse ilu, inimestevahelised suhted jpm. Üks esteetilise kasvatus põhivahendeid on töö kui kõikehõlmav tegevusvorm. Õpilase töö on õppimine, milles esteetiline väljendub väga mitmeplaaniliselt, nii tegevuse sisus ja organisatsioonis kui ka töö käigus tekkivates suhetes.

Esteetilise kasvatus võimalusi leidub igas õppeaines.

Esteetilise kasvatus võimalusi leidub igas õppeaines, isesei, kuivõrd neid kasutatakse (nt teaduse ajaloolist tausta, suurmeeste elulugusid). Esteetilised ideaalid (missugune peaks olema inimene), maitse (missugused teod ja mõtted aktsepteeritakse), hinnangud (ilus, inetu), tunded (meeldib, ei meeldi) kujunevad siis, kui pedagoog ise tajub õpetatava esteetilist sisu, selle tähendust kasvandike mõistusele ja südamele.

Kirjanduse kursus omandatakse märksa paremini emotsionaalsete näidete abil kunstniku loomingust, kui õpilased tajuvad eredalt ja kujundlikult ajastu hõngu, millest kirjanik kirjutab, "näevad" tema kunstilisi kujundeid, tunnetavad keele ja stiili ilu ning eripära, oskavad enda arutluskäiku ja hinnanguid põhjendada tekstist võetud näidetega.

Esteetiliselt kasvatab õpetaja ka siis, kui juhib õpilaste tähelepanu sellele, kui poeetiliselt ja kujundlikult kirjutab autor loodusest, elust ja tööst, kui rikas ja erinev on tema kangela keel, väljendusviis. Kirjandusest võetud näidete varal õpetab ta lapsi nägema keele ilu ja väljendusrikkust, kujundite täpsust ja ilmekust, värsimõõdu rütmi ja iseloomu, suunab mõistma vormi ja sisu vastavust.

Esteetiliselt mõjutamiseks pakuvad suuri võimalusi emakeele tunnid.

Esteetiliselt mõjutamiseks pakuvad suuri võimalusi emakeele tunnid. Õpetaja pidevaks hooliks olgu austuse kasvatamine emakeele vastu, selle ilu ja väljendusrikkuse avamine. "Keeles hingestub kogu rahvas ja tema kodumaa," kirjutab K. Ušinski artiklis "Emakeel", "rahva loov vaim muundub temas mõtteks, pildiks ja heliks. Kodumaa taevas, tema õhk, tema kliima, tema põllud, mäed ja orud, tema metsad ja jõed, tema tormid ja äikesed – kogu sügav, mõtte- ja tunderikas kodumaa looduse hääl [...] väljendub selgelt rahvaviisides, lelutustes, rahvalaulikute loomingus" (4, lk 557). K. Ušinski rõhutas, et emakeelt omandades ei omanda laps üksnes sõnu, nende ehitust ja muutevorme, vaid ka lõputul hulgal mõisteid, vaateid, mõtteid, tundeid, kunstilisi kujundeid.

Ajalooline materjal nõuab õpilastelt võimet taasluua pilt elust, mida nad kunagi pole näinud. Ajalooline mõttemall sarnaneb kunstilisega: mõne detaili põhjal joonistub pilt ammumõõdunud aegadest. Detailide teadmine ei anna midagi. Õpilasel peab olema kujutlusvõimet ja oskust, et seostada ühtsesse süsteemi inimeste käitumine vastavale ajastule iseloomulike väärtustega, näha sündmusi sõltuvuses konkreetsetest ajaloolistest tingimustest. Kui lahingud, lüüasaamised ja valitsemisvormid ei omanda laste teadvuses emotsionaalset värvingut, jäävad nad surnud ajaloolisteks skeemideks.

Väga poeetiline võib olla avastuste ja diskussioonide ajalooline taust füüsilikas.

Väga poeetiline võib olla avastuste ja diskussioonide ajalooline taust füüsilikas. Füüsiliste nähtuste kujutamine kunstis on küsimustering, millega õpilased peaksid ainekursuse läbivõtmisel kokku puutuma. Heli, valgus, värvus, magnetism, elektrilised nähtused, mikromaailma mõistatused – kõik need on heliseva, laulva ja kiirguva materia näited. Tänapäeva õpilane on sedavõrd harjunud "imedega", et talle ei tule pähegi murda pead paljude küsimuste üle. Tema seisukohalt on nii valguse sisselülitamine, kraani lahtikeeramine kui ka filmi vaatamine täiesti igapäevased asjad. Ometi võib pedagoog füüsika praktilisi rakendusvõimalusi kasutada esteetilise suhtumise – rõõmu ja rahuldustunde kasvatamiseks.

"Matemaatikas on oma ilu nagu maalikunstis ja poeesiaski," armastas väita vene lennunduse isa N. Žukovski. "Matemaatika on kunsti üks liike," teatas kübernetika isa N. Viner (1, lk 60). Matemaatika ja muusika, matemaatika ja arhitektuur, perspektiivitaju maalikunstis – need on küsimused, mida õpetaja võib käsitleda, selgitades matemaatika rakendusvõimalusi kunstis. Ükski arhitekt, skulptor, ehitaja, insener ega konstruktor ei kujuta oma loomingut ette matemaatika seaduspä-

rasusi rakendamata. Selles veenavad meid nii ajaloolised rajatised, kremlid, tornid, paleed kui ka tänapäeva suurehitused. Maailma kunst on matemaatikale palju tänu võlgu.

Suur tähtsus tänapäeva maailmas on esteetilisel suhtumisel loodusesse: õpetagem lapsi imetlema looduslikke vorme maastikes, looma- ja taimeriigis ning kivi- mites, avastama sümmeetriat, rütme, proportsioone, kooskõla, värvide, toonide ja helide harmooniat looduses. See tundub olevat nii lihtne, kuid on ometi nii raskesti tabatav. Vana-Kreeka filosoofid otsisid ilu looduse seaduspärasustes ja korrastatustes. Pole juhus, et Vana-Kreekas tähendas sõna "kosmos" samaaegselt nii taevalaotust kui ka ilu.

"Ilu – kuid missugune!" kõlas ootamatult ja romantiliselt eetris üks esimesi raadiosaateid, mida Juri Gagarin andis kosmosest, kui ta nägi Maad pärast atmosfääri tihedate kihtide läbimist.

Esteetilise suhtumise algmomenndiks on imestus, imetus. Juba Aristoteles kirjutab, et õpetamine peab algama imetluse äratamisest. Maailmas on nii palju imetlusväärset, inimese jaoks tundmatut või lõpuni tunnetamatut. Utilitaarse lähene- mise puhul õpetaja teatab, et see või teine teadusharu on meile vajalik. Hoopis põnevam on aga õpilastele, kui üheskoos asutakse lahendama looduse mõistatusi, avastama tema saladusi.

Täiskasvanuid huvitab lõppsiht – teadmised, mida tal elus tarvis läheb, õpilastele ei ole teadmiste saamine kuigi oluline stiimul. Neid õhutab pigem vajadus saada intellektuaalseid elamusi, pakub esteetilist naudingut õpitava tähtsuse tunnetamine, tunnetusprotsessi ilu, keemia-, füüsika- ja matemaatikanähtuste väline külg.

Relatiivsusteooria looja Albert Einsteini arvates peitub teaduslikus mõtlemises alati poeesia elemente ja tõeline teadus nagu tõeline muusikagi eeldab samalaadseid mõtlemisprotsesse. Suured õpetlased on korduvalt rääkinud teadustöö, teaduslike otsingute ja avastuste poetikast. Teadusliku tunnetuse ilu on loominguiline, julge, originaalne mõte, mis laiendab inimese teadvuse piire. Teadus avastab uut elus ja elu jaoks ning see ongi suurepärane. On üldteada, missugust rolli mängis harmoonia ja ilu tunnetus Mendelejevi perioodilisussüsteemi avastamisel. Iseloomustades oma töömeetodit, kirjutas D. Mendelejev, et teadusloomingu nõuab lisaks andmetele ka plaani ja harmooniat. Mõista ja vallata harmooniat tähendab osa saada samasugusest naudingust, mida võivad anda ainult ilu ja tõde.

Paul Dirac kinnitab, et hüpoteesi positrone olemasolust tekkis puhtal kujul esteetilistel kaalutlustel. Nils Bohr oma töös "Aatomifüüsika ja inimtunnetus" räägib inimteadvuse ühtsusest, teadustõe ja poeetilise tõe omavahelisest seosest.

K.Ušinski juhib "Pedagoogilise antropoloogia" 3.kõite materjalides tähelepanu tõe ilule, teaduse esteetikale ning sellele, millist naudingut see võib pakkuda. Ta sisendab lugejatele – pedagoogidele mõtet, et igas teaduses on suuremal või vähemal määral esteetiline element, mille edastamist õpilastele peab õpetaja silmas pida- ma" (3, lk 609).

Teadusliku tunnetuse esteetika tegelikkuses on raske ülesanne. Loodusest ja kunstist rõõmu leida on kergem kui vaimsest tööst, kus see saavutatakse sageli suurte pingutustega. Asi pole ainult selles. Teaduses peituvad ainult eeldused tema omapärase ilu mõistmiseks. Nende eelduste realiseerimiseks on õppeprotsess vaja vastavalt üles ehitada.

Igas tegevuses püüdleb inimene optimaalsete tulemuste poole, püüab vähimate vahenditega saavutada parimat. Töö käigus puutub inimene kokku teatud nähtuste ja asjadega, ta vaatleb, võrdleb ja leiab karakteristikutes optimaalse. Selle alusel tekib temal ettekujutus täiuslikumast võimalusest, kujuneb ideaal (etalon, näidis), mis saab edasise tegevuse lähtepunktiks. Sellistes seostes kujuneb inimesel esteetiline suhtumine asjadesse, võime näha, mõista ja luua ilu.

Tööprotsessis õpib inimene eristama asju ja esemeid, neist paremate eeskujul ja oma fantaasia alusel looma uusi, milles realiseerib oma ettekujutust korrastatusest ja täiuslikkusest.

Loodava eseme täiuslikkuse aluseks on optimaalne vastavus tema ülesandele. Püüd selle poole sünnitabki võime eristada asjades määratul hulgal varjundeid, artistlikkust oma kavatsuste elluviimisel, kavatsuste julgust ja originaalsust. Nii kujuneb välja esteetiline võimekus ja vastav vajadus, inimene muutub oma loomult kunstnikuks – püüab kõikjal ellu tuua ilu.

Tähtis on esteetiline suhtumine loodusesse.

Esteetilise suhtumise algmomenndiks on imestus, imetus.

Igas tegevuses püüdleb inimene optimaalsete tulemuste poole.

Õpetaja õpetab lahendama õppeülesandeid. Ta töötab välja üksikud operatsioonid ja tegevused, teeb seda etappide kaupa ja saavutab, et õpilased saavad selgeks tulemuse poole liikumise tee. Seejärel hakkab ta otsima efektiivsemaid võimalusi – lühendama aega, otsima ratsionaalsemaid (originaalsemaid) lahendusi. Töö muutub kõitvaks, tekib huvi tööprotsessi enese vastu. Sellele asjaolule on tähelepanu pööranud D. Pissarev. Ta väitis, et kui õpilane leiab huvipakkuvat isegi algebra- ja geometriaülesannete lahendamises, võib öelda, et ta on võimeline igasuguseks vaimseks tööks, kui igav ja väsitav see ka poleks.

Õpilase intellektuaalse töö esteetilisest sisust eristatakse kolm tunnust. Õpilane võib nautida: 1) õpitavat maailma ja selle elutegevuse vorme, 2) inimtunnetuse esimestatust teaduses ja tema meetodites, 3) oma edusamme.

Edukalt lahendatud
ülesanne pakub
tööst rahuldust.

Iga õpetaja on kogenud, missugust rahulolu tööst pakub edukalt lahendatud ülesanne. Rahulolu ei paku üksnes resultaat, ka õppeprotsess võib teatud tingimustes osutada esteetiliselt väljendusrikkaks. Töö käigus saadud positiivsed emotsioonid on suurepäraseks stiimuliks uue töö alustamisel.

Esteetiline suhtumine õppimisse ei piirdu eelloetletuga, selle eesmärgi teenistuses on ka õppeprotsessi organiseerimine, õpetaja valitud meetodid. Saksa pedagoog Lothar Klingberg on õppetunnis esteetilise tegevuse elementidena välja toonud järgmist:

Õppetunni
esteetilise
tegevuse
elemendid.

* kunstikavatsuslikud elemendid kõnes (õpetaja jutustus, didaktiline dialoog, teised keeleliselt väljendusrikkad vahendid);

* dramaturgilised võtted (instseneeringud, rollide jaotamine "tegelaste" vahel, didaktiliste stsenaariumide kasutamine, dramaturgiaelemendid probleemöppes, pingekitamine ja maandamine jpm);

* arhitektuuriline komponent (õppetund kui "hoone", materjali organiseerimine, tunni struktuur);

* muusikaline komponent õppeprotsessi organiseerimisel (intonatsioon, harmoonia, dissonantsid, õpetamise rütm, didaktika kui õpetamise "kompositsiooni teooria") (2, lk 173).

Iga õppetund on tervik, kujundatud ja suletud süsteem. On alust öelda, et selles on ilusaid ja vähem ilusaid lahendusi.

Koolitöö kogemus veenab, et ainult kõigi mõjutuste kompleks lubab õpetamise teha esteetiliselt kasvatavaks. Õppematerjali sisu ja õppeprotsessi organiseerimine ilu seaduste kohaselt ei mõju iseenesest, vaid pedagoogi isiksuse kaudu. Kui õpetaja oskab rõõmustada, kurvastada, loota, kui kogu tema käitumine on ellu aktiivse esteetilise suhtumise eeskuju, siis saadab teda edu ka õpilaste esteetilisel kasvatamisel.

Kirjandus

1. Винер Н. Я - математик. М., 1964.
2. Клигберг Л. Проблемы теории обучения. М., 1964.
3. Ушинский К. Собр. соч. т. 10, изд. АПН РСФСР, 1950.
4. Ушинский К. Собр. соч. т. 11, изд. АПН РСФСР, 1950.

Mõtteid keelteõppest põhikoolis

ENE SEPP, TPÜ Kasvatusteaduste Instituudi keeledidaktika labori vanemteadur

Lapse loomulik keeleline areng keelteõppe aluseks

Normaalsel lapsel on kaasa sündinud anatoomilis-füsioloogilised eeldused ühiskonnas mis tahes kasutatava keele omandamiseks. See ei toimu aga iseenesest, nagu hakkame nägema või kuulma, ilma keelelise keskkonnata laps rääkima ei õpi. Milline keel saab tema emakeeleks, oleneb keskkonnast, kus laps kasvab ja areneb.

Lapse kõnevõime areng on seotud kuulmistaju arenguga. Kõnevõime on kaasa sündinud selles mõttes, et kõnekeskus on ajus olemas. Laps kuuleb helide voogu. Kuidas eristab ta sellest lauseid, sõnu, foneeme, kuidas konstrueerib emakeele grammatika? Ameerika keeleteadlase N.Chomsky arvates peavad lapsel olema kaasasündinud võimed kõne töötlemiseks ja struktureerimiseks, mis aitavad tal luua ka grammatika. Tõenäoliselt tegutsevad need kaasasündinud struktuurid eriti aktiivselt kolme aasta vanuseni – see on kriitiline periood, mille möödalaskmisel kõnekeskus ei formeeru (5, lk 128).

Psühholoogid kinnitavad, et õieti on lause esimene mõiste, mille kõnelema hakkav laps keelest omandab. Esimesi sõnu, mida laps ütleb, võib pidada pigem lauseiks kui omaette sõnadeks (7, lk 30). Ka edasise õppimise käigus on lause alus, mille najal laps õpib tundma keelt ja selle iseärasusi. Üksikuid sõnaliikegi õpib laps eristama eelkõige selle põhjal, kuidas vastavaid sõnu kasutatakse kontekstis. See- ga võime öelda, et laps omandab konkreetse keelematerjali, keele struktuuri läbi lause, mõtestab seda materjali kontekstist lähtuvalt; sõna tähenduse kujundavad situatsioonid ja sõnalised tekstid, milles sõnu kasutatakse (6, lk 68).

Lauset/teksti rõhutame just seepärast, et ka koolis peaks nii ema- kui ka võõr- keeleõpetus baseeruma eri tüüpi tähenduslikel tekstidel. On ju keele õppimise ees- märk just luua ja mõista erinevaid tekste, eelkõige neid, mida valdavad enamik inimesi oma igapäevasuhtluses ning tavalistes sotsiaalsetes rollides vajab.

Keele õppimine on samaaegselt nii suhtlemistegevus kui ka teadmiste omandamine. Õpilased õpivad tekstide ja situatsioonide kaudu, osaledes suulistes ja kirjalikes, nii kirjanduse kui ka igapäevaeluga seotud tegevustes, ühitades uut varem omandatuga, täiustades oma võimet

- kasutada keelt elamiseks ja õppimiseks;
- tegutseda uutes olukordades;
- esitada oma mõtteid keelelises vormis, mis kõige paremini sobib antud ajal antud olukorras antud vastuvõtja(i)le;
- vastastikusel tegevuses tähelepanelikult kuulata ning mõista teiste väljendatut.

Õpilastele peab looma tingimused arendada oma keelt läbi aktiivse keelekasutuse, pakkuma võimalusi tutvuda eri keelevahendite ja väljendusvormidega. Emakeeleõpetus peab erinevaid teid pidi stimuleerima ja toetama laste keelelist arengut, tuginedes nende kogemustele. Kahe-kolme esimese kooliaasta jooksul peaks õpetaja eriti julgustama ja hoolitsemata selle eest, et õpilastel säiliks väljendusjulgus ja -rõõm. Õpilastelt pole vaja nõuda korrektset kirjutamist liiga vara, sest see võib kahandada nende kirjutamisjulgust.

Lapsed õpivad õigekirja lugemise ja kirjutamise kaudu, katsetades keelega ning lähtudes keelemudeleist ja -näiteist, millega nad lugedes/kirjutades kokku puutuvad. Gruusia teadlane N.Imedadze (8, lk 119–121) on järeldanud, et laps on võimeline ka võõrkeeles vastuvõetavast keelelisest infost (spontaanselt kõnest) eraldama grammatikareegleid ning neid õigesti kasutama. Siin on tegemist keelereeglite praktilise, teadvustamata üldistamisega.

Alates 4. klassist peaks ortograafiat, fleksiooni ja interpunktsiooni õpetama sihipärasemalt. Süstemaatilise keelesüsteemi käsitus võiks jääda 7.–9. klassi. Mõningaid keelereegleid tuleb ka eraldi treenida, kuid olulisem osa õppimisest peaks toimuma tekstide parandamise kaudu, kus õpetaja tegutseb kui keelekonsultant.

Senisest tunduvalt suuremat rõhku tuleb panna suulisele väljendusele selle eri vormides (spontaanne ja planeeritud kõne; jutustamise, kirjeldamise ja arutlemise kõrval ka seletamine, avalik esinemine, vaidlemine, väitlemine, intervjuerimine jne). Suhtlus- ja kõneõpetusega peab emakeeleõppes tegelema kõigis klassides, et tagada õpilaste julge, vaba, sisukas ja väljendusriikas esinemine eri olukordades ning sobivas vormis.

