

KOORUKE JA IVA

3 / 2001

- ◆ **MÖTE: ISESEISEV MÖTLEMINE**
- ◆ **IVA: KEELEKÜMBLUS**
- ◆ **SUUR MAALRITÖÖ: JÄTKUB MULTIINTELLIGENTSUSE SARI**
- ◆ **Y-A: BRAIN GYM EHK "AJUVÕIMLEMINE"**
- ◆ **TERA: AJALEHEGA TUNDI**
- ◆ **AMI: UUED KOOLITUSKURSUSED**
- ◆ **VÄLISUUDISTAJA**

SISUKORD:

TOIMETUSE VEERG		3
ÕPPIMINE		4
MÖTE	Mis on iseseisev mõtlemine? <i>David Klooster</i>	5
IVA	Keelekümblus <i>Intervjuu Hiie Asseriga</i>	10
	Eesti käivitab keelekümblusprogrammi <i>Hiie Asser</i>	13
VÕTA VÕI JÄTA	Kohtadest	18
SUUR MAALRITÖÖ	Kas te kannatate tedretähtede all? <i>Kehalis-kinesteetiline intelligentsus</i> <i>Koidu Tani-Jürisoo</i>	20
Y-A	Mõisteid ja meetodeid kaasaegsetes pedagoogilistes süsteemides <i>Brain Gym ehk "Ajuvõimlemine"</i>	26
TERA	Ajalehega tundi <i>Mari-Mall Feldschmidt</i>	27
AMI	Koolituskursuste tutvustused	30
TEGU	Brasovis iseseisvalt mõtlemas	32
	Loomis- ja kinkimisrõõmust	34
	Laps ja võrgustikutöö	36
NUTA VÕI NAERA		37
LUGEMISÜHING	Isiksuse kasvatamine kirjaoskuse kaudu - XII Euroopa lugemiskonverents Iirimaal	38
HEA VALIK	Raamatututvustused	41
	Josten Gaarden "Sofie maailm"	
	Johan Klefbeck, Terje Ogden "Laps ja võrgustikutöö"	
	Veebituhnur soovitab	45
VÄLISUUDISTAJA	Hääled, helid ja mürad klassis	46
KOORUKE JA IVA	Kiviraidur	47
KILD		48

TOIMETAJAD:

Mari Karm

mari@tmk.ee

Koidu Tani-Jürisoo

koidu@kodu.ee

Anneli Loodus

ann@kodu.ee

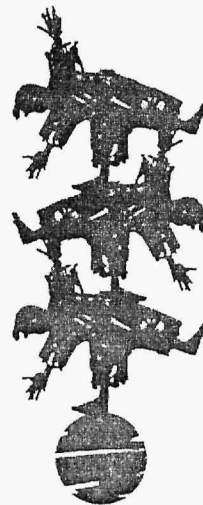
Liis Aavaste

aavaste@hotmail.ee

KUJUNDUS JA KÜLJENDUS:

Veljo Runnel

**OMANÄOLISE
KOOLI
ARENDUSKESKUS**



ÜHENDUSE "OMANÄOLINE KOOL"

EESTSEISUS

Ott Ojaveer - esimees

Asta Tuusti

Krista Mägi

Tiit Salvan

Ardo Agasild

SIHTASUTUS OMANÄOLISE KOOLI

ARENDUSKESKUS:

Endla 4, Tallinn 10142

626 3221

fax: 646 7072

oka@ngonet.ee

<http://www.oka.ee>

Juhataja kt: Merike Kärm

SIHTASUTUSE OMANÄOLISE KOOLI

ARENDUSKESKUS NÕUKOGU

Helmer Jõgi - esimees

Mari-Anna Puskar

Viivi Lokk

Katrin Poom-Valickis

Mart Laanpere

Peeter Putk

Taimi Schmidt

Ivar Männamaa

Kaastööd on oodatud:

Postimaja pk. 71, Tartu 50002

ami@kodu.ee

TELLIMINE:

0 626 3221

Endla 4

10142 Tallinn

<http://www.oka.ee>

oka@ngonet.ee

HEA LUGEJA!

Hoolimata sellest, et terve haridussüsteem on visa muutuma, on see, mis toimub klassis, viimaste aastatega väga kiirelt edasi arenenud. Õpilase koolipäev on mitmekesine: kõik tunnid ei ole kuulamiskonspekterin-tuubin-tüüpi. Neid õpetajaid on juba palju, kes on saanud head ja innustavat koolitust. Ja neid, kes järjepideva iseõppimise teel omandatud kasutavad.

Õpetajate metoodiline pagas on sageli aukartustäratavalt suur. Mida siis kõik need koolitused veel juurde võiksid lisada? Ja miks ei võiks uusi meetodeid lihtsalt kaante vahele panna ja sellega koolituskulusid oluliselt vähendada?