Emakeele alusoskuste hea valdamine toetab ka võõrkeel(t)e omandamist, sest nii ema- kui ka võõrkeeleõppingu on oluline

- analoogial põhinev loov keelekasutus, s.o kognitiivne võime luua uusi lausungeid analoogia põhjal;
- võime liigendada ja integreerida mälus säilitatavat infot (4, lk 30). Mõlemad võimed on omavahel tihedas seoses.

Lause najal õpib laps tundma keelt.

Keele õppimine on suhtlemistegevus ja ka teadmiste omandamine.

Lugedes ja kirjutades õpivad lapsed õigekirja.

Suhtlus- ja kõneõpetus iga klassi õppekavasse!

Võõrkeel(t)e õppimise optimaalne algusaeg koolis

Sündides on inimesele kaasa antud võime liigendada helisid (seetõttu võibki lapse emakeeleks saada mis tahes keel), hiljem säilivad need piirid, mis on vajalikud emakeele foneemide tajumiseks; ülejäänud foneemiipiirid, mida antud keel ei kasuta, hääbuvad ajapikku. Need kaasasündinud keelelised võimed ei kao aga jäljetult, sest muidu poleks täiskasvanuna võimalik oma emakeelest foneetiliselt tugevasti erinevaid keeli õppida (5, lk 129–130). Siit võib järeldada, et võõrkeele õppimine peaks soodsam olema juba üsna varases eas. Nii see siiski pole. Keelt ei saa vaadelda lahuse isiksuse arengust. Keel on vahend, mille kaudu inimene identifitseerib end ühe teatud kultuuriga – rahvuskultuuriga. Terviklik inimene areneb aga ühes kultuuris. Leedu psühholoog A. Jacikievicius on väitnud, et lapse normaalseks psüühiliseks arenguks piisab täiesti ühest keelest – emakeelest (9, lk 20). Teise keele varane organiseeritud õpetamine häirib eelkõige mõistete moodustumist emakeeles ning ohustab nõrgema närvisüsteemiga laste emakeele ja sellega seonduvalt ka isiksuse arengut. Järelikult tuleb olla ettevaatlik teise keele intensiivse, sunnitud õpetamisega kooliõpetuse algusjärgus.

Terviklik inimene areneb ühe kultuuri kontekstis.

Teise keele õppimist ei peaks alustama väga varases eas. Optimaalne aeg – 10. eluaasta.

Millal siiski alustada teise keele õpetamist koolis? Rootsi teadlane L.H. Ekstrand (2) on väitnud, et võime omandada teist keelt sõltub psüühilisest arengust tervikuna, paljude üksikvõimete arengust, millest tähtsamad on üldine intellekt, emakeele valdamise tase, mälu, taju, imitatsioonivõime, üldine õpivõime. Mitmete maade teadlased (2; 3; 8) on jõudnud ühelele järeldusele: sama tundide arvuga saavutavad vanemad õpilased enamasti paremaid tulemusi; teistest küljest – samale tasemele jõudmiseks kulutavad nad vähem aega kui nooremad õpilased. On küllaldataiselt alust väita, et vähemasti koolihariduse tingimustes on optimaalsem alustada teise keele õppimist suhteliselt hilises eas. See järeldus saab tuge uurimustest ja praktilistest kogemustest, mis näitavad, et teise keele õpiedukus on tihedas seoses emakeele omandamisega; kui laps on juba põhjalikult omandanud oma emakeele, jõuab ta ka teises keeles paremini edasi ning ei teki ohtu, et teine keel võiks avaldada negatiivset mõju emakeelele.

Keeledidaktika laboris on meie töö eesmärk olnud õppida tundma eesti algkooliõpilast kui indiviidi keelte õppimise protsessis mitmekeelsuse tingimustes. Oleme jälginud laste keelelist arengut 1.–4. klassini nii emakeeles kui ka vene, saksa ja inglise keeles ning kogunud andmeid mitmete eri testide põhjal. Laskumata siinjuures üksikasjadesse, ütleme vaid, et seosed emakeele ja võõrkeelte testitulemuste vahel näitavad, et võõrkeeleõppe edukus on kõige enam seotud emakeele lugemis- ja õigekirjaoskusega, mis on ka omavahel kõrges korrelatiivses seoses. Oluline osa on kuulamisoskusel, mälul ja tähelepanuvõimel: need lapsed, kes ettelõetud jutustuse sisu täpsemini edastasid, saavutasid paremaid tulemusi võõrkeele lugemises, kirjutades vähemate vigadega, esitasid nii suuliselt kui ka kirjalikus assotsiatsioonitests rohkem õigeid sõnu, täitsid paremini täiendtesti. Olulisi seoseid täheldasime ka emakeele lausestusoskuse ja lausekeerukusastme ning võõrkeeletestide tulemuste vahel. Kõik need lapsed alustasid vene keele õpinguid juba 1. klassi II poolaastast, teine võõrkeel (saksa/inglise keel) lisandus 2. klassi II poolaastast (vaatlusalused on võõrkeele süvaõppega klasside õpilased).

Ühes klassis alustati katseliselt teise võõrkeele (vene keele) õpetamist alles 3. klassis, nii et esimene võõrkeel 2. klassi II poolaastast oli saksa keel. Kui emakeele lugemis- ja õigekirjaoskuse poolest jäid need lapsed 3. klassi lõpuks esimestega enam-vähem samale tasemele, siis suulisel väljendusoskuses olid nad igas klassis teistest oluliselt ees: nende ümber- ja pildijutustused olid pikemad ning keerukama lauseehitusega. Et selle klassi õpilased oma vaimseilt võimeilt olid soome teadlase O. Tasola testide järgi keskmiste hulgas, siis on nende tunduvalt parem väljendussujuvus ja lausestusoskus tingitud ilmselt ka sellest, et emakeeleoskuste kujunemise jaoks jäi rohkem segamatut aega. Sealsamas on assotsiatsioonitestide põhjal selle klassi õpilastele vene keele omandamine olnud vähem vaearikas, väiksemate tagasilangustega ning tulemusrikkam kui 1. klassis vene keele õppimist alustanud; täiendtesti täitsid need õpilased aastase õpiaja järel sama hästi kui kõige tugevama klassi õpilased kahe ja poole aastase õpiaja järel (1).

Oma emakeele fonoloogilise süsteemi omandab laps 5. eluaastaks, süntaksi aga 2.–10. eluaastani. Siit ka soovitus: alles siis, kui emakeele süntakiline struktuur on välja kujunenud, alustada võõrkeeleõpinguid, sest teine keel ehitatakse emakeelele. Nii ongi Kanada, USA, Hollandi jt maade teadlased (3) uurimustele tulemusena jõudnud arusaamale, et teise keele õppimise optimaalne algusaeg on 10. eluaasta. Põhjendused:

- vanem õppija on avastanud enda jaoks emakeele fonoloogia põhiprintsiibid, mis kergendab ka teise keele fonoloogiasüsteemi mõistmist;
- keeltele on ühesugune semantiline sisu, vanemal lapsel on kujunenud semantiline süsteem, ta on valmis uuteks sümboolseteks kujutlusteks;
- vanemal lapsel on arenenum mälu, ta toetub suurematele kogemustele, omandab teadmisi (sealhulgas sõnavara) kiiremini;

■ vanem õppija on üldse tragim, sest lapse võime lahendada probleeme, mõista reegleid ja alareegleid ning mitmesuguseid seaduspärasusi kasvab eaga;

■ emakeele õppimise käigus omandatud teadmised, õpioskused ja –tehnikad kanduvad üle võõrkeeleõppinguise.

Praegu hakatakse meil üldjuhul esimest võõrkeelt (edaspidi A-keel) õppima 3. klassis, teine võõrkeel (edaspidi B-keel) lisandub 6. klassis. Soovitame viia A-keele õppimise algus edasi 4. klassi, sest selleks ajaks oskavad õpilased emakeeles juba lugeda ja kirjutada, neil on tekkinud vajalik kõne- ja suhtlusoskus ning –valmidus, ülevaade emakeele lausestruktuuridest; emakeeletundides saab õpilastele tutvustada lihtsamaid grammatikatermineid enne, kui nad vajavad neid võõrkeele õppimisel ja üldse on laps neurofüsioloogiliselt küps – kõik see soodustab ka tulemuslikumat võõrkeele omandamist.

Kui A-keele õpinguid alustatakse 4. klassis, siis B-keel võiks lisanduda 7. klassis, arvestades ka asjaolu, et 6aastase algkooli puhul võib väikesel koolil olla raskesti kvalifitseeritud B-keele õpetaja leidmisega. A- ja B-keele õppimise alustamisega vastavalt 4. ja 7. klassis võidaks ka emakeel – saaks suurendada emakeeletundide arvu 3.–6. klassis; nii omandaksid õpilased kindlamalt lugemisoskuse, areneks tunduvalt kuulamisoskus ning suuline ja kirjalik väljendus, oleks võimalik õpetada võõrkeeleõpinguiks vajalikke grammatikamõisteid.

Teame, et õpilaste vaimsete, ka keeleliste võimete tase pole ühesugune. On täiesti selge, et õpilased, kellel on raskusi oma mõtete suulise ja kirjaliku väljendamisega emakeeles, kes on hädas lugemise ja õigekirjaga, ei saa hakkama ka võõrkeeles; ebaedu aga omakorda vähendab õpisoovi. Kui laps ei valda emakeeltki rahuldavalt, pole mõistlik talle peale sundida veel võõrkeelt. Siit tuleneb ettepanek perspektiivis: võõrkeele õppimist ei tuleks alustada teatud kindlas vanuses/klassis, vaid lähtuvalt õpilaste emakeeleküpseuse tasemest. Nii võiksid keeleandekad ja tugeva närvisüsteemiga lapsed teise keele õpinguid alustada ka 2. või 3. klassis (praegune süvaõppega klasside traditsioon), tagasihoidlike vaimsete ja keeleliste võimete ning kergesti häiritavad lapsed aga 5., 6. klassis või hiljemgi.

Seni on meil A-keeleks olnud vene keel. Praeguseks kujunenud olukorras oleks õige anda koolidele/õpilastele/lapsevanemaile võimalus valida, millist võõrkeelt (kas vene, saksa, inglise, prantsuse vm keelt) esimesena õppima hakata. Vastavalt kohalikele oludele võiks A-/B-keel olla ka nt Noarootsis rootsi, Lõuna-Eestis läti, Kirde-Eestis vene, Põhja-Eestis soome keel jne. Esialgu peab muidugi arvestama olemasolevate tingimustega, pole meil ju veel vajalikke õppematerjale ega piisava ettevalmistusega õpetajaid kõigi nimetatud keelte õpetamiseks. A-keelt võiks 4., 5. ja 6. klassis õpetada ka algkooliõpetaja, kes tunneb lapsi, nende võimeid ja emakeeletaset ning tugineb võõrkeeleõppes emakeelele. Õpetajate ettevalmistamisel ja täiendusõppes peaks edaspidi kindlasti ühelt poolt andma algkooliõpetajaile võõrkeele õpetamiseks vajalikke teadmisi ja oskusi, teisalt aga võõrkeeleõpetajaile põhjalikumalt tutvustama emakeelesüsteemi ning emakeele kohta võõrkeelte õpetamises, sest ema- ja võõrkeele õpetamine/õppimine peavad käima käsikäes, teineteist täiendades. Ühisele keelte omandamisel osutavad ka tugevad seosed emakeele ja võõrkeelte vastavate näitude vahel.

Kirjandus

1. Algastme keelelise arengu iseärasustest ja tasemest: Kollektiivaruanne. PTUI, töö juhendaja R.Selg. Tln, 1990, 200lk. (Käsikiri KI keeledidaktika laboris.)
2. E k s t r a n d L. H. Replacing the Critical Period and Optimum Age Theories of Second Language Acquisition with a Theory of Ontogenetic Development Beyond Puberty – Educational and Psychological Interactions: Bulletin from Department of Educational and Psychological Research, Malmö School of Education, Lund University, No 69, Dec. 1979.
3. H a t c h E. M. Second Language Acquisition. Rowly, Mass.: Newbury House Publishers, 1978.
4. T a k a l a S. Piirteita vieraiden kielten opetuksesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä Yliopisto, 1977, 127 s.
5. T e r e p i n g A.-R. Kuulmispsühholoogia. Tln, Valgus, 1988, 152 lk.
6. O i m H. Semantika. Tln, Valgus, 1974, 169 lk.
7. Б р у н е р Дж. С. Онтогенез речевых актов. Психолнгвистика: Сборник статей. Сост. А. М. Шахмарович. М., 1984, с. 21-49.
8. И м е д а д з е Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. Тбилиси, Мецниереба, 1979, 227 с.
9. Я ц и к е в и ч ю с А. И. Психология формирования многоязычия: Автореферат дисс. по соиск. учен. степ. докт. психологических наук. Вильнюс, 1970, 54 с.

Teadlased soovivad A-keele õppimist alustada 4. klassis, B-keele õppimist 7. klassis. Veelgi parem – lähtuvalt õpilaste emakeeleküpseuse tasemest.

Missugune võõrkeel valida A-keeleks?

Kirjandusteooria mõistete kontrollimise test põhikoolis

HERBERT LAST, Koeru Keskkooli õpetaja, ÕPUI liige

TESTI TEOREETILISI LÄHTEKOHTI

Ainetesti mõiste

Aineteste on Eesti koolipraktikas, aga ka pedagoogilises uurimistöös kasutatud üsna pikka aega. Põhilise tõuke testidega tegelemiseks andis koolitöös tekkinud vajadus täpsemalt mõõta õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi, et klasse ja kooli võrrelda. Nii näiteks ilmus 1934. a G.Reiali "Test hindamis- ja kontrollimisvahendina", J.Käis käsitleb aga oma 1935. a ilmunud töös "Isetegevus ja individuaalne tööviis" testidega seonduvat.

Pärast sõda oli teedrajav Enn Koemetsa artiklil "Kuidas kontrollida õppetööd koolis" 1962. a "Nõukogude Koolis", milles autor käsitleb ainetesti standardiseerimisega seotud probleeme (7, lk 260–269).

Testi teoreetilisi lähtekohti on oma artiklites käsitlenud A.Elango, P.Kees, A.Köverjalg, O.Kärner, J.Mikk, J.Nurmik, A.Telgmaa, K.Toim, I.Unt jt.

Ainetesti tunnuste kindlaksmääramiseks pole ühest täpset definitsiooni. Sageli jätavad uurijad, eriti töökogemuslike artiklite autorid, ainetesti mõiste täpsemalt määratlemata. ENE defineerib testi (ilmselt sõna laiemas tähenduses) nii: "...test (ingl.) ped. psühhol. on täpselt määratud viisil tehtav katse, millega uuritakse ja mõõdetakse mitmesuguseid võimeid, oskusi ja omadusi" (1, lk 554).

I.Unt annab ainetestile järgmise määratluse: "Ainetest on test, millega mõõdetakse õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi, ta koosneb lühiülesannetest, millele õpilane peab reageerima vastuse konstrueerimisega või talle esitatud vastuste kombineerimisega; tema lahendused on üheselt kindlaks määratud" (13, lk 7–8).

Viimane mõte — lahendused on **üheselt** kindlaks määratud — on väga tähtis ainetesti praktilise kasutamise puhul.

Ainetesti liigid

Ainetestid koosnevad ainetest valitud küsimustest ja ülesannetest, millele õpilane saab vastata lühidalt ja ühemõtteliselt. See võimaldab õigeid ja valesid vastuseid eraldada, tulemusi statistiliselt töödelda ja õpilaste teadmisi objektiivselt hinnata.

Seniste kogemuste põhjal on enam levinud järgmised ainetestid:

■ **küsimustest:** Millal ilmus esimene eestikeelne raamat?

■ **lünktest:** "Kalevipoeg" ilmusaastal.

■ **õige/väär-test:** Stroof on luuletuse osa (salm), kindlakujuliste kõneühikute kordumine, lausekujund.

■ **valikvastustega test:** Luuletuse "Sügise laul" autor on J.Liiv, E.Enno, G.Suits.

■ **vabavastuseline test:** Tänapäeva levinumad massiteabevahendid on

■ **kõrvutamistest:** Autor Tegelane

F.Tuglas Päärn

A.H.Tammsaare Illimar

E.Vilde Pearu

■ **liigitustest:** Liigita vastavalt põhižanrile Lüürika Eepika Dramaatika

.....
(Teosed: "Libahunt", "Eesti muld ja eesti süda", "Tasuja".)

■ **essee-ülesanne:** Kirjuta 3–5 lausega oma lugemiselaamusest.

Teste eristatakse ka selle järgi, mis eesmärgil neid õppetöös kasutatakse. Sellest seisukohast klassifitseerib I.Unt testid järgmiselt:

■ **algtest** — õpilaste teadmiste taseme diagnoosimiseks õppetsükli (õa) algul;

■ **eelteadmiste test** — selgitab välja õpilaste teadmised aines või programmiosas, mida koolis veel omandatud pole;

■ **jooksev test** — teadmiste kontrollimine jooksvas õppetöös;

■ **kokkuvõtlik test** — kontrollib teadmisi ulatuslikuma aineosa või kogu programmi materjali läbivõtmise järel õppeveerandi või õppeaasta lõpul (13, lk 12–13).

Testi korraldamine

Meil ei ole kasutajaile täpseid testi korraldamise eeskirju, kuid probleemile on siiski tähelepanu juhitud (8). Testimine koosneb järgmistest operatsioonidest: sobiva testi väljavahimine, testi tegemine ja tulemuste kindlaksmääramine, tulemuste interpreteerimine. Kasutusele tuleva testi valimisel peame lähtuma kasutamise adekvaatsusest, s.t sellest, kas test mõõdab seda omadust, mida meil vaja mõõta. Tähelepanu peab pöörama testi valiidsuse ja reliaabluse tasemele.

Testi puhul on vaja läbi mõelda ruumi, aja, tegijate ning testimaterjali paljundamise küsimused.

Testi instruksioonil on 2 ülesannet: täieliku info andmine testimisprotseduuri kohta ja positiivse töömeeleolu loomine eelseisvaks tegevuseks. Test kulgeb hästi, kui peetakse kinni testi manuaalis esitatud nõudeist. Selleks aitavad kaasa testija vaba esinemine, sõbralik ja heatahtlik, kuid täpsust nõudev suhtumine õpilastesse. See aitab vältida testihirmu.

TEST KIRJANDUSKURSUSES

Ainetesti puhul pole piiranguid, ülesanded võivad nõuda õpilastelt pikemat mõtlemisaega, nõutav on

vaid üheselt fikseeritav vastus (12, lk 8). Sellised testid on kasutusel matemaatikas, füüsikas, kee-
leõpetuses. On aga esitatud pretensioone, et test
ei suuda õpilaste teadmisi ja oskusi küllalt mit-
mekesiselt hõlmata (ajaloos, kirjanduses) (13, lk
9).

Testi kasutamise kogemused kinnitavad, et ka
siin on võimalik anda ülesandeid, kus õpilased
saavad oma teadmisi iseseisvalt ja loovalt raken-
dada (nt kõrvutamises ülesanded, essee-test, lünk-
test jm) (10; 11).

Test kirjandusteadmiste ja oskuste mõõtmis- vahendina

Kirjanduses kui kunstipetsiifilises aines on tead-
miste kontrollimine ja hindamine komplitseeri-
tum kui mujal. Programm annab küll üldised hin-
damiskriteeriumid: "Kirjalike tööde hindamine
põhineb fikseeritud tekstidel, mida on võimalik
taaskordselt kontrollida ja otsust enam objektiiv-
seerida" (15, lk 21).

Aineteste kirjanduskursuses püüti teha 1970.
aastail, mil vabavastuselistele küsimustele tuli
vastata ühe klassikursuse materjali põhjal (nt tegid
seda Paide rajooni kõikide koolide 8. kl õpila-
sed 1970. aastal).

Kirjanduse õpetamise metoodika alased väl-
jaanded ja kirjutised ei käsitle testimisega seotud
probleeme. Praktilises koolitöös siiski teste kasu-
tatakse, ehkki harva. Näiteks tegevõpetaja R.Si-
nimaa on kasutanud ainetesti draamateose põhi-
mõistete omandatuse kontrollimiseks Viljandi 4.
Keskkoollis (11).

Kirjandusõpetajad on kasutanud ka lünktesti
dramaatika käsitlemisel. Seda näitas kirjandus-
õpetajate ankeedivastuste analüüs (10).

Programmitestiga saaks mõõta kirjandusfakti-
de tundmist, aga ka kirjandusteooria mõistete kasu-
tamise oskust mitmesugustes loovülesannetes.
Viimane ülesannete rühm seab meid küllalt kee-
ruka probleemi ette: loovtööde hindamiskriteeriu-
mid tuleb sel juhul viia punktisüsteemi alusele.

Test kirjandusteadmiste ja -oskuste mõõtmis-
vahendina õigustab end koolipraktikas igati. On
vaja koostada ainult häid programmiteste.

Programmitesti kasutamine koolitöös

Käesolev programmitest on koostatud 1991/92.
õppeaastal. Üksikuid testi ülesandeid on kasuta-
tud kirjaliku kontrolli puhul (kontrolltöodes, tun-
nikontrollides, lühitestides) vastavate ainelõikude
õpetamise järel.

Valminud testi esimest varianti retsenseerisid
Koeru Keskkoollis kirjandusõpetajad Juta Rundu ja
Reet Aule ning Tartu Ülikooli eesti kirjanduse ja
rahvaluule kateedri õppejõud Arne Merilai. Testi
koostaja on arvesse võtnud asjatundjate kriitilisi
märkusi ja ettepanekuid testi sõnastamisel ning
vormistamisel.

1992.a kevadeks valmis testi teine redaktsioon,
mille I variant esitatakse käesoleva töö lõpul koos
hindamisjuhendiga. Test oli kahes variandis,
kummaski 5 ülesannete plokki programmeema-
de järgi:

A. Kirjandusteooria põhimõisteid.

B. Kirjanduse põhiliigid.

C. Stilistilised kujundid.

D. Teose tegelased.

E. Massikommunikatsioon.

1992.a mais tehti test Koeru Keskkoollis 8. ja 9.
klassis kokku 52 õpilasele.

9. kl tulemused

Vastajaid oli 15 õpilast (I variandi täitsid 9, II 6
õpilast).

I variandile vastanud tegid keskmiselt 6, II va-
riandile vastanud 9,6 viga õpilase kohta. Kogu
klassis tehti keskmiselt 7,4 viga õpilase kohta.
Maksimumpunktide arv oli 46, seega saadi kes-
kmiselt $46 - 7,4 = 38,6$ punkti ühe õpilase kohta.

Rohkem eksimusi oli ülesannetes C ja D (stilis-
tilised kujundid, teose tegelased), mis oli ka ootus-
pärane, sest stilistiliste kujundite määramiseks
eraldi harjutusi pole tehtud.

Eelmisel õppeaastal (s.t 8. klassis) loetud kir-
jandusteoste autoreid ei suudetud meenutada või
neid ei osatud seostada vastava autori teose tege-
lasega.

8. klassi tulemused

Vastajaid oli siin 37 õpilast (I variandile – 21, II
– 16). Keskmise vigade arv ühe õpilase kohta oli
8. klassis 11,6. Õigesti vastanud keskmise punkti-
de arv $46 - 11,6 = 34,4$ punkti õpilase kohta.

Ka 8. kl õpilased eksisid rohkem stilistiliste ku-
jundite määramisel. Teoste autoreid ja tegelasi
teati paremini (värskest loetud) kui 9.klassis.

Raskusi valmistasid massikommunikatsiooniga
seotud ülesanded (määrata ajakirjanduse žanre,
meenutada intervjuu või reprotaaži põhitunnus-
eid jm). Ilmselt oleks vaja selle aineosa õppimi-
sel anda rohkem loovülesandeid ja praktilisi har-
jutusi.

Koostatud testi võib kasutada kirjandusalaste
mõistete tundmise kontrolliks õppeaasta lõpul,
kuid üksikülesandeid võib anda ka pärast teema-
de läbivõtmist. Testi võib kasutada kontrolltöö või
kirjandusviktoriinina nii üksikult kui ka rühmas
vastamisel.

JÄRELDUSI

Ainetesti mõiste täpne määratlemine aitaks konk-
retiseerida testi funktsioone.

Teste oleks vaja rohkem katsetada. Sellised tes-
tid võimaldaksid diagnoosida uute programmide
ja õppematerjali jõu- ja eakohasust, et siis õigel
ajal programmidesse ja õpikutesse korrektiivse sis-
se viia.

Testide koostamisest ja katsetamisest peaks osa
võtma aineõpetajate metoodikakoondiste või -ko-
misjonide aktiiv, kogenud õpetajad ja metoodikud.
See on tunnustatud ning isegi vältimatu nõue
praegusaja uurimistöös ja pedagoogilises prakti-
kas.

Test rikastab kirjaliku kontrolli võtteid ning an-
nab objektiivsema ülevaate õpilaste teadmistest
ning oskustest. Kirjandusliku testi kasutamise vä-

hesedki kogemused näitavad, et programmitest on kirjandusteoreetiliste teadmiste taseme hea mõõtmisvahend, seda ka põhikooli 8. ja 9. klassis. Testidega saab mõõta kirjanduskursuses faktimaterjali tundmist, kirjandusteadmiste rakendamise oskust, kirjandusteooria mõistete kasutamist mitmesugustes loovharjutustes.

8. kl kirjanduskursuse põhimõistete kontrollimise test

A. Kirjandusteooria põhimõisteid

Kriipsuta läbi valed vastused.

1. Kompositsioon on tegevuse haripunkt, teose ülesehitus, tegelaste võrdlemine.

2. Näidendi väikseim tekstiosa on: vaatus, stseen, pilt.

3. Filmi loomingulise grupi juht on: stsenaarist, direktor, režissöör.

4. Dramaatika on: vapustav kirjandus, näitekirjandus, draamavormi ümbertöötlus.

5. Sonett on luuletus, mis koosneb: 11 värsist, 14 värsist, 16 värsist.

B. Kirjanduse põhiliigid

Pane vastavusse I, II ja III tulbas olevad põhiliigid, teoste autorid ja pealkirjad (suuna üks nool autori nime juurest õigele pealkirjale, teise noolega viita vastavale põhiliigile).

Põhiliik	Autor	Pealkiri
Eepika	M.Under	"Rändaja"
Lüürika	A.Puškin	"Kapsapea"
	J.Liiv	"Merilehmad"
Lüroepika	P.Vallak	"Tuisk"
Dramaatika	E.Vilde	"Maanaine"
	O.Luts	"Kupja-Kaarli adjus-taadid"

C. Stilistilised kujundid

Kirjuta iga tsitaadi järele, kas selles leidub võrdlust, epiteeti, metafoori või metonüümiat.

1. "Vahetunni aja oli klassituba kihinat-kahinat täis nagu sipelgapesa" (O.Luts)

2. "Oleks sügis, sureksin, sambla süles närtsiksin" (A.Haava)

3. "Soe leib ja soe süda, perenaine tasane" (J.Liiv)

4. "Kümnes töötavas sõrmes oli tema külv ja lõikus" (J.Sütiste)

5. "Pisike tüdruk loeb väikeses külaalgkoolis Liivi" (M.Traat)

D. Teose tegelased

Kirjuta teises tulbas tegelase nime ette vastava autori number.

Autorid	Tegelased
1.J.Liiv	...Kupja-Kaarel
2.E.Vilde	...Urbak
3.A.H.Tammsaare	...Marja Gavrilovna
4.M.Under	...Pliuhkam
5.P.Vallak	...Merineid
6.A.Puškin	...Tyltyl
7.M.Maeterlinck	...Juhku
8.O.Luts	

E. Massikommunikatsioon

1. Tänapäeva massiteabevahendid on (5)

2. Nimeta ajalehežanre (5)

3. Nimeta meie vabariigis ilmuvaid ajalehti.

4. Intervjuu kaudu antakse edasi

(lõpeti mõte)

5. Trükikunsti leiutas 1455.a

leiutaja nimi)

Hindamise punktitabel

A. Iga ülesande õige vastus annab 1 p, kokku 5 p.

B. Iga õigesti paigutatud autor ja pealkiri 2 p, kokku 12 p.

C. Õige vastus annab 1 p, kokku 5 p.

D. Iga õigesti paigutatud tegelane 1 p, kokku 7 p.

E. 1. - 5 p, 2. - 5 p, 3. - 5 p, 4. - 1 p, 5. - 1 p, kokku 17 p.

Kokku: 46 punkti.

Hindamisnormid: hinne "5" - 96...100% õigeid vastuseid

"4" - 80...95%

"3" - 60...79%

"2" - alla 60%.

Kirjandus

1. Eesti Nõukogude Entsüklopeedia. 7 kd.
2. Eesti Õppekirjanduse Keskus. Programmide ja õpemetoodilise kirjandusest 1990/91. õppeaastal. Tln, 1990.
3. Elango A. Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi. Tln, 1967.
4. Elango A., Nurmik J., Saks K. Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise probleeme. Tln, Valgus, 1984.
5. Jõulu K. Meil polegi kunstisõna ABC-d. - Õpetajate Leht, 26. jaan 1991.
6. Järva A. Sisseastumiseksam kirjandaja/võlbesse. - Õpetajate Leht, 16. märts 1991.
7. Koemets E. Kuidas kontrollida õppetööd koolis. - Nõukogude Kool, 1962, nr 4, lk 260-269.
8. Koemets E. Kestohib testida. - Nõukogude Kool, 1973, nr 1, lk 74-77.
9. Last H. Teatriõpetus kirjanduskursuses. - Haridus, 1990, nr 4, lk 49-52.
10. Mik J. Programmitest. - Nõukogude Kool, 1978, nr 12, lk 973-978.
11. Sinimaa R. Dramaatilise tegevuse mõju õpilaste ideelis-emotsionaalsele arengule. Nõukogude pedagoogikaja kool XIV. Tln, 1976, lk 47-55.
12. Sõerd J., Toim K. Nõuded testile ja testimisele. Rmt: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tln, 1979.
13. Unt I. Ainestide teoreetilisi ja praktilisi probleeme. Rmt: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleeme. Tln, 1979, lk 5-16.
14. Villand L. Kirjanduse lugemik VIII kl. Tln, Valgus, 1988.
15. Üldhariduskooli programmid. Kirjandus V-XII klassile. Tln, 1988.

Sidesõnade mõistmine ja kasutamine koondlauses

KARL KARLEP, TÜ eripedagoogika kateedri dotsent
ANNE NUKK, Tartu Kroonuaia Kooli õpetaja

Artikli eesmärk on kirjeldada koondlause mõistmise ja koostamise raskusi abikooli vanemate klasside õpilastel ning esitada mõningaid metoodilisi soovitusi teema käsitlemiseks. Autorid lähtuvad seisukohast, et nimetatud lausetüübi mõistmist ja moodustamist raskendab vähemalt kaks asjaolu: 1) lauseliikmete väljajätmine koondlause aluseks olevatest lihtlausetest ning säilivate osade muutmine ja sobitamine lauseloomes protsessis, väljajäetud lauseosade taastamine tajumisel; 2) sidesõnade mõistmise ja valiku aluseks olevate loogiliste operatsioonide valdamise tase.

Esimene nimetatud küsimustest kuulub psühholingvistika, teine lisaks veel mõtlemispsühholoogia valdkonda. Nimelt kajastavad sidesõnad **ja**, **ning**, **kui ka**, **ega** objektide ühendamist (loogilist operatsiooni konjunktsiooni), **ega** ühtlasi ka eitust, **ehk** — samasust (identifitseerimine), **või** — eraldamist-välistamist (düsjunktsioon). Nende sõnade õige kasutamine eeldab vastavate loogiliste operatsioonide ja seoste tundmist. Seega lapse eksemuste puhul on otstarbekas põhjust otsida tema intellektuaalsest tegevusest.

Normaalne laps hakkab koondlauset ja sidesõnu koondlauses kasutama kolmandal eluaastal, 3,5aastaselt on need oskused harilikult omandatud. Ühena viimastest rakendatakse eraldavat sidesõna **või** (4). Koondlause mõistmist hälviklastel (nürmikutel pärast algõpetust) on uurinud L. Tigranova (2; 3). Katsetes nõuti lastelt sidesõnade tähenduse mõistmist. Näiteks: "Kirjuta välja kõik sõnad, kus on 5 tähte või täht s. mis ei lõpe s-tähega ega alga k-tähega." (Sõnad esitati kirjallikult.) Sõltuvalt katsematerjalist täitis ülesanded õigesti 5–50% lastest, valesti 10–80%. Sageli vaheldusid õiged ja valed vastused. Raskemaks osutusid eitavad laused, sidesõnadest **või**. Autor järeldas, et algõpetus nürmikute koolis ei kindlusta loogiliste operatsioonide ja neile vastavate sidesõnade omandamist. Sidesõnade puudulikku mõistmist ning piiratud kasutamist on täheldatud samuti abikoolis (V.Petrova, K.Plado jt).

Käesolevas artiklis kirjeldatavad katsed korraldati abikooli 5.–7. klassis 125 õpilasega, esitati 5 ülesannete rühma. Klasside valik on põhjendatud emakeele programmiga: 5. klassis alustatakse koondlause käsitlemist (sidesõnad **ja**, **ning**, **või**), töö jätkub 6. ja 7. klassis (nõutakse sidesõnade tähenduse tundmist ning koondlause koostamist).

Õpilastele esitatud ülesanded olid järgmised (1):
1. Piltide ja lausete sobitamine. Näiteks: "Õues kasvab kuusk või kask. ...kuusk ja kask. ...kask ehk kõiv. ... ei kasva kuuske ega kask." Ühtlasi esitati neli pilti (kuusk ja kask, kuusk, mänd, kask).

2. Koondlauset ja lühitekstide sobitamine. Valikuks esitati kolm teksti ja kolm lauset. Näiteks

lause "Malle nägi metsas jänest või rebast" sobib järgmise tekstiga: "Malle jalutas metsas. Äkki lip-pas põosa taha väike loom. See võis olla jänes, aga võib-olla oli rebane."

3. Sidesõnalünga täitmine. Esitati viis lauset või lausepaari (6 lünka) ning valikuks kuus sidesõna. Näiteks: "Naabri õuel kasvab üks puu. See on kask ... pärn."

4. Sõnade rühmitamine koondlausena esitatud korralduse alusel. Näiteks: "Kirjuta välja sõnad, milles on pikk häälik ja häälik s." Esitati sõnad: *vesi, Malle, katus, salmid, püksid, raam* (sobivad sõnad – katus, püksid).

5. Lause koostamine esitatud piltide ja sidesõnade järgi. Näiteks: pildil on kujutatud koer ja kass, esitatud sidesõna **ega**.

Katse tulemused on esitatud järgnevas tabelis.

KATSETE SOORITAMISE EDUKUS (%)

Katse nr	5.kl	6.kl	7.kl	Kokku
1.	96,0	99,5	95,0	97,0
2.	94,7	97,3	89,3	93,6
3.	90,0	80,3	81,0	83,2
4.	51,6	54,2	60,2	56,8
5.	42,0	55,6	60,5	52,8

Lausete sobitamine piltide ja tekstidega osutus jõukohaseks kõikides klassides. Keegi lastest ei eksinud katses üle ühe korra. Veidi paremad tulemused piltide valikul (võrreldes tekstide valikuga) viitavad kaemuslik-kujundilise komponendi positiivsele rollile kõne mõtestamisel. Rohkem põhjused piltide valikul raskusi lause "Õues kasvab kask ehk kõiv", tekstide sobitamisel osutus aga raskemaks lause sidesõnaga "või" (õigeid valikuid 79%).

Sidesõnalünkade täitmine osutus juba märksa raskemaks. Siiski sooritas harjutuse veatult 34 õpilast, ainult kolm lünka kuuest täitis õigesti 7 last. Vigu iseloomustavad järgmised näited: "Meil kasvavad koolis vahtrad ehk saared. Need ei ole ei kased või pärnad. See on kask kui ka pärn. Kevadel on kask ja kõiv väga ilus." Enam eksiti sidesõnade **ehk** ja **või** kasutamisel, **kui ka** valiti lünga täitmiseks harva. Põhjused võivad olla erinevad: loogilise operatsiooni ja/või vastava sidesõna puudulik tundmine, lause struktuuri ekslik analüüs, sõnavara puudulikkus.

Hoopiski raskeks osutusid õpilastele kaks viimast katset. Kõiki vajalikke sõnu nelja korralduse järgi ei leidnud mitte ükski õpilane. Arvatavasti põimus siin kaks põhjust: korralduste ebatäpne mõistmine ja/või eksemused häälikulistähelise ning foneemanalüüsi sooritamisel. Korralduse puudulikust mõistmisest tulenesid vead, kus arvestati ainult ühte tingimust. Näiteks valitud sõ-

nas "Malle" on küll pikk häälik, kuid puudub s, sõnas "vesi" on olukord vastupidine (vaja oli leida sõnad, kus esineb pikk häälik ja häälik s). Analüüsi raskuste puhul kirjutati välja aga ainult osa samale tingimusele vastavatest sõnadest. Edukalt täideti ülesanded, milles nõuti sõnade tähtkoostise analüüsi, halvemini need, kus tuli sooritada häälik- ja foneemanalüüs. Raskusi, mis tekivad koondlausega väljendatud korralduste täitmisel, tuleks arvestada kõikide ainete tundides ning õppekirjanduse koostamisel.

Lausete koostamine esitatud sidesõnadega osutus katsetest ainukeseks, mida osa õpilasi (6) ei suutnud abistamiseta üldse täita, 19 õpilast aga koostasid õigesti ainult ühe lause. Eksimused olid samalaadsed, mis lünkade täitmiselgi, lisandusid sõnavormide vead. Näiteks: "Karu ehk rebane on metsloomad. Kass ega koer jooksevad. Lehm või lammas söövad rohi." Esitatud sidesõnade õige kasutamise järjestus kinnitas eelmiste katsete tulemusi: **ja, ega, või, ehk**.

Nõrgematele õpilastele osutati seejärel lausete koostamisel abi. Kasutati numbrikaarte koos vastava selgitusega ja analüüsiti näidislauseid.

1 ja 2 – mõlemad

1 või 2 – üks nendest

ei 1 ega 2 – mõlemad puuduvad

1. ehk I – sama

Ühiselt otsustati, missugusele skeemile vastab üks või teine näidislause. Seejärel esitati katsematerjal uuesti, skeemid jäid õpilaste ette lauale. Kirjeldatud abivahendeid kasutades suutsid kõik õpilased ülesande vähemalt osaliselt täita.

Kahe viimase katse sooritamisel paranesid keskmised tulemused klassist klassi. Kuid õppeaastate keskmised erinesid siiski vähem kui õpilaste tulemused samas klassis. Näiteks 7. kl parim tulemus oli 30 õiget vastust 32st võimalikust, halvim 17, 6.kl – 30 ja 19, 5.kl – 29 ja 19. Seega esines kõigis kolmes klassis nii edukaid kui ka nõrku õpilasi, kes õppeaastast sõltumata olid tulemuste poolest peaaegu võrdsed.

Katsetulemustest järeldub, et suurel osal abikooli 5.–7. kl õpilastest on koondlauses kasutatavate sidesõnade tähendus omandatud ebakindlalt. Eksitakse nii lause tähenduse mõistmisel kui ka lausete koostamisel. Paremini tullakse toime ülesannetega pildimaterjalile, tekstile või skeemidele toetudes.

Traditsiooniliselt kasutatakse koondlause käsitlemisel järgmisi harjutustüüpe: koondlause ja hari-like lihtlausete vastandamine, korduvate lauseliikmete leidmine, koondlause koostamine hari-like lihtlausetest, korduvate lauseliikmete lünkade ja sidesõnalünkade täitmine, lause laiendamine, kirjavahemärkide panemine. Abikoolis on lisaks vaja harjutuste süsteemi sidesõ-

nade tähenduse täpsustamiseks ja nende aktiveerimiseks. Ühtlasi on nende harjutuste abil võimalik korrigeerida loogiliste operatsioonide sooritamist. L.Tigranova väitekirja (3) ja käesolevas artiklis kirjeldatud katsete põhjal võib soovitada järgmisi harjutusi.

1. Koondlausete sobitamine piltide, lühitekstide ja skeemidega (vt katsematerjali ülesandeid 1 ja 2, abi 5. katse sooritamisel).

2. Lausete õigsuse määramine. Näiteks: Missugune lause on õige?

2.1. Tähed **a** ja **o** on kolmandas sõnas. Tähed **u** ja **o** on esimeses sõnas (kala, tool, koma).

2.2. Kas kuusk on lehtpuu või okaspuu? Kuusk on lehtpuu ja okaspuu. Kuusk ei ole lehtpuu ega põõsas.

2.3. On õige, et häälikud on lühikesed, pikad ning ülipikad. Ei ole õige, et lühikese ja pika sulg-hääliku märgime ühekordse tähega.

3. Korralduste täitmine.

3.1. Leia sõnad, kus on tähed **u** või **a**. Leia sõnad, kus on tähed **u** või **a** (maja, tuba, koli, kodu).

3.2. Kirjuta **s** täht paremale **o** tähest ja vasakule **u** tähest. Kirjuta **a** tähest paremale **o** või vasakule **u** täht.

4. Küsimustele vastamine.

Mitmel päeval käisid poisid suusatamas? Mati käis suusatamas esmaspäeval või teisipäeval. Juku suusatatas esmaspäeval ja teisipäeval. Kalle käis suuskadega sõitmas teisipäeval ning pühapäeval ehk puhkepäeval.

Aivo ei suusatanud pühapäeval ega esmaspäeval. Ta käis suusatamas kas reedel või laupäeval.

5. Sidesõnalünkade täitmine. Laused esitatakse koos piltidega, koos skeemidega, koos valikuks antud sidesõnadega, abivahenditeta.

6. Korrekatuurharjutused. Leia ja paranda vead. Metsülane ja anemoon on kevadlill. Kalle käib treeningul üks kord nädalas, kolmapäeval ja reedel. Nii 3 ja 5 on paaritud arvud. Kas 35 on suurem ja väiksem kui 53?

Autorid loodavad, et esitatud katsetulemused ning harjutuste näidised äratavad uusi mõtteid abikooli emakeele tundide otstarbekamaks sisustamiseks. Mitmeid harjutustüüpe on otstarbekas rakendada ka teiste ainete tundides.

Kirjandus

1. N u k k A. Sidesõnade mõistmine ja kasutamine koondlauses abikooli vanemas astmes. Diplomitöö. Tartu, 1991, 71 lk.

2. Т и г р а н о в а Л. И. Психолого-педагогическое изучение логического мышления слабослышащих детей. // Развитие логического мышления и особенности усвоения основ наук слабослышащими школьниками. Под ред. И. М. Гилевич, К. Г. Коровина. М., Педагогика, 1986, с. 9-30.

3. Т и г р а н о в а Л. И. Развитие мышления слабослышащих детей. Диссерт. доктора психол. наук. М., 1985, 376 с.

4. Э л ь к о н и н Д. Б. Развитие речи в школьном возрасте. М., Изд. АПН РСФСР, 1958, 114 с.

Regilaul ja laulumäng laste muusikakasvatuses

HELJU TEAS, Viljandi 7. lastepäevakodu muusikakasvataja

Vanema kultuuri ajastu hakkab tasapisi taas elustuma. On tõusnud huvi regilaulu vastu, mis sageli kõlab juba puhkehetkedel, aga ka tavandite saateks. Kaugetest aegadest pärinevad pildid ja helid ilmuvad tänapäeva inimese vaimset elu rikastama luuletajate ja heliloojate loomingu vahendusel, taitlejate ülesastumistes või ükskõik millise rahvaluuleharastaja vaiksetel lugemistundidel. Kaugete aegade pärand aitab mõistjal mõista ka selle aja loojat ja edasikandjat, tema elu, mõttekäike, unistusi. Järelopvede huvi ja ülesanne on uurida igakülgset seda suulist kunstiloomingut.

Eesti folklooripärandis on suur osa regivärsilistel rahvalauludel ehk regilauludel. "Regivärsiline laul – see on meie rahva kõige ürgsem, omapärasem, sajandites väljakujunenud ja terviklikum looming, rahva loomingulise geeniususe väljendus. Meie vana regivärsi algrüümid peitub palju helinat ja sära, sõna ja mõtte ilu, samuti kui runoviisi monotoonse kordumises sugereerivat jõudu. Runo suuremaid väärtusi on tema kunstiline originaalsus ja stiiliterviklikkus," on öelnud Veljo Tormis.

Regilaulu lauldi enamasti kollektiivselt, välja arvatud hällilaulud, paljud laste- ja karjaselaulud, osalt itkud jts. Kollektiivsel laulmisel nõudis improviseeriv laulmisviis harilikult eeslaulja ja koori vaheldumist. Iga eeslaulja esitatud värssi kordas koor. See võimaldas kaasa laulda ka neil, kes ei teadnud laulu sõnu, ning andis ühtlasi aega eeslauljal meenutada järgmist värssi või tarbe korral seda luua. Tavaline komme oli, et koor ühines eeslauljaga juba paari viimase silbi, pikalt väljapeetud lõppeli või refrääni juures. Samuti astus ettehaaravalt koorile sekka eeslaulja, kui ta ei soovinud kogu aeg kaasa laulda. Selline sisseastumine oli tingitud praktilisest vajadusest: võimaldas kergemini õiget tooni tabada ja laulu katkestamatult jätkata.

Olulisel kohal olid rahvaloomingus ka laulumängud, milles tegelaste dialoogid esitati kas tervenisti või osaliselt lauluvormis – koor juhtis lauldes tegevust või jutustas kujutatavat sündmustikku. Ainet dramaatiliste stseenide loomiseks mängudes andsid esmajoones tavalisemad tootmise ja koduse majapidamisega seostuvad sündmused ning ühiskondlikud vahekorrad. Mänguliseks konfliktiks oli harilikult mingi toimunud või ähvardav õnnetus või äpardus: naerid varastatakse, kull püüab kanu tabada, hunt viib lamabad, tööriistad (nõel, pada, sõel) on kadunud või lagunenud jne. Laul saatis mängu peaaegu alati.

Mind ja minu diplomitöö juhendajat dotsent Maie Vikatit huvitas, milline on tänapäeva lapse folkloori tajumise tundlikkus ja huvi, kuivõrd mõ-

jub folkloori pidev käsitlemine muusikakasvatuses lapsi arendavalt.

Oma katsematerjali otsides jäime peatuma V. Tormise seatud suurepärasel rahvalaulu ja -mängu kogumikul "Koolimuusika", mis on avaldatud juba üle kümne aasta tagasi.

V. Tormis on oma loominguga õpetanud meie kaasaegseid lugu pidama rahvalaulust. Ta on tõestanud selle aegumatus, aidanud meie rahval jõuda enese taasleidmise teele. See tee algab lastest ja meie, kasvatajate-õpetajate kohus on suunata lapsi sellele teele (eesmärk, mida pidasime silmas ka oma uurimistöös).

Tööd alustasin 1989/90. õa septembris Viljandi 7. lastepäevakodus 5aastaste lastega, viimased kaks aastat olid nad juba kooli 1. ja 2. klassi õpilased.

Katse alg- ja lõppetapil (1992. a märts) määrasime individuaalse küsitlusega kindlaks laste muusikalise arengu taseme (neli näitajat: muusikaline kuulmine, muusikaline rütmitunne, diktsioon, pillimäng).

Katse jooksul õppisime 9 regilaulu ja 7 laulumängu, mis eranditult kõik on valitud V. Tormise eelnimetatud kogumikust.

Algul tundus, et sellised laulud on lastele laulmiseks võõrad. Nad ei osanud õigel ajal sisse astuda. Olin ise pidevalt eeslauljaks. Ka ei olnud lapsed varem piisavalt kokku puutunud murdetekstiga ning sõnadki ei tahtnud meelde jääda. Kõige raskem oli "Jõululaulu" õppimine: viis tundu kurb ja monotoonne, sõnu oli palju.

Aga ei läinudki kaua aega, kui lastes tekkis huvi regilaulu laulmisviisi ja eeslauljaks olemise vastu. Peagi vallandus laste vastuvõtuvõime nagu paisu tagant, nad omandasid laulud erilise kerguse ja mängulisusega, tekkis isegi võistlus – kes on eeslauljaks.

Laulude saateks kasutasin ka pille. Helilooja ettenähtud pillid tuli asendada paljudes lauludes ja laulumängudes lasteaias olemasolevatega. Mardid- ja kadrilaulude puhul kasutasime trampimist ja plaksutamist. Pillimängupartiid õppisime algul selgeks patsutades ja plaksutades, terve rühmaga koos. Vahetevahel tuli mõne lapsega ka individuaalset tööd teha.

Tähelepanuväärne on asjaolu, et pillimäng pakus lastele suurt huvi ja põnevust, mis omakorda aktiveeris neid nii laulma kui ka pilli mängima. Pikkamööda omandasid lapsed pilli (kõlapulgad, triangel, tamburiin, kelluke haamrikesega jt) käsitsemisel manipuleerimisvabaduse. Katsekogemuste põhjal võin väita, et laul omandati lastepillide saatel isegi kiiremini. V. Tormise ostinato põhimõttel seatud kaasmängud on kergesti omandatavad ja lapsi köitvad.

Laulumängud olid nagu väikesed näidendid, need pakkusid lastele vaheldust ja tekitasid elevust. Mängud ei olnud lastele peale sunnitud, mängu käigus jäid sõnad hästi meelde, samuti pakkusid need rohkesti improvisatsioonivõimalusi.

"Lambamängus" tekitas lastes erilist põnevust karjase ja hundi vaheline dialoog oma rikkaliku improvisatsioonivõimalusega, aga ka lammaste tervise proovimine, mis seisnes üle kepi hüppamises, kus võis ka natuke vigurdada. "Nõelamängus" tekitas elevust, kui nõelaotsija nõela taga ajas, kusjuures koor vingerdades oma üpris rasket partiid rütmikalt kaasa laulis, nõnda nõela püüdjate eest kaitses.

"Kuningamäng" ja pantide lunastamine selles näitasid laste muusikaliste võimete kõrval ka nende vaimsete võimete taset.

Lapsi jälgisin kolme õppeaasta jooksul. Katse algetapil oli laste muusikalise arengu tase kõigi näitajate poolest suhteliselt madal (eriti laulmisoskus ja rütmitunne). Ilmselt ei olnud eelnevalt tähelepanu pööratud laste laululistele võimalustele, pidades silmas hääleulatust ja laulude diapasooni. Võib arvata, et ei tehtud ka süstemaatilist rütmilist kaastööd pillimänguga. Järjepideva töö tulemusena on laste muusikalises arengus toimunud märkimisväärne nihe paremusele.

Jõudsin veendumusele, et V.Tormise seatud folkloorne laulumaterjal on oma ülesehituselt ja diapasoonilt lihtne ja lastele jõukohane. Eeslaulja võis ise endale valida mugava tessituuri. Märkimisväärne on see, et lapsed võtsid tihti ise mõne laulu üles ja korraldasid ka omaalgatuslikult kontserte, kus eeslauljatest ei olnud kunagi puudu.

Katse viimasel aastal otsustasime lastele anda kuulata V.Tormise kooriteost "Raua needmine". Meid huvitas, kuidas lapsed sellest aru saavad, kuidas vastu võtavad. Et teoses on kasutatud nõiatrummi, siis rääkisin eelnevalt lühidalt ja arusaadavalt šamanismist ja korjaki trummist. Ka juhtisin tähelepanu rauale kui loodusvarale, mida peab hoidma ja kasutama üksnes loovatel eesmärkidel. Seda on oma kooriteoses silmas pidanud ka V.Tormis.

Kuulasime "Raua needmist" neljas tunnis. Lõpuks palusin joonistada selle teose põhjal pildi. Klassis võisid lapsed valida endale vabalt mugava koha, kasutada kõiki värve oma värvikarbist ja taustaks kõlas veel kord tuttav muusika.

Kõik õpilased töötasid süvenenult. Pildid tulid toredad, igaühes oli midagi müstilist, mida kinnitas ka värvide valik. Kasutatud oli vaid musta, halli, kollast ja punast tooni. Tagapõhi oli tavaliselt kas hall või must, see kujutas laste kirjelduse põhjal udu. Arvata võib, et uduvisiooni kutsus esile kogu teose vältel valitsev omapärane, natuke "undav", monotoonne saade. Loomulikult ei puudunud piltidelt suured nõiatrummid, oli kujutatud ka mehi.

Uurimistöö tulemustest järeldub, et meie katse algul püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Regilaul ja -mäng mõjutasid oluliselt laste muusikalist ja vaimset arengut, aktiveerisid nende elamuslikkust.

- Repertuaarivalik osutus jõukohaseks;
- mängude dialoogide kaudu täienes laste sõnavara,
- arenes improvisatsioonivõime;
- pillide kasutamine võimaldas juhtida tähelepanu kõla ja tämbrite erinevustele;
- kujunes regilaulu ja -mängu esitamise kogemus, süvenes eeslaulja ja üksikmängija julgus;
- laulude suupärane tekst aitas korrigeerida häälikuid, mille tulemus avaldus diktsiooniselguses.

Valitud repertuaar oma kitsa laululise diapasooni tõttu võimaldas jõukohast laululist tegevust igaühele. Tõusis laste omapoolne initsiatiiv, nad laulsid ja mängisid iseseisvalt regilaule ka vabal ajal.

Kokkuvõtvalt: regilaulu monotoonses kordumises peituv sugereeriv jõud on lastele sisemiselt omane, neid kaasahaarav ja arendav.

Kirjandus

1. Tampere H. Eestirahvalaule viisidega. I–III kd. 1956–1958.
2. Tormis V. Rahvalaulja meie. – Sirpja Vasar, 1972, 16. juuni.
3. Tormis V. Koolimuusika, 1981.

Teeme ise pille

KALLE TAMRA, Viljandi Muusikakooli direktor

BONGO(D)

it – *bongos, boghi*

sks – *Bongo, Bongos*

ingl – *bongos*



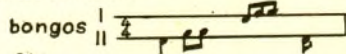
Bongole on pakutud indiaani ja Kuuba, ka Aafrika päritolu. Selle "esivanemate" ja "vaderite" paljusus on iseloomulik kogu Ameerika mandrile. Ladina–Ameerikas on säilmeid indiaani kultuurist, sellele ladestunud hispaanlastest–portugallastest vallutajate ja aafriklastest orjade kultuuri elemente, mis ise idamaade ja Kesk–Euroopa mõjudest läbi imunud. Kindel on see, et bongod on Ladina–Ameerikas hästi juurdunud ja kõikjale levinud. Meile peamiselt nüüdisaegsete trummi-komplektide kaudu, kus on 2–5 bongot. Meie huvid peaksid rohkem haakuma algupärase bongoga. Tehti ju needki käsitsi, pealegi üsna nappide riistadega.

Bongo (joon 1) veidi koonilise kere saab teha õhukestest puitlauakestest. Tänapäeval kasutatakse nende kokkupanemiseks liimi, mitte võrusid. Kõrguseks on enamasti 17 cm, ülemiseks läbimõõduks 15–23 cm. Mõned pillifirmad on jäänud vastavalt 17 ja 21 cm juurde. Varem meisterdati ka tünnikujulisi bongosid, mille kokkupanemise kunst on ka meie puunõu tegijatele tuntud. Välismaa kuulsate pillimeistrite sellelaadseid pille vaadates olen alati mõelnud, et kui Avinurme meistritega kaubale saaks, missuguseid meistripille siis maailm näeks. Aga kellel rahakott kannatab, löögu Avinurme kapale, kibule või tünnile nahk peale ja ongi pill valmis. Tagasi bongojuurde. Alt, s.o kitsamast otsast jääb kere avatuks. Laiemasse otsa naelutatakse laiapealiste (ilu)naeltega põhjalikult leotatud kitse nahk, selle puudumisel ajab asja ära ka õhem sea- või vasikanahk. Ladina–Ameerika tavade järgi valmistatud pillid on vastava ornamentika ja värvikombinatsiooni tõttu tehtud üsna kirevaks. Selliselt viimistletud pillid ei taha teistega hästi kokku minna. Seetõttu piirduagu eri värvi puidu kontrastidega. Bongolaadse löökpilli puhul ei ole puidu tihedusel olulist tähendust, seetõttu võib ühe ja sama pillikere valmistamisel liimida vaheldumisi kõva ja pehme puidu lauakesi. Eestis kasvavad puud pakuvad selleks harmoonilise spektri. Teame, et tumedam puit on tammel, õunapuul, lepal; heledam haaval, vahtral. Ka puidu mustrid ise avavad rikkalikke kaunistamise võimalusi. Mõned meistrid on kasutanud lihtsamat moodust. Heledamast puidust lauakesed peitsitakse üle ühe tumedamaks (punakaks, pruuniks, mustjaspruuniks). Kaugelt vaadates tundubki, et on kasutatud eksootilist värvilist puitu. Mängimise hõlbustamiseks bongod ühendatakse. Tänapäeval kasutatakse selleks polte.

Nüüdisfirmad valmistavad bongosid analoogselt teistele trummidel vineerist. Ka naha kinnitamise ja pingutamise mehhanism on unifikseeritud. Siinjuures on õigel bongol pingutusvõru (trummi rant) alati naha pinnast madalamal. Vastasel juhul ei ole võimalik kasutada selle pilli iseloomulikke mänguvõtteid. Pingutusmehhanismiga bongodel on muidugi oma eelis. Pillide omavahelist kõrgust saab paremini reguleerida. Naelutatud naha puhul on see võimalik üksnes membraani niisutamise või soojendamise, mis paraku nõuab rohkem aega. Pealegi ebasoodsa mikrokliima puhul pole sellisest pilli häälestamisest kasu kuigi kauaks.

Mängimisel hoitakse bongosid põlvede vahel või vastavale statiivile kinnitatult. Mängitakse ühe või mitme sõrmega, kasutades nii sõrmelööki kui ka randmevibutust. Olenevalt nahale löömise kohast saadakse mitmesuguse värvinguga kõla. Naha servalt saame kõrge, heleda, veidi eemalt madalama, keskkohast tumedama kõla. Nüansse lisab bongode omavaheline kõlavahekord, mis oleb nii pilli diameetrist kui ka naha pingest. Väiksem bongo peaks suuremaga võrreldes kõmama kuni kvardi võrra kõrgemalt. Peale üksikute löökide on bongol võimalik üsna vähese harjutamise järel esitada tremolot. See tekitatakse kas ühel bongol mistahes kahe sõrmega või kahel pillil mõlema käe sõrmede kiirete löökide vaheldumisega. Mõnel juhul kasutatakse ka nuiade abi. Sel juhul kaob bongole iseloomulik kõlavärv. Tekib väikest tom–tomi või mõnd muud sellesarnast löökpilli meenutav hääl.

Kui mängime noodi järgi, peame tundma ka vajalikke tingimärke. Bongo partii noteerimisel kasutatakse tavaliselt kahte joont. Ülemine on kõrgema (väiksema), alumine madalama (suurema) bongo tarvis. Siinjuures ühe ja sama bongo tumedam löök (s.o keskkohale lüües) kirjutatakse joone alla, kõrgem selle kohale.



Viirealisel joonestikul märgitakse madal heli kolmandasse, keskmine neljandasse vahesse, kõrgem viienda joone kohale.

KONGA

it – *conga*

sks – *Conga (Tumba)*

ja/või

TUMBA

ingl – *conga drum*



Vaatluse alla tulevate pillide puhul kasutatakse harva erinevaid nimetusi. Enamasti on vahete-

gemine vaid kitsalt erialases kirjanduses. Kuna meid huvitab eelkõige tehnoloogiline aspekt, püüame selguse mõttes neid eraldi käsitledes peatada peamiselt esimese juures.

Konga ehitus, mänguvõtted ja noteerimine vastavad täielikult bongo puhul kirjeldatule. Peamine erinevus seisneb selles, et konga on palju suurem (pikem) ja mitte alati kaksikuna kasutatav. Kuubas ja teistes Ladina-Ameerika maades on kongat pruugitud kõrgema kõlaga löökpillide, peamiselt bongode ja timbalesi kõrval basspillina. Siinkohal ei tohi arvata, et tegemist on timpani prantsuskeelse nimetusega. Tegemist on (arvatavalt) Kuuba päritoluga silindrilise vaskplekist kerega ühemembraanilise trummipaariga, mida mängitakse peamiselt puunuiadega. Mõnede teadajate arvates on konga nimetus tulnud Kongo neegerorjade Ameerika mandrile toodud tantsust ja selle saateks kasutatud pillist. Ibeeria kultuuri põlistajad otsivad seoseid hispaania ja portugali keelest.

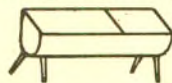
Algupärane konga (joon 2) on (nagu bongogi) veidi alt koonilise silindri kujuga. Kõrgus on 70–80 cm. Paariskongade puhul on erinevus ainult läbimõodus. Ülemine diameeter on 22–26 cm, harvem kuni 35 cm. Membraaniks kasutatakse eeslinahka. Meie võime seda asendada tavalise trumminahaga või siis sea, samuti vasika (lehma) toornahast väga lihtsa töötlemise järel saadud membraaniga. Liikuv mängija kasutab peamiselt üht (harvem kaht) kongat, mis riputatakse rihmaga üle õla. Ansambrites ja orkestrites on rohkem levitud statiivile kinnitatud paariskongad.

Konga valmistamisel näevad meistrid omajagu vaeva lauakeste kumeraks hõõveldamisega. Nii ajakulu, vaeva kui ka puidukao vähendamiseks võib soovitada 6–12kandilist keret. Viljandis tegime esimese pilli 8 millimeetri paksustest männilaudadest. (Lehtpuust saaks küll parema – töötlemisel ei kisu pindasid kokku.) Liimimiseks valmistasime rakised. Aga kes keelab neljakandilise ristlõikega kongat meisterdada? Võib-olla tuleb sellest esimene neli-kant-konga.

Meie kollektsioonis on väga arhailine trumm, mida küll tinglikult võib kongaks nimetada. See on tehtud seestpoolt kõdunenud haavapakust. Õonestasime ta üsna õhukeseks, löime ühte otsa kergelt töödeldud härjapõie ja pill teeb lausa härja häält. Kellel viitsimist, proovigu kere valmistada päris korralikust pakust. Ennevanasti tehti sel moel üsna mitmesuguseid puunõusid. Kas siis meie sellega enam hakkama ei saagi?! Vastavate riistade puudumisel võime paku keskelt lõhki lüüa, siis seest tühjaks raiuda ja kokku liimida.

TUMBA (joon 3) meisterdamist peaks soovitama igauhele, kellel on kavatsus puutünne (aame) valmistama hakata. Tumba tegemine on puunõude valmistamisest märksa kergem kahel põhjusel: esiteks — pilli lauad on pikemad ja kitsamad kui tünnil, seetõttu on neid lihtsam töödelda ja painu-

tada; teiseks — valmis kere ei pea vett pidama (trummipõrina hoiab ta sees küll). Nagu jooniselt näha, peab tumba ülemine ots olema laiem kui alumine, paksenemise koht jääb sellega ka veidi ülespoole. Kõik muu on bongode ja kongade puhul ära öeldud.



MAMBO-TRUMM

Miks mitte huvituda löökpillidest, mille levik on küll üsna tagasihoidlik, kasutamise ulatuski kitsavõitu. See-eest on nende tehnoloogiline lihtsus ja akustilised näitajad meisterdamist väärivad. Nende hulka kuulub ka mambo-trumm (joon 4) (edaspidi "mambo"). Pill on nime saanud Afro-Kuuba päritoluga, Ladina-Ameerikas juurdunud ja hiljem üle kogu maailma levinud tantsust mambo, mille saateansambli seda rütmipilli on kasutatud. Mambo "esivanemaid" võib leida mitmelt maalt, aga jätame seekord geneetikas sorimise. Mambo vineerist või õhukestest laudadest kokkupandud kere on jagatud kaheks eri suurusega kambriks. Mõlema kambriku peale meisterdatakse puidust raam, mille alumisele küljele kinnitatakse ümber raami pingutatud märg nahk. Kandilisel raamil on mitu paremust. Selle valmistamiseks ei ole tarvis vormi ja meisterdamine on igauhele jõukohane. Pealegi saame sellisele raamile kinnitada ilma eritehnoloogiata ka spetsiaalse trummikile, mille hankimine on nahaga võrreldes palju kergem. Disainerite pealesurutud kumer põhi ei ole akustilises mõttes oluline. Kui soovitakse pilli kasutada ilma jalgadeta, võib teha lameda põhja. Mambo suurus valitagu oma soovi järgi. Igaüks teab, et suurem pill annab madalama heli, kuid nõuab ka trummi tõstjalt tusedamat keret. Vahel dikteerib suuruse hoopis nahasaamise võimalus. Pilli jalgade kronsteinid võib valmistada televiisori jalgade kinnitusdetailide eeskujul (metallplaat keermega). Keermega jalgu on hõlpsam eemaldada. Pealegi on praegu paljudes kauplustes alandatud hindadega telerijalgu müügil. Mambo-trummi mängimine on eelmiste löökpillidega täiesti sarnane. Väiksemat mambot saab mängija rihmaga kaela riputada.

Kui mõni meister saab klaasplastikut, võiks kõiksugu trumme sellest vormida. Nimetatud materjal annab võimaluse mänguriistade kerele väga mitmesugust kuju anda.



KERAAMILISED TRUMMID

Kõikjal maailmas on pillide valmistamisel kasutatud savi. Eesti koolides tuntakse selle kättesaadava materjali ettevalmistamist, vormimist ja põletamist üsna hästi. Väiksemate trummikerede põletamine ei peaks ka erilist raskust valmistama. Probleem on ehk selles, et niisugust tellimust ei ole õpetajatele ega õpilastele esitatud. Kõigepealt aga kasutame ära kodus tarbetult seisvad vaasid, kannud, kausid, potid, lillepotid ja muu keraamika, mis omal ajal oli väga odav. Küllap nii mõneski peres on neid ostetud rohkem kui tänapäeval tarvis läheb. Et nõudest löökpille teha, sel-

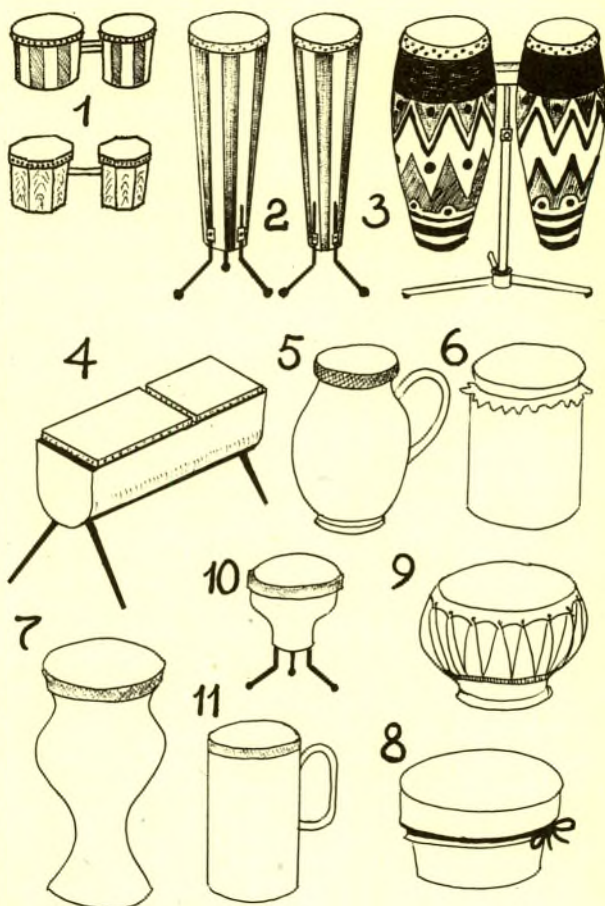
leks liigitame need mitte kuju ja algse funktsiooni, vaid naha peale tõmbamise viisi järgi.

Kui mingil nõul on lehtrikujulineäär (joon 5, 6, 7, 8), võime leotatud naha väheveniva nõõri abil anuma serva taha kinni mässida. Kinnisidumise koha alt võime väljaulatuvat naha ära lõigata, aga kui meeldib, siis jäägu need pealegi "volangina" pilli kaunistama. Soovi korral võib nõõri dekoratiivpaelaga katta. Sellega on pill valmis. Seda võime nimetada tema algotstarbeliste tunnuste (kolane kruus, karmiinkann jne) või omaniku (Vella vaas, Kati kauss jne) järgi. Kui on selgunud, et löökpilliks kohandatud keraamikat enam esialgsete ülesannete täitmiseks ei kasutata, võime teha veel ühe akustiliselt olulise täienduse: ettevaatlikult puurime või löõme põhja väiksema augu, servi laiendades avardame seda või murrame tükka haaval lahti kogu põhja. Viimast juhul, kui põhi on kitsam. Servad silume. Ilma põhjata tuleb kõla palju kumedam. Lisaks sellele saame musitseerimisel augu osalise või täieliku katmisega pilli kõlavärvi muuta.

Kui anuma serv on kitsenev (joon 9), saame naha kinnitada kas põhja või kitsama koha ümber põimitud nõõridega. Selleks on ajalooliste pillide eeskujul mitmesuguseid mooduseid pakkuda. Kõige lihtsamaks on osutunud järgnev viis. Valmistame eseme põhja suuruse järgi tugevast traadist võru. Parajalt ümaraks lõigatud naha serva löõme peenikesest torust valmistatud augulõõjaga äärest umbes 1 cm kaugusele 2–3 cm vahedega augud (mulgud). Perforeerida saab ka põletamisega. Naha võru külge kinnitamiseks valime nõõri, mis minimaalselt venib, on tugev, jämedusega mitte alla 3 mm. Nüüd ühendame aukudest läbi tõmmates naha vastasotsa asetatud võruga. Enne kuivatamist tuleb veel mitu korda nõõri pingutada, kuni võime otsad kinni sõlmida. Naha servad peaks kummiriba või nõõriga märjalt vastu anumast mässima. Vastasel juhul tulevad voldid kuivamisel liiga esile. Aga võib-olla mõnele selline serv meeldibki.

Juhul kui keraamiline nõu on silindrilise serva (joon 10, 11), peame naha parema pealpüsimise saavutamiseks nõõle naha kinnitamise kohale soone sisse käiama. Seda muidugi juhul, kui serv on piisavalt paks ja materjal tugev. Kui nahka ei ole korduvalt leotatud, sisaldab ta nii palju kleepaineid, et tugevasti ümber serva vajutatud nahk end ise keraamilise pinna külge kleebib. Ettevaatuse mõttes peab kuivamise ajal aeg-ajalt membraani pinda niisutama, kuni servad on täiesti kuivanud. Pärast seda peab veel mõned keerud kuiva nõõri peale tõmbama. Asi on selles, et mõni nõõr võib kuivamisel lõtvuda.

Keraamilistel trummidel on üks eelis. Nende valmistamiseks loovutatud nõud ei ole kuigi suured, seetõttu saame otstarbekalt ära kasutada suuremate trummide rebenenud nahku. Kahjuks pole ükski pill vaba ka puudustest: savist trumm



võib ainult ühe korra kukkuda. Teine häda on seotud mänguvõtetega. Õpilased tahavad väikesest pillikesest liiga tugevat kõla välja pressida, mille tõttu nahk venib, halvemal juhul ei pea kinnitiskoht vastu. Viimast viga saab vältida, kui kasutame mängimiseks ainult plastist või puust otsikuga kergest nua. Käega mängimine jäägu suurema membraaniga trummide (bongo, konga, tumba, mambo) jaoks.

J.Fr.Herbarti pedagoogiliste ideede levikust Eestis

FERDINAND EISEN, filosoofiakandidaat, dotsent

T o i m e t u s e l t. Tallinna Pedagoogikaülikoolil on sõbralik koostöövahekord Saksa LV Magdeburgi Pedagoogilise Kõrgkooli kolleegidega. Sealsed professorid tunnevad huvi, kas ja millal jõudsid Eestisse saksa pedagoogi Johann Friedrich Herbarti ideed ja kuivõrd need võisid mõjutada pedagoogilist mõtet Eestis. Seda küsimust uuris dotsent Ferdinand Eisen. Küsimus võiks huvi pakkuda ka meie praegusele pedagoogilisele avalikkusele.

Johann Friedrich Herbarti (1776–1841) filosoofiliste ja pedagoogiliste ideede mõju võis Eestisse jõuda peamiselt Tartu ülikooli ja siin töötanud õpetajate seminaride kaudu.

Tsaariaegses Tartu ülikoolis ei õpetatud pedagoogikat eriaina, ei olnud ka profileerivat pedagoogika professuuri. Pedagoogikat õpetati siin niivõrd, kuivõrd peeti vajalikuks tulevastele gümnaasiumide ja teiste keskastme koolide õpetajatele. Seda tegid teiste erialade, nagu filosoofia, ajaloo ja ka keeleteaduse õppejõud. Nende hulgas, kes Tartu ülikoolis möödunud sajandi keskel ja teisel poolel pedagoogikat õpetasid, on kõige silmapaistvam J.Fr.Herbarti õpilane Ludvig A.H.Strümpell (1812–1899). L.Strümpell oli 1833.a lõpetanud Königsbergi Ülikooli Herbarti õpilasena ja töötas Tartu ülikoolis filosoofiaprofessorina 1845–1870.a. Ta pidas siin loenguid ka pedagoogika alal ning veendunud herbartlasena kuulutas muidugi Herbarti filosoofilisi ja pedagoogilisi vaateid (vt Tartu Ülikooli ajalugu II, Tallinn, 1982, lk 154–157). Sel teel võisid need mingil määral ulatuda siinsetesse saksakeelsetesse õppeasutustesse.

Ei ole küll kuigi tõenäoline, et Herbarti pedagoogilised vaated oleksid jõudnud Eestisse siinsete esimeste talurahvakooliõpetajate seminaride kaudu, s.o Ataste (1837–1854) ja Jädivere (1845–1863) seminaride kaudu rahvakooliõpetajateni. Nende seminaride õpetajate tase piirdus peamiselt vajaliku kirja- ja arvutusoskusega. Kuuda seminari (1854–1887) õpetajate ettevalmistus oli küll parem, kuid ei küündinud ilmselt need ideed sealgi külakoolmeistrite ettevalmistust parandama.

Herbarti pedagoogiliste ideede Eestisse tuleku ühe võimaliku esimese kanalina tuleb arvesse 1873. aastal asutatud Eesti vallakoolmeistrite seminar Tartus, mille direktor Friedrich August Wilhelm Hollmann (1833–1900), hariduselt ja tegevusalalt pastor, käis enne sellele ametikohale asumist Preisimaal Königsbergis ettevalmistust saamas. Hiljem käisid seal end täiendamas ka sama seminari õppejõud Juhan Kurrik ja Peeter Org. Aga Königsbergi ülikoolis oli aastatel 1809–1841 töötanud professorina J.Fr.Herbert ja asutunud seal õpetajate seminari koos harjutuskooliga. Ilmselt neis asutustes saidki Tartu vallakooliõpetajate seminari direktor ja õpetajad täiendavat koolitust oma uues ametis. Õpetaja P.Org tegi juulis 1889 pikema reisi Saksamaale, sealhulgas Preisimaale ja Sveitsi, tutvumaks sealsete rahvakoolide ja õpetajate seminaridega. Seal võis ta kohtuda ka Herbarti pedagoogiliste ideedega praktikas. Reisi kohta tegi ta seminaris koolmeistrite kokkutulekul ettekande, kuid kooli kogumi-

kus "Kõned laste kasvatamisest ja õpetamisest" (1883–1886), kus avaldati kokkuvõtteid koolmeistrite kokkutulekul peetud ettekannetest ja kus ilmus ka P.Oru ettekande kokkuvõte ("Kõned...", III anne, lk 67), ei ole midagi mainitud Herbartist ega tema tunniastmetest.

Mis puutub Valga saksakeelse kihelkonnakooliõpetajate seminari (1849–1887), siis selle direktor Janis Cimze (1814–1881) sai ettevalmistuse Saksamaal Weissenfeldi seminaris ja Berliinis Friedrich Adolf Wilhelm Diesterwegi juhitud õpetajate seminaris. Valga seminaris anti pedagoogilist ettevalmistust põhiliselt Diesterwegi vaimus, Herbarti ideede mõju ei ole siin märgata.

Tartu venekeelses õpetajate seminaris (1878–1918) valitses venestamise vaim ja siin orienteeruti vene autoriteetide järgi.

Puudub ülevaade, kuivõrd Herbarti pedagoogilistest ideedest lähtuti saksakeelses Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminaris (1828–1889) ja üldse saksa õppekeele koolides. Ilmselt juhitud siin rohkem K.Bormanni raamatust "Schulkunde".

1860. aastatel oli siinsete koolmeistrite seminaride juhtidel kasutada K.Bormanni, Berliini koolinõuniku paljudes kordustrükkides levinud "Schulkunde für evangelische Volksschullehrer", mis oli teatavasti kohandatud Preisi haridusala põhidokumendile "Regulatiiv..." (1854). Selle raamatu autor peab oma eessõnas mainimisväärseks ainult kolme pedagoogi — nimelt H.Francke, J.J.Rousseau ja J.H.Pestalozzi nime; Herbarti ei mainita. Selle raamatu eeskujul ilmus 1873.a kaks eestikeelset raamatut, mis jagasid õpetusi koolist, koolmeistrite tööst, laste õpetamisest ja kasvatamisest koolis (W.A.Hansen: Kooli-teadus; W.Normann: Õppetuse kolipiddamisest ning laste kasvatamisest), mis olid mõeldud külakoolmeistritele, viimane ka lapsevanematele. Need raamatud olid samuti kantud preisiliku koolikorra vaimust, nagu nende eeskuju "Schulkunde". Muidugi valitses siin õpetuse ja kasvatuse ühtsuse range nõue, nimelt usudogmade ja riigitruuduse vaimus. Sellel aga ei ole otsest seost Herbarti kasvatava õpetuse kontseptsiooniga ega tema eetiliste ideedega.

Uue sajandi hakul, kui uuesti elavnes eesti rahvuslik liikumine ja arenes võitlus emakeelse kooli eest, hakatakse rõhutada ka õpetuse ja kasvatuse ühtsuse nõuet, kusjuures nüüd peetakse silmas eriti lugupidamise ja armastuse kasvatamist isamaa ja emakeele vastu.

Nii kerkib õpetuse ja kasvatuse tiheda ühendamise nõue ühel või teisel viisil konkreetse ajaloolises olukorras esile ja seda ei saa alati seostada tuntud pedagoogika klassiku ideede mõjuga.

Vabadussõja (1918–1920) tulemusel iseseisvunud Eesti Vabariigi koolikorraldustöö ja kogu pedagoogiline mõte vajas põhjalikku muutmist. Tsaari–Venemaa pärandus ei rahuldanud kedagi. Eeskjuju otsiti kõigepealt Lääne reformpedagoogilistest vooludest. Opetajaid ettevalmistavates õpetus- ja kursustel jätkati muidugi pedagoogika klassika, sh Saksa pedagoogide ideede tundmaõppimist ja ka hindamist õppe- ja kasvatustöös. Kuid tolleaegses pedagoogilises kirjanduses ja ajakirjanduses keerles arutlus ikkagi peamiselt moodsate kooliuuenduslike voolude ning nende kohandamise ja kasutamise ümber Eesti oludes. Seejuures ei hüljatud lihtsalt Herbartilt, Diesterwegilt ja teistelt pärinevaid pedagoogilisi põhitõdesid. Neid käsitleti ikkagi ühel või teisel määral pedagoogika ajaloo ja didaktika kursustes Tartu Ülikoolis, ülikooli juures olevas didaktilis-metoodilises seminaris, õpetajate seminarides ja pedagoogiumides (õpetajate instituutides).

Juba Eesti Vabariigi algaastal loodi Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonnas iseseisev pedagoogika professuur. Professori kohale kutsuti teoloog Peeter Pöld (1878–1930), kes töötas sellel kohal aastail 1920–1930. P.Pöldil ei olnud küll akadeemilist ettevalmistust pedagoogikas, kuid tal olid rikkalikud praktilised koolitöö kogemused. Ta oli käinud end täiendamas ja stažeerimas Berliinis, Jenas ja Zürichis nimekate Saksa ja Šveitsi pedagoogide juures. Oma pedagoogiliste vaadete poolest seisib P.Pöld herbartluse ja reformpedagoogika vahepeal. Tema juhitavates seminarides ja samuti eksamitel on ta nõudnud Herbarti tööde tundmist kõrvuti Kerschensteineri jt töödega. Postuumselt ilmunud töös "Üldine kasvatusõpetus" (1932), mis kujutab endast P.Pöldi ülikooliloengu- te kokkuvõtteid, kinnitab ta, et kasvatus ja õpetus on lahutamatu. Ta viitab seejuures Herbartile ja tsiteerib teda ilmse poolehoiuga: "*Und ich gestehe hier, keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht zu haben; sowie ich rückwärts... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht*" (Herbart: Allgemeine Pädagogik, S.12; Pöld: Üldine kasvatusõpetus, lk 51). Aga P.Pöld märgib siinjuures, et Herbart asetab liiga suurt rõhku intellekti arendamisele, usub liialt selle mõjusse, ei hinda vajalikult tahte ja tundmuste kasvatamist. P.Pöld kinnitab, et siiski jääb kehtima Herbarti püstitatud nõue — õpetus peab kasvatama, harima. Kuid inimese juures ei ole tähtis mitte ainult intellekt ja mõistus, vaid olulised on ka tahe, tundmused. Kool ei või jääda ainult intellektuaalse hariduse juurde. Pöld astub välja võimaliku intellektuaalse hüpertroofia, ühekülguse vastu, milline oht võib tuleneda Herbarti kasvatava õpetuse käsitusest. P.Pöld kinnitab, et kui inimesel puudub tahe oma mõtteid teostada, kui puuduvad tundmused, siis puudub tal ühendus elava eluga. Seda asjaolu peab ta eriti tähtsaks eestlaste puhul, kes venestuse ajal oma tahte ja aadete eiramist on omal nahal kibeidasti tunda saanud. Kasvatases tuleb aga leida õige koostöö kodu ja kooli vahel (*op cit* lk 51 ja 52).

Reformpedagoogikast mõjutatuna peab P.Pöld vajalikuks arvestada õppe- ja kasvatustöös õpilaste individuaalseid kalduvusi ja huvisid ning õpetamisel kasutada rohkem õpilaste isetegevust, iseseisvat õppimist.

Õpetajaid ettevalmistavates asutustes on Herbarti pärandist leidnud käsitlemist ja hindamist tema kasvatava õpetuse põhimõte ja veel rohkem

õppetunni formaalastmed. Tema filosoofilistel vaadetel ja kõlblusõpetusel ei ole olnud vähegi ulatuslikumat mõju ega ole need olnud ka aktiivse arutluse aineks vastavates õpikutes ega pedagoogilises ajakirjanduses. Kõlblise täiuslikkuse, samuti religioosse kasvatuselise ideed olid Eesti tolleaegses pedagoogilises mõttes ühel või teisel viisil muidugi esindatud, kuid ei või kinnitada, et need pärinesid just Herbartilt.

Eesti 1920.–1930. aastate silmapaistvam pedagoog ja Eesti kooliuuendusliikumise juht, Võru Opetajate Seminari direktor, Eesti Opetajate Liidu teaduslik sekretär Johannes Käis (1885–1950) käsitleb ühes oma varasemas töös "Õpetuse (didaktika) põhiküsimusi" (Võru Opetajate Seminari Aastaraamat "Teel Töökoolile" III, 1926) Herbarti ja tema järgijate (Ziller, Seyfert, Rein) esitatud õpetuse astmeid. J.Käis märgib nende astmete loogilist ja psühholoogilist põhjendatust ning teatud pedagoogilist väärtust, kuid rõhutab seejuures, et neid skeeme ei saa iga aine käsitlemisel kasutada, ka mitte igas üksikus õppetunnis, nagu arvab Herbart. J. Käis ütleb, et õpetus ei tohi kunagi tarduda, šablooniks muutuda; just sellist ohtu näeb ta nende formaalastmete jäigast järgimisest. Oma individuaalse tööviisi süsteemis esitab J.Käis õpilaste maksimaalse isetegevusele kohandatud tunni käigu mitmesugused võimalused. Õpetamise kasvatuslikku aspekti, sh sotsiaalset kasvatust seostab ta õpilaste isetegevuse ja individuaalse tööviisiga, mis avab tee sotsiaalselt arenuval isiksuse – demokraatliku riigi kodaniku kujunemisele. Muide, J.Käis õpetas ise seminaris pedagoogikat ja didaktikat ning juhatas seminaristide pedagoogilist praktikat.

Teise didaktikaõpiku (lühikursuse) — "Sissejuhatus didaktikasse" (1930) — avaldas Eestis Tallinna Pedagoogiumi direktor August Kuks (1882–1965), kes seda ainet ka ise pedagoogiumis luges. Arutledes pedagoogika ja didaktika, kasvatuselise õpetuse suhte üle, kinnitab autor, et õpetus mõjutab paratamatult iseloomu ja meelsete kujunemist, rääkimata juba õpetaja isiku mõjust kasvatustegurina. A.Kuks tunnistab, et seda tegi selgeks juba Herbart. Järgnevate didaktikaküsimuste käsitlemisel ta enam Herbartilt ei peatu, pidades kasvatusliku õpetuse seisukohta ilmselt iseendastmõistetavaks. Käsitledes teemat pikemas artiklis "Õppetunni normaalne käik" (ajakiri "Eesti Kool", 1939, nr 1), analüüsib A.Kuks Herbarti õppetunni nelja astet ning võtab need kokku sõnades: vaadelda ja äratada huvi; vaba jutlemise teel uute andmete assotsieerimine varemomandatuga; teha süntees, kokkuvõte ja siis – iseseisvale tegutsemisele (vaadelda, jutelda, teha kokkuvõte, tegelda). A.Kuks märgib siinjuures, et Herbart tõstab esiplaanile mõtlelise kultiveerimise, jättes kõrvale õpilase tundeelu. See teeb õppetunni õpilastele igavaks ja ka raskepäraseks. Kõrvutatud Herbarti ja Dewey õppetunni astmeid, vaadeldud sekka ka Saksa töökooli teoreetikut (Kerschensteiner, Schreiber, Fischer jt) seisukohti õppetunni struktuurist, esitab A.Kuks oma seisukoha õppetunni normaalse käigu kohta. See kujutab endast katset luua mõningat sünteesi Herbarti, Dewey ja Saksa töökooli teoreetikut seisukohtadest. Seejuures rõhutab A.Kuks õpilaste sõbraliku tööleahäälestuse tähtsust, neile isetegevuse ja leidmise–lahendamise röömust osasamise võimaldamist. Vastupidiselt Herbartile on A.Kuks range, üksluse tunniskeemi vastu ja

nõuab õpilaste soo, vanuse ja ka nende väsimusastme arvestamist tunnis.

Tartu Õpetajate Seminari õpetaja Mihkel Kampmann (Kampmaa) (1867–1943) kirjutab oma raamatus "Didaktika põhijooned" (1932), et uuema aja pedagoogikas on kasvatus ja õpetus teineteisest lahutamatud, et õpetus peab end seadma kasvatus teenistusse. Ta viitab seejuures Herbartile, kes esmakordselt olevat seesugust õpetuse ja kasvatus vahetõrget rõhutanud, kui ta lausub: "Ma ei tunnista õpetust, mis ei kasvata." Selles vaimus käsitletakse õpetuse sisemist olemust kogu nimetatud raamatus. Küll ei nõustu M.Kampmann Herbarti seisukohaga, et õpetus mõjub ainult siis kasvatavalt, kui selle juures õpilase mõistust, intellekti teritatakse, mõtlemisvõimet arendatakse. Selline käsitlus on M.Kampmanni arvates intellektualism, mis oli aluseks vanale teadmiste-õppekoolile. M.Kampmann peab intellekti arendamise kõrval tähtsaks tahte kasvatamist ja tundeelu arendamist, õpetuse emotsionaalset külge, milles Herbartil on vajakajäämisi. M.Kampmann läheb oma õpikus vaikides mööda Herbarti tunni formaalastmetest, kuid kirjeldab lähemalt Saksa töökooli (O.Schreibner jt) õppetunni astmeid.

1930.aastate Eestis tunnistas mõjukas kooliuuendusliikumine kindlalt kasvatavat õpetust, kuid mitte herbartlikus vaimus. See liikumine, mille eesotsas oli J.Käis, kuulutas, et kasvatus peab arvestama õpilase individuaalsust, soodustama selle kujunemist isiksuseks ning sellisena demokraatliku riigi täisväärtuslikuks kodanikuks, kes tunneb oma kohustusi ühiskonna ees. J.Käis rõhutas, et iseseisvalt mõtlevate ja tegutsevate isiksuste kujundamisega jõutakse sotsiaalse kasvatuseni, mis on selle didaktilis-metoodilise süsteemi tähtsaim eesmärk. See toimub nimelt individuaalse ja isetegeva tööviisi kaudu. Nii põimuvad siin individuaalsuse ja sotsiaalsuse põhimõtted õpetuses ja kasvatuses.

Neil aastail Eesti Vabariigi ametliku kooli õppekavades muidugi rõhutati ühes või teises sõnastuses kasvatus töö tähtsust. 1928.aastal kehtestatud algkoolide õppekavades (koostaja J.Käis) on kirjas, et algkooli esimene tähtsam ülesanne on kasvatus; kogu õpetuse sihiks algkoolis laste kehaline ja vaimline arendamine ja kõlblas täiendamine, püüdes hoida ja arendada lapse väärtuslike individuaalseid omadusi. Rõhutatakse isiksuse arendamist ja kasvatamist, vabariigi teadliku kodaniku, demokraatliku ühiskonna väärtusliku liikme kasvatamist. See seisukoht on kantud reformpedagoogilistest kooliuuenduslikest ideedest; ilmselt ei ulatu siia vahetult Herbarti kasvatava õpetuse ideede mõju.

Kümmekond aastat hiljem, 1937.a kinnitati uued algkooli õppekavad. Neis seatakse algkooli sihiks õppetöö kaudu laste vaimne, kõlbline ja kehaline kasvatus, et neist kujuneksid kindla iseloomuga ja teadlikud isiksused, rahvuslikult meelestatud Eesti Vabariigi kodanikud. Seegi ülesandepüstitus oli vahetult kantud ajavaimust ja ei ole kuigivõrd tagasiviidav Herbarti ideedele.

Kuidas aga tegelikult koolipraktikas õpetuse ja kasvatus vahetõrget kohtadel välja nägi, seda ei ole nüüd võimalik vähegi tõelähedaselt nentida. Kuid koolinõunikelt kostis aeg-ajalt ikka nurisemist nii õppe- kui ka kasvatus töö kohta koolis.

Aastail 1935–1937 sagesid teatud ajakirjanduses kurtmised kasvatus töö ebarahuldava olu-

korra kohta koolides; ametlikest ringkondadest tehti etteheiteid koolidele, kes liialdavat aineõpetuse metoodika küsimuste tähtsustamisega ja olevat jätnud vajaliku tähelepanuta kasvatus töö küsimused, eriti kodanikukasvatuse rahvuslik-riiklikus vaimus. Muidugi ei saa neid nõudmisi ka nüüd seostada Herbarti õpetuse taaselustamisega, vaid nõudmised kasvasid välja Eestis neil aastail toimunud sotsiaalpoliitilistest muutustest – K.Pätsi juhitud autoritaarse riigivalitsemise korra kehtestamine ja uue põhiseaduse vastuvõtmine, milles oli eri paragrahv noorsoo rahvuslik-riiklikus vaimus kasvatamise kohta (§ 22). Kooliuuendusliikumise ideoloog ja peamine organisator J.Käis näitas oma toleaeegsetes publitsistlikes esinemistes, et kooliuuendusliikumine on kogu aeg oma õpilaste isetegevuse ja individuaalse tööviisiga selles suunas liikunud, et kasvata iseseisva mõtlemisega algatusvõimelisi isiksusi – kodanikke, nagu nõuab nüüd uus põhiseadus. Kuid edaspidistes artiklites ja metoodilistes juhistes hakkavad ka kooliuuendusmeelsed autorid siiski otsesõnu rohkem riigikodaniku kasvatamise ülesannet rõhutama.

Nõukogude Liidus oli kasvatava õpetus koolis kõvasti rõhutatud. Siin peeti silmas kommunistliku ideelisuse ja nn nõukogude patriotismi kasvatamist. Kuid seejuures ei mainitud muidugi eeskujuna sakslast Herbartit.

1982.a ilmus ajalehes "Naš Sovremennik" (nr 1, 2) Ivan Sinitsõni artikkel "Õppimine ja töö", kus ägedalt süüdistati nõukogude pedagoogikateadust ja haridusjuhte herbartiaanluses, pelgalt sõnadega kasvatamises ja Makarenko pedagoogilise pärandi hülgamises. Tegemist olevat Herbarti retsiidiviga ja seda peabki Sinitsõn nõukogude kooli peamiseks vaenlaseks. Selline kasvatava õpetus olevat paljal sõnadega kasvatamine, kust on välja lülitatud töö ja kollektiivi osa, mis on aga tähtsal kohal A.Makarenko pedagoogikas. Sinitsõn toob eeskujudena koole, kus õpilaste tööga majandatakse mitmesajahektarilisi majandeid. NSVL haridusministri asetäitja pedagoogikadoktor V.Korotov tõrjub oma pikemas artiklis (Utšitel'skaja Gazeta, 7.nov 1982) tagasi kasvatava õpetuse printsiibi ründed nõukogude koolis. Ta toob esile selliseid töökasvatuse viise, nagu õpilaste tootmisbrigaadid, tööd kooli mikrorajoonis ja õpilaste iseteenindamine, viitab klassi- ja koolikollektiivi ning komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide osale õpilaste kasvatamisel. Seda kõike põhjendab ta partei ja valitsuse määrustega, aga muidugi mitte Herbartilt pärinevate ideedega, nagu seda kujutab J.Sinitsõn.

Selle poleemika vastukaja ulatus nõrgalt ka Eestisse.

Kokkuvõttes tuleb J.Fr.Herbarti pedagoogiliste ideede leviku ja nende hinnangu kohta Eestis mainida, et siin ei ole vaidlustatud tema õpetuse ja kasvatus ühtsuse põhimõtet üldse ega ole see saanud ka mingiks juhtideeks, aga kooli ajaloos on seda põhimõtet ühe või teise rõhuasetusega ikka kuulutatud. Vastuvaidlemist on küll pälvitud Herbarti intellektuaalse kasvatus keskpunkti seadmine ning vaimsele ja emotsionaalsele kasvatusle vähese tähelepanu pööramine. Tema tunnistruktuuri loogilisust ja psühholoogilist alust hinnatakse, kuid seda ei või kui ainuõiget skeemi püüda igas aines ja iga tunniteema puhul rakendada.

Loodusteadused Tallinna Pedagoogikaülikoolis

JAANUS KIILI, TPÜ loodusteaduste kateedri juhataja

Tallinna Pedagoogikaülikooli eelkäijaks oli 1919. a avatud Tallinna Õpetajate Seminar, mis aastatel 1928–1937 töötas Tallinna Pedagoogiumi nime all (4, lk 5–16). See õppeasutus valmistas ette õpetajaid tolaeagsetele Eesti koolidele. 1947. a reorganiseeriti Õpetajate Seminar Õpetajate Instituudiks ning seal avati loodusteaduste–geograafia kateeder, mis pidi hakkama koolitama bioloogia, geograafia ja keemia õpetajaid mittetäielikule keskkoolile (1, lk 125–132). Vastavatud kateeder ei tekkinud tühjale kohale – ta toetus Pedagoogikamuuseumile ja Pedagoogiumi/Õpetajate Seminari loodusteaduste kabinetile, kust saadi päranduseks õppevahendeid ja mõnesugust kirjandust. Kahjuks läks aga tolaeagse eestivaenulikus õhkkonnas kaduma väga palju erialakirjandust ning õppevahendeid. Küllaltki raskeks ülesandeks kujunes vastloodud kateedri komplekteerimine erialaõppejõududega. Olid ju paljud spetsialistid sõja ajal hukkunud, lahkunud sissetungivate Vene vägede eest Läände või sattunud lihtsalt ebasoovitavate isikute nimekirja, kelle ees kõrgkoolide ukсед jäid suletuks.

Vastloodud loodusteaduste–geograafia kateedri esimeseks juhatajaks sai dotsent S. Uuskam, kateedri koosseisu kuulusid veel keemik K. Prinkman, vanemõpetaja H. Tulp ja K. Kärk. Mitmed õppejõud olid tihedalt seotud praktilise pedagoogikaga ning see avaldus ka kateedri tegevuses, mille üheks olulisemaks osaks kujunesid loodusteaduste didaktika probleemid ning vastavad rakenduslikud uurimused ja konsulteerimistevõime. Tol ajal õppinutest–lõpetanutest võiks nimetada Põhja–Eesti maastike uurijat ning Eesti üht tuntumat kooli geograafiaõpikute autorit professor O. Nilsonit, põhikoolide loodusõpetuse didaktika spetsialisti, õpikute autorit, pedagoogikakandidaat H. Tiitsu, kauaaegset Eesti Geograafia Seltsi teaduslikku sekretäri L. Merikaljut, Eesti TA EBI viroloogiasektori teadurit A. Tiitsu. Loodi kateedri õppe–katseala, mis kujunes hiljem katsebaasiks ja näidisaiaks. Sellega realiseeriti 1930. aastail Eesti Vabariigis aktiivselt propageeritud kooliaia idee.

Haritud õpetajate terav puudus Eesti koolides ning Tartu ülikooli suutmatuse vajalikul hulgal uusi pedagooge ette valmistada (teistsugune orientatsioon, üliõpilaste väikesearvuline vastuvõtt) viis Tallinna Õpetajate Instituudi reorganiseerimisele Tallinna Pedagoogiliseks Instituudiks 1952. aastal.

Uues kõrgkoolis säilis kaks loodusteadusliku suunitlusega kateedrit – geograafia ja loodusteaduste kateedrid. Neist esimese juhatajaks sai vanemõpetaja R. Rägastik ning teise – dotsent S. Uuskam (1952–1954), alates 1954. aastast aga bioloogiakandidaat M. Aksel. Geograafia kateedris töötasid õppejõududena dotsendid B. Veimer, H. Tulp, geoloogia–mineraloogiakandidaat K. Müürisep, hilisem Eesti TA Geoloogia Instituudi sektorijuhataja ning vanemõpetaja E. Rõõmet (hiljem kaitses geoloogiakandidaadi kraadi). Üliõpilastele loeti loenguid üldisest füüsilisest geograafiast ja majandusgeograafiast, üldisest geoloogiast ning kartograafia alustest, mullastiku–geograafiast ning geograafia didaktikast. Loodusteaduste kateedri õppejõududeks olid lisaks kateedriju-

hatajale veel dotsent K. Prinkman (TPedI rektor aastail 1952–1960), tuntud koolibioloogia edendaja K. Kärk, L. Köressaar ja E. Prikk. Õppe–katseaja juhatajana töötas hiljem kirjanikuna tuntuks saanud Heino Kiik, raamatute "Taimetark 1–3" ja "Maailma viljad 1–4" autor. Tolaegsete kateedrite töö põhisuunaks lisaks õpetamisele olid rakenduspedagoogilised uuringud, õpetajate juhendamine ja konsulteerimine. Teoreetilised süvauuringud jäid paratamatult tagaplaanile.

1954. aastal jagati loodusteaduste kateeder omaette bioloogia ja keemia kateedriks, mida hakkasid juhatama vastavalt bioloogiakandidaat M. Aksel ja dotsent K. Prinkman. Sellega oli lõplikult kujunenud normaalne loodusteaduslike kateedrite kompleks – bioloogia–geograafia–keemia, mis lõi eelduse koolitada veel tänagi nii nõutavaid bioloogia–geograafia–keemia õpetajaid Eesti koolidele. Kolmest kateedrist oli tugevaima teadusliku potentsiaaliga keemiakateeder, kus lisaks dotsent K. Prinkmanile töötasid veel dotsent O. Kirret (hilisem Eesti TA liige ja Keemia Instituudi direktor), dotsent B. Torpan (hilisem TPI anorgaanilise keemia kateedri juhataja), dotsent E. Rannak, L. Kudrjartseva (hilisem keemiadoktor) ja H. Karik. Bioloogia ja geograafia kateedri õppejõudude koosseis oluliselt ei muutunud.

Paljude õppejõudude teaduslik töö oli peamiselt metoodilise kallakuga, avaldades õppeprogrammide ja õpikute koostamises, täiendusõppes ja konsulteerimistevõimes. Bioloogia– või geograafiaalane teaduslik uurimistöö jäi tagaplaanile, hoolimata sellest, et ainet saab kõrgkoolis vajalikul tasemel õpetada ikkagi ainult see õppejõud, kes ka ise tegeleb vasta distsipliini teaduslike probleemide lahendamise- ga, mitte aga ainult teiste uurijate tulemuste tutvustamisega, õpikute ette lugemisega.

1950. aastate lõpus, kui haridusministriks oli Voldegar Oja, seati Tallinna Pedagoogilise Instituudi põhiülesandeks algklassiõpetajate ettevalmistamine. Aineõpetajate (bioloogia, matemaatika, eesti keel jne) ettevalmistamine pidi jääma Tartu ülikooli ülesandeks. Sellise mõtteviisi tulemuseks oli kolme iseseisva kateedri ühendamine 1956. a üheks loodusteaduste ja keemia kateedriks. Kateedrijuhatajaks jäi bioloogiakandidaat M. Aksel ning liikmeteks dotsendid S. Uuskam, A. Reiman, B. Veimer, O. Kirret ning E. Rannak, samuti õppejõud K. Kärk, E. Prikk, L. Köressaar, H. Tulp, A. Lipping, L. Kudrjartseva ja H. Karik. Seega kujunes üsna paradoksaalne olukord, kus peaaegu ühelgi kahe põhiaine (bioloogia ja geograafia) õppejõududest polnud teaduslikku kraadi. Tulemuseks oli, et sellegi kateedri tegevuse põhisuunaks jäi metoodiline töö, õpikute koostamine ja õpetajate konsulteerimine. Loodusteaduste kabineti juhatajalt V. Voorelt ilmus rida senini kasutatavaid käsiraamatuid ("Magevete loomastik" – 1953), "Zooloogilisi ekskursioone" – 1961) õpetajatele ja loodushuvilistele.

Samal ajal tugevnes Tartu Riikliku Ülikooli surve bioloogia–geograafiaõpetajate ettevalmistuse koon- damiseks Tartusse. Seejuures apelleeriti TPedI lõpetanute nõrgale teaduslikule ettevalmistusele. 1959. a likvideeritigi eraldiseisvad loodusteaduslikud

erialad pedagoogilises instituudis. Kateedri tegevuse põhisuunaks kujunes loodusteaduslike ainete õpetamine kõrvalainena teiste erialade üliõpilastele. Oli ju 1958. a haridusminister A.Greeni ajal Tallinna Pedagoogilises Instituudis taastatud lisaeriala(de)ga algklassiõpetajate koolitamine. Selliste muutuste tulemuseks oli paljude tugevate teadlaste-õppejõudude (O.Kirret, B.Torpan, K.Müürisep, L.Kudrjajtseva) lahkumine teistesse kõrgkoolidesse või akadeemia instituutidesse. Oli ju pedagoogilises instituudis loodusteaduste edasine perspektiiv muutunud äärmiselt ebaselgeks.

Loodusteaduste kateedrit juhatasid aastatel 1959–1963 meditsiinikandidaat dotsent A.Reiman, 1963–1973 — tehnikakandidaat dotsent H.Karik ning 1973–1977 — pedagoogikakandidaat dotsent V.Eesmaa. Neil aastail valitses kateedri uurimistöös kaks põhisuunda: aastate jooksul üha tugevnenud loodusteaduste didaktika ning üha kahanenud teaduslik-teoreetiline suund. Viimast kandsid dotsent O.Nilson, kes uuris ordoviitsiumi platoo aluspõhja mõju maastike kujunemisele eriti Põhja–Eestis ning kelle uurimistulemused avaldati Üleliidulises Geograafia Seltsi toimetistes, ja dotsent H.Karik, kes uuris aromaatsite ühendite oksüdatsiooni ja hüdroksüleerimise probleeme.

1970. aastate keskpaigaks kujunes olukord, kus loodusteaduste kateedri peamiseks "tellijaks" jäi TPedl algõpetuse eriala. Samas nõuti erilise sõjameditsiini kateedri avamist. Muutus saigi teoks alates 1977/78. õppeaastast. Loodusteadlased dotsent V.Eesmaa ning vanemõpetaja E.Prikk toodi üle algõpetuse kateedri juurde, senine loodusteaduste kateeder suleti. Selle uue reorganiseerimise kõige traagilisemaks tulemuseks oli suurema osa loodusteaduslike kogude (mahukas kivimite ja maa-kaartide kogu, tabelid, putukakogud, herbaariumid ja loomade topised) hävimine. Paarikümne aasta jooksul Eestis ja Nõukogude Liidus kogutud materjalid kas kanti laiali või siis visati lihtsalt kui mittevajalik "koli" minema. Enamikule näis, et loodusteadustel pole enam ilalgi iseseisvat kohta Eesti õpetajate kõrgkoolis. Kateedri idee kandjateks jäid ainult tema endised liikmed.

Üha keerulisemaks muutuv ökoloogiline olukord, aktuaalsete keskkonnahariduse probleemide imbumine Eestisse nii Läänest kui ka Idast, üha tugevnev vajadus õpetada looduskaitse ja ökoloogia aluseid kõigile tulevastele õpetajatele tõstatisid 1980.aastate algul vajaduse asutada mingisugune nende probleemidega tegelev struktuuriüksus ka pedagoogilise instituudi juurde. Nii kiideti 24. aprillil 1986. a tolaeagse Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi kolleegiumil heaks ettepanek organiseerida TPedl juurde looduskaitse ja ökoloogilise kasvatuse kabineti (7). Sellest plaanist ei saanud aga asja ning tulevastele õpetajatele tutvustasid ökoloogia ja looduskaitse põhitõdesid poliititeadlased L.Kährik ja I.Lilleorg. E.Vilde nim Tallinna Pedagoogilises Instituudis jätkus selgusetus bioloogia–geograafia tuleviku suhtes.

1980.aastate lõpus algas uus lootuste aeg. Eesti ühiskondliku elu kiires poliitilises aktiviseerumises kerkisid nn fosforiidisõjas esile ka rohelised. Kujunes Eesti Roheline Liikumine ning selle ideed jõudsid koos noortega ka pedagoogilisse instituuti. 1988. a vastuvõtul selgus, et uute üliõpilaste seas oli üheks populaarsemaks poliitiliseks suunaks roheline liikumine. Järgnesid tutvustavad artiklid instituudi ajalehes (2; 3; 6) koos tõdemusega, et keskkonnahari-

dust on võimalik korraldada ning TPedl üliõpilastele ökoloogiategemise pakkuda ainult siis, kui on olemas vastav struktuurne üksus. Samal ajal mõisteti loodusteaduste suuremas mahus õpetamise vajadust nii pedagoogika– kui ka matemaatika–füüsikateaduskonnas. Pedagoogikateaduskonnas otsustati hakata tulevastele algkooliõpetajatele õpetama täiendavalt bioloogilis–geograafilisi aineid, et nad võiksid neid aineid õpetada kuni põhikooli 6. klassini. Selleks oli kujunenud nii õppejõudude kaader (dotsendid O.Nilson ja V.Eesmaa, vanemõpetaja E.Prikk ning alates 1.sept 1988 – J.Kiili) kui ka hädapärane ainealine baas. Pea samal ajal alustati füüsika–matemaatikateaduskonnas uue liiteriala – loodusteaduste (füüsika–bioloogia–keemia) õpetajate ettevalmistamist. 1990/91. õppeaastal koostatud õppeplaani alusel asus alates 1.sept 1991. esimene selle eriala üliõpilaste rühm omandama uut ja perspektiivset (5) eriala. Nii muutus üha aktuaalsemaks vajadus neid kahte arengusuunda omavahel koordineerida või ühendada. Uhinemispüüdlused said uut hoogu seoses TPedl reorganiseerimisega Tallinna Pedagoogikaülikooliks 1992. a jaanuari lõpus, veebruaril algul (Eesti ÜN Presiidiumi otsus 30.I 1992). Uue ülikooli ülesandeks on põhikooli (s.h ka bioloogia–geograafia) õpetajate ettevalmistamine. Kõigi huvitatud poolte ühisel koosolekul 1. aprillil 1991 otsustati taasavada alates 1. septembrist 1992 TPÜ pedagoogikateaduskonna juurde loodusteaduste kateeder, mis korraldaks vajaliku erialalist õppetööd nii loodusteaduste kui ka algõpetuse eriala üliõpilastele. Taasavatava kateedri esimeseks juhatajaks kinnitati bioloogiakandidaat dotsent J.Kiili (zooloogia ja ökoloogia). Kateedris asusid tööle nii "vana kaardiväe" esindajad professor O.Nilson (geograafia), dotsent V.Eesmaa (bioloogia didaktika) ja lektor E.Prikk (zooloogia) kui ka noorema põlve bioloogid S.Aher (botaanika ja loodusteaduste didaktika) ja T.Ploompuu (botaanika). Uus kateeder ei keskendu oma tegevuses ainult õpetamistööle. Olulisele kohale seatakse ka teadustöö ja seda kahes suunas: 1) **ökosüsteemide uurimine**, milles Eesti ökoloogidel on pikad traditsioonid, ning 2) **keskkonnahariduse ja loodusteaduste didaktika aktuaalsed probleemid**. Mõistes teaduse internatsionaalsust, on kateeder asunud sõlmima koostöökontakte erialaasutustega nii Eestis kui ka välismaal, sest nagu on öelnud O.Loorits 1938.aastal: "...kui meie õpetlased ei taha olla ainult kodukolka nokitsejad, siis nad peavad ... nägema üldinimlikke perspektiive ja probleeme, peavad tungima suurte sünteeside poole. Kuni me seda ei suuda, ei vaja muu maailm meid mitte."

Kirjandus

1. Karik H. Loodusteadused. Rmt: E.Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut 25. 1947–1972. Tallinn, 1972, lk 125–132.
2. Kiili J. Kuhu viib roheline tee? – Pedagoogiline Instituut, 1988, nr 37, 9.dets.
3. Kiili J. Keskkonnaharidus? Jah, loomulikult! – Pedagoogiline Instituut, 1990, 2.märts.
4. Kotsar K. Varasemalt arenguteelt. Rmt: E.Vilde nim Tallinna Pedagoogiline Instituut 25. 1947–1972. Tallinn, 1972.
5. Saar A. J. Käis, science ja technology. – Õpetajate Leht, 1992, 15.veebr.
6. Sikka H., Kiili J. Ökoloogiast ja rohelistest instituudis. – Pedagoogiline Instituut, 1989, 24.veebr.
7. Trass H. Ökoloogilist päevikulehekülgedelt 3 (kommentaari dega). – Eesti Loodus, 1988, nr 7.

Juubelikonverents "Hilda Taba 90"

Esimene tõeliselt rahvusvaheline pedagoogikakonverents Eestis toimus 7.–10. septembrini Tartus. Plenaaristungid peeti TÜ raamatukogu konverentsisaalis, seminarideks kasutati ka audiotooriume. Ürituse mõte oli tähistada maailmanimega eestlasest pedagoogikateadlase juubelit tänapäeva väljapaistvate pedagoogide esinemisega, kohale oli sõitnud ka rühm Hilda Taba endisi kolleege ja kaasautoreid USAst.

Konverentsi avas TÜ prorektor **Jaak Aaviksoo**, Haridusministeeriumi nimel kõneles aseminister **Kalju Luts**, San Francisco Ülikooli nimel sealse haridusteaduskonna dekaan **Henrietta Schwartz** (San Francisco Ülikoolis töötas professor Taba 17 viimast eluaastat).

Plenaaristungite ettekanded käsitlesid Hilda Taba elulugu, teadustööd ja ideede levikut.

Sissejuhatuseks rääkis TÜ dotsent **Edgar Krull** H. Taba lapsepõlvest, kooliaastatest ning tema pedagoogiliste ideede aktsepteerimisest Eestis. H. Tabast kui väljapaistvast pedagoogikateadlasest, tema elust ja karjäärist Ameerika Ühendriikides andis ülevaate professor **Elizabeth H. Brady** (California Ülikool, USA). Samalt esinejalt oli teinegi ettekanne – etnilise tolerantsuse kasvatus USA üldhariduskoolides 1945–1951. a (projekti direktor oli H. Taba). Mõlemat ettekannet jälgiti videosalvestuse-na. Ülejäänud esinejad ja teemad: prof **Violet B. Robinson** (San Francisco Ülikool, USA) – Hilda Taba oma ajast ees. Taba ja tänapäeva pedagoogikateaduse domineerivate ideede võrdlus; prof **Jack R. Fraenkel** (San Francisco pedagoogikakolledži direktor, USA) – Hilda Taba panus ühiskonnaõpetuse arendamisel; prof **Elisabeth L. van Dalsem** (San Francisco Ülikool, USA) – Meenutusi Hilda Tabast keskkooli õppekava planeerimisel vähemusrahvustest õpilastele.

Lõpuistungil jagas oma mälestusi koostööst Hilda Tabaga **Mary Durkin** (San Francisco Ülikool, USA), kes vaatamata kõrgele eale leidis võimaluse Eestisse sõitmiseks. Professor **Mare Taagepera** (California Ülikool, USA), kes keemikuna võtab osa õppeplaanide koostamisest, peatus keemia õpetamise probleemidel USA-s.

Seksioonides kuulati ettekandeid pedagoogilise filosoofia, õppekavade planeerimise teooria ja praktika ning õpetajate ettevalmistuse probleemidest. Esinesid: **Daniel Tanner** (Rutgersi Ülikool, USA) – Progressiivne pedagoogika teeristmel; **Peeter Kreitzberg** (TÜ, Eesti) – Taba John Dewey ja Ralph Tyleri pedagoogiliste ideede vahel; **Gunnar Bergendahl** (Lundi Ülikool, Rootsi) – Õpetamine kui praktiline humanism; **Jørgen Lerche Nielsen**, **Thomas W. Webb** (Roskilde Ülikool, Taani) – Õpetamine kui kultuuriline transformatsioon. Kogemusliku pedagoogika ümbermõtestamine neokonservatismi valguses; **Inge Unt** (EHA, Tallinn) – Ameerika progressiivse pedagoogika mõju Johannes Käisi didaktilisele süsteemile; **Douglas Carnine** (Oregoni Ülikool, USA) – Õppetöö planeerimise osa õppetöö tulemuste parandamisel; **Riitta Miettala** (Tampere Ülikool, Soome) – Hilda Taba kurrrikulaarteooria ja levinud pidevõppekontseptsioonid; **Olof Magne** (Lundi Ülikool, Rootsi) – Psühhodünaamilised käsitlused vahetamas välja biheivioristlike teooriaid õppekavade innovatsioonil; **Jaan Mikk** (TÜ, Eesti) – Hilda Taba ideed ja õpikud Eestis; **Börje Lemark** (Lundi Ülikool, Rootsi) – Hilda Taba ja mõningaid gümnaasiumiõpetajate ettevalmistusprogrammi jooni Rootsis; **Olof Magne** (Lundi Ülikool, Rootsi) – Õppevahendid arvutiühiskonnas; **Aivo Saar** (TPÜ, Eesti) – Hilda Taba ideed koostööst õpetajatega õppekava arendamisel ja õpetajate ettevalmistusest; **Edgar Krull** (TÜ, Eesti) – Õpetaja-



te ettevalmistuse süsteemi ja sisu reorganiseerimine Tartu Ülikoolis; **Mihhail Klarin** (Moskva), esimene Hilda Taba uurija ja Liidus rääkis Hilda Taba teooria tuntusest Venemaal ja selle kasutamise võimalustest. USAst tulnud külalised kinkisid TÜ raamatukogule sületäie raamatuid, mille autoriks või kaasautoriks oli H. Taba.

Igale päevale olid korraldajad planeerinud ka midagi lõõgastavat – kohtumisõhtu ülikooli kohvikus, tutvumise Tartu Ülikooli ajaloomuuseumiga, kus kontserdi andsid Tartu Õpetajate Seminari kasvandikud, ja linnaekspursiooni Hillar Palametsa juhtimisel. 10. septembril sõitis bussitais külalisi ekskursioonile Hilda Taba lapsepõlve ja kooliteega seotud paikadesse Lõuna-Eestis.

Lisaks arvukatele väliskülalistele (koos korraldajamaaga osavõtjaid 9 riigist) osales konverentsil meie haridusüldsuse esindajaid, ÕPUI-lasi ja üliõpilasi, H. Taba sugulasi.

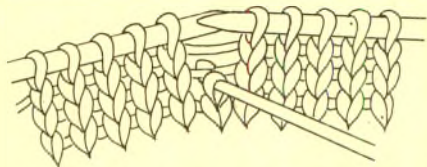
Konverentsi algatajate Edgar Krulli, Valter Haameri ja Jaan Kõrgessaare esialgu utopiilisena tundunud idee realiseerus õnnestunult ning loodetavasti tõstis Eesti ja Tartu mainet arenenud riikide pedagoogikateadlaste silmis. Teisalt jäädvustus Hilda Taba nimi Eesti pedagoogika ajalukku ning tema rikkalikku teaduspärandit käsitleti esmakordselt nii suure avalikkuse ees.

VIIVI EKSTA

Silmuskoeliste esemete parandamine

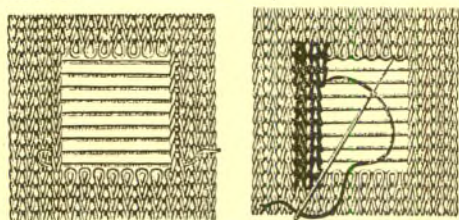
Silmuselisi pindu parandatakse ja tugevdatakse nõelumisega. Nõelelõng valitakse samasugune või kootud eseme lõngale lähedane. Töövahendeiks on sukanõel ja nõelumisseen.

Lahtihargnenud ja mahajooksnud silmused parandatakse heegeldamisega (skeem 1).

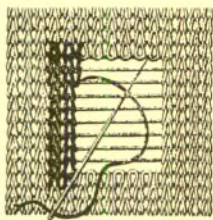


1

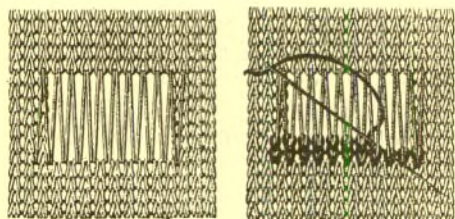
Aukude nõelumisega on mitu võimalust. Esmalt tandsandatakse auk silmuste ja koeridade järgi (skeem 2). Saadakse nelinurkne auk. Üle augu õmmeldakse sirged (2a) või siksakilised (2b) aluslõngad. Nendele aluslõngadele õmmeldakse sämppistetega uued silmused (2a). Lahtised silmused kinnituvad sämppistetega iga rea alguses ja lõpus. Nõelutud pind jääb peaaegu märkamatuks, sest ta imiteerib silmuselist koepinda. Siksakilised aluslõngad õmmeldakse lahtiste silmuste külge mõlemas ääres (2b). Nendele aluslõngadele õmmeldakse uued silmused.



a

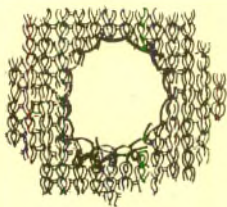


2



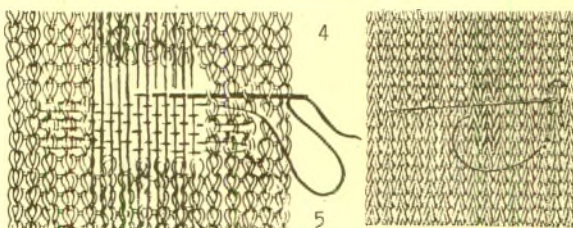
b

Ümmarguse augu puhul (3) õmmeldakse mööda augu äärt esimene rida sämppisteid ja iga järgmine rida eelmisest sissepoole.



3

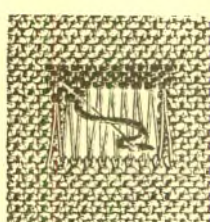
Eelpistelise nõelumisega saab silmuskoelist pinda parandada ja tugevdada. Seda tehakse alguses ühes suunas ja siis ristipidiselt teises suunas (4). Augu kohale tekib lõngade ristlemisest uus pind, kuid see ei sarnane silmuskoelisele pinnaga.



4

5

Kulunud pinda tuleks tugevdada juba enne augu tekkimist. Seda tehakse põlvikpistetega (5) üle silmuste, silmuseid järele matkides. Koepinna matkimine ongi kõige ilusam parandamise viis. Skeemil 6 on ripskoelise pinnaga matkimine nõelumisega ja skeemil 7 sama soonikulisel pinnal.



6



7

Sokkide parandamine. Kui sokkide kannad, tallad ja otsad on väga kulunud, siis ei aita ka nõelumisest ning säästliku eluviisi korral kootakse lihtsalt uued sokiosad. Selleks korjatakse soki kannalakast kõrgemalt vardale kahe varda silmuste jagu silmusekaari ja kootakse edasi-tagasi kudumise töövõttega puuduv sääreosa, kannalakk, kannapõhi ja -kiil ning põia tallaosas (8). Seejärel luuakse silmuseid juurde, nii et neljale vardale saaks niisama palju silmuseid, kui oli tervel sokil samal kohal. Soki ots kootakse ringselt ja kahandatakse sobivat tehnoloogiat rakendades. Uus sokiosa asetatakse vanale kulunud sokile, sobitatakse kohale ning kinnitatakse mõne nõöpnõelaga. Nüüd võetakse sama lõng ja nõel ning uus osa õmmeldakse vana osa külge. Sokil pööratakse pahem pool välja ja kulunud osa lõigatakse kääridega sokist välja. Lõikeserv õmmeldakse hargnemise vältimiseks veel kord sama lõngaga üle.

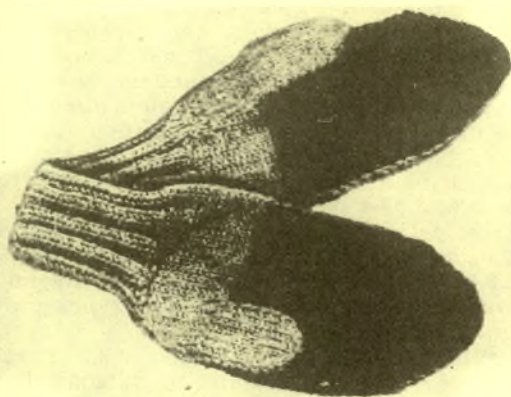


Soki parandamine

Ka siis, kui on vaja ainult uut kanda, soki otsa või

talda, võib toimida niisamuti. Kootakse ainult vajalik osa ja ömmeldakse sokile külge. Vanad sokid saab huvitavamalt ära parandada, kasutades teist värvi lõngu ja dekoratiivseid õmblusi (kokkuõmblemiseks kasutatakse mitmesuguseid kaunistuspisteid: varesejala-, ahel-, sämp-, ristik- vm pistet).

Labakinnaste parandamine. Kui labakinda peopesa ja põial on väga kulunud, on soovitatav nõelumise asemel kinnas terveks kududa. Võib näiteks kududa täiesti uue põidla. Selleks lõigatakse põial kulunud kohast maha, harutatakse seni, kuni kõik silmused saab kenasti vardale võtta ja siis kootaksegi uus põial. Samamoodi toimitakse ka kinda otsaga. Kui aga kulunud on üksnes kinda peopesa, korjatakse peopesa silmused vardale ja kootakse edasi-tagasi kududes uus peopesa. Kahandatakse nagu kinnast ikka. Uus osa ömmeldakse kinda külge, kindal pööratakse pahem pool välja ja katkine osa lõigatakse kääridega ära. Lõikeserv ömmeldakse hargnemise vältimiseks sama lõngaga veel kord üle. Samamoodi parandatakse ka põidla peopesapoolset osa (9).



Labakinnaste parandamine

Kui kudumisoskusi on rohkem, võib uue osa kududa kohe kinda külge. Selleks kootakse uuel osal iga rea viimane silmus kokku kindalt vardale tõstetud silmusekaarega.

LIIVIA KIVILO,
TPÜ naiskäsitöö kateedri dotsent

HARIDUS

EDUCATION
NOVEMBER 1992
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF EDUCATION

TALVI MÄRJA. Adult Education in Estonia.

The president of the Estonian Adult Educators Association introduces the problems and aims of adult education in Estonia, including help given to Estonia by European countries.

JAAN ÕISPUU. Estonian as a Foreign Language. Linguistical aspects, history of teaching Estonian as a foreign language, future plans.

MAIT RAAVA. Style of Explanation and Depression II. Theory of Helplessness.

Research into the theory of helplessness (style of explanation of college students and primary school pupils); research into the style of explanation in the USA, Germany and the Philippines; style of explanation of the leading politicians; style of explanation and political systems.

MÄRT HENNOSTE. Teaching Communicative Skills. Continued from Haridus 10.

KALJU TAMM. Gifted Pupils.

What is ability and talent; how to find out gifted pupils; situation at schools; recommendations to teachers on how to develop talent.

PEEP LEPPIK. A Pupil, Family and School.

A widespread opinion of educators that problem children at school usually come from families with one parent is proved untrue by the questionnaire carried out in 1991 and 1992 among the graduates of Helme Vocational School.

TIIU-KAI AUNAPUU. Psychology of Delinquents. Specific psychological features of juvenile delinquents; reasons for juvenile delinquency (research carried out at Sindi and Puiatu Borstals).

ELLA LUKAS. Aesthetics and the Teaching Process.

Aesthetical education as part of each subject; proper organization of the teaching process and efficient selection of methods; good emotions as a stimulus and motivation.

ENE SEPP. About Teaching Foreign Languages at the Basic School.

The first foreign language ought to be introduced in the 4th year when the pupils are aware of the syntax of the mother tongue. The second foreign language ought to be introduced in the 7th year.

HERBERT LAST. Assessment of the Knowledge of the Literary Theory at the Basic School.

Types of tests to assess the pupils' knowledge of literature and theory; as an example a test for the 8th class is presented.

KARL KARLEP and ANNE NUKK. Conjunctions in a Compound Sentence.

Problems of teaching conjunctions in the senior classes of the schools for retarded children. Recommendations to teachers and sample exercises.

HELJU TEAS. Musical Education: The Old Estonian Folk Song and Musical Comedy. A summary of the research carried out at a Viljandi kindergarten: perception of folklore by the children; influence of teaching folklore on the development of children.

Nine old Estonian folk songs by Veljo Tormis and seven musical comedies were used.

KALLE TAMRA. Let's Make Musical Instruments. Recommendations on how to make different kinds of drums.

FERDINAND EISEN. Pedagogical Ideas of Johann Friedrich Herbart in Estonia.

JAANUS KIILI. Natural Sciences at Tallinn Pedagogical University.

Trends of work of natural sciences departments; changes in research and staff.

О Б Р А З О В А Н И Е

НОЯБРЬ 1992

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

Т. МЯРЬЯ. Образование взрослых в Эстонии.

Президент ассоциации "Андрас" пишет о том, на что у нас в республике опирается образование взрослых; каковы его проблемы, цели и какова помощь стран Европы в этом вопросе.

Я. ЫЙСПУУ. Эстонский язык как иностранный.

Автор статьи - заведующий кафедрой эстонского языка Таллиннского педагогического университета - рассказывает об обучении эстонскому языку неэстонцев (эстонский язык как иностранный); о различиях в обучении эстонскому и русскому языкам; о требованиях, предъявляемых преподавателям.

М. РААВА. Объяснительный стиль и депрессия. II. Подтверждение теории беспомощности Селигмана.

Исследования реформулированной теории беспомощности (объяснительный стиль учеников колледжа; экзаменационная оценка и депрессия; объяснительный стиль учащихся первой ступени обучения; депрессия и достижения); объяснительный стиль и противодействие болезням; об исследованиях объяснительного стиля в филиппинской, американской и немецкой культурах; объяснительный стиль ведущих политиков; объяснительный стиль и политические системы.

М. ХЕННОСТЕ. Основные положения коммуникативных умений (начало в № 10).

К. ТАММ. Талантливые учащиеся ждут.

Общие проблемы способностей и талантливости; что понимается под талантливостью, что служит ее показателями, что является ее основой; обстановка в наших школах - как выявить способных детей; требования к их преподавателям; что необходимо предпринять для развития талантливых детей в нашей республике.

П. ЛЕПЛИК. Ученик, семья и школа (во следам одного опроса).

Среди педагогов распространено мнение, согласно которому воспитание детей из т. н. неполных семей вызывает большие трудности, и помощь самих семей весьма скромна. Опрос среди воспитанников, закончивших Хельмеское профтехучилище в 1991 и 1992 гг., показал, что уровень успеваемости и поведение абитуриентов в течение года не зависит от того, из какой семьи ученик (полной или неполной). Эти данные

должны побудить учителей к переоценке своих точек зрения.

Т.-К. АУНАПУУ. Особенности психики делинквентного подростка.

В статье приводятся особенности психики делинквентных подростков и факторы, действующие на уровне индивида, которые обуславливают делинквентное поведение (изучались воспитанники Синдского спецучища и спецшколы Пуйату).

Э. ЛУКАС. Эстетика учебного процесса.

Автор утверждает, что возможности эстетического воспитания заложены в каждом учебном предмете; для этого при организации учебного процесса следует выбирать соответствующие методы; позитивные эмоции ученика являются стимулом в начале работы.

Э. СЕПП. Размышления об обучении языкам в основной школе.

Автор советует начинать обучение первому иностранному языку с IV класса, второму - с VII, поскольку успех в изучении иностранного языка связана с умением читать и орфографическими умениями на родном языке; обучение иностранному языку следует начинать тогда, когда сформирована синтаксическая структура родного языка.

Х. ЛАСТ. Тест по проверке понятий теории литературы в основной школе.

Понятие предметного теста, его виды; использование тестов в качестве средства проверки знаний и умений по литературе. В качестве примера приводится тест для проверки основных понятий по курсу литературы в VIII классе.

К. КАРЛЕП, А. НУКК. Понимание союзов и их использование в сложном предложении.

В статье описываются трудности, с которыми сталкиваются ученики старших классов вспомогательной школы при понимании и образовании сложного предложения (в эксперименте участвовало 125 учеников 5-7 классов); приводятся некоторые методические рекомендации и упражнения к этой теме.

Х. ТЕАС. Народные и хороводные песни в музыкальном воспитании детей.

В статье обобщаются некоторые итоги исследования, проведенного в детском саду № 7 г. Вильянди - каков интерес, чувствительность ребенка к восприятию фольклора, как развивает детей постоянное использование народного творчества в музыкальном воспитании.

К. ТАМРА. Смастерим сами музыкальные инструменты.

В материале приводятся рекомендации по изготовлению различных барабанов.

Ф. ЭЙЗЕН. О распространении идей Й. Ф. Гербарта в Эстонии.

Когда в Эстонии получили распространение идеи немецкого педагога Й. Ф. Гербарта, какое влияние они оказали на педагогическую мысль Эстонии.

Я. КИЙЛИ. Естественнонаучные дисциплины в Таллинском педагогическом университете.

Об обучении естествознанию; об открытии-закрытии соответствующих кафедр; об изменениях кадровой и научной работе в педагогическом вузе. Направления работы вновь открытой кафедры естественнонаучных дисциплин.

õrnumaa koolidel on
sõprusuhted Vaasa lääni
koolidega Soomes. Vaheetatakse
õpetajaid, õpilasi, käiakse kontsertereisidel. Need
pildid on moodunud sūgisesest kontserdireisist Soome.

■ Võru 1.
ja Antsla
keskkooli
taidlejad
saatjatega
võorstajate
juures.

■ Kahel
alumisel pildil
on Kaustise
noorsooseltsi
rahvatantsu- ja
rahvamuusika
kollektiivi
"Ottoset"
esinejad.



HARIDUS

Hind 1,5 EEK Indeks 78189