Enamasti ei ole koolituse eesmärk "trikke" jagada. Igal meetodil on oma kindel otstarve ja pedagoogiline põhjendus, samuti oma koht suuremas süsteemis. Pikema koolituse eesmärgiks on alati tutvustada ja mõtestada terviklikku süsteemi ning pakkuda võimalusi oma terviku loomiseks. Nii et meetodikasutaja teaks mitte ainult mida, vaid ka kuidas ja millal ja miks ning suudaks endale sobivasse õpetamispilti sulatada ka mujalt õpitud või iseloodud võtteid.

Tervikut silmas pidades kujuneb ja kasvab õpetamisteadvus – igaühel pisut omamoodi. Uus informatsioon on iseseisva mõtlemise algus-, mitte lõpp-punkt. Alles oma õpetamisteadvust ja –teadmisi teistega jagades saab sündida tõeline koostöö – eks ikka selle nimel, et õpetada õpilasi õppima ja iseseisvalt mõtlema.

Elavat mõtlemist ja tarka südant!

K & I toimetus

Mida sa mõtled õppimisest?

Hea tunne on siis, kui olen midagi ära õppinud. Rõõmu tunnen. Siis tuleb hea tuju.

Helena (7aastane)

Õppida on hea. Õppimine on vajalik, et targaks saada. Mulle meeldib kirjutada, lugeda ja arvutada, meeldib õppida koos teistega. Ma õpin iga päev midagi juurde. Üleeile õppisin "turakat" mängima. Kevadel õppisin nõusid pesema. Praegu oskan palju paremini ujuda – õppisin suvel juurde.

Epp (8aastane)

Et ma saan targaks.
Et ma olen tubli.
Et mul läheb koolis hästi.

Kaari-Kertu (7aastane)

Õpitakse selleks, et targaks saada ja head töökohta saada. Saab igasuguseid asju teada. Mulle meeldib mõistatusi ära arvata. Nädalavahetusel õppisin pesapalli mängima. See löök, mis võssa läks, oli kõige parem löök. Õpitakse koolis, õues olles. Koolis õpetab õpetaja, õues olles treener või sõbrad. Ise võib ka õppida. Õppimine on kerge. Mulle meeldib õppida. Sel suvel õppisin vibu tegema ja autoga sõitma. Õppisin teravate otstega vibunooli tegema. Õppisin ise kaevust vett võtma, ahju tuld tegema. Lasteaias meeldis mulle õppida Jussikese matemaatikat ja kella.

Rasmus (7aastane)

Õppimine on tarkus. Õpitakse ka lasteaias. Siis kui telekast midagi targemat tuleb, siis on ka õppimine. Ise loen aabitsat ja kirjutan – siis ma ka õpin. Õppimine on tavaliselt kerge ja vahva. Siis kui õpetaja midagi teeb ja meil pole midagi teha, siis on igav.

Saale (7aastane)

Siis saab targaks. Headus. Raskus.

Thomas (7aastane)

MIS ON ISESEISEV MÕTLEMINE?

David Klooster

Hope College'i abiprofessor

Kansase osariigist Kazahstanini, Michiganist Makedooniani püüavad kooliõpetajad ja ülikoolide õppejõud julgustada oma õpilasi iseseisvalt mõtlema. Me teame, et iseseisev mõtlemine võimaldab meil paremini toime tulla 21. sajandi nõudmistega ja annab meile ühe olulise vaatenurga kõige selle suhtes, mida me õpime ja teeme.

Aga mis asi on iseseisev mõtlemine? Kuulen seda küsimust nii õpetajatelt, kes on äsja alustanud katsetamist uute pedagoogiliste võtetega, kui ka õpilastelt ja õpetajatelt, kes on tegelenud iseseisva mõtlemise õppimise-õpetamisega juba pikka aega. Mõistet on raske defineerida, sest see sisaldab endas nii mitmeid erinevaid oskusi, tegevusi ja väärtusi. Millest me siis räägime, kui me räägime iseseisvast mõtlemisest?

Iseseisvat mõtlemist käsitlev kirjandus pakub sellele mõistele palju erinevaid definitsioone ja mitte kõik neist ei ole omavahel kooskõlas. Enne kui püüame mõistet defineerida, vaadeldgem mõningaid mõtlemisviise, mis ei ole iseseisev mõtlemine. Tõenäoliselt oleme me ühel meelel selle suhtes, et pelk päheõppimine ei ole iseseisev mõtlemine. Meeldejätmine on oluline vaimne oskus, mida vajavad kõik õppijad, kuid see erineb üsna suurel määral iseseisvast mõtlemisest.

Kui me teadvustame endale, et ka masinatel (näiteks arvutitel) on mälu ja see on parem kui enamikul inimestest, saame aru, et meeldejätmine iseenesest ei ole piisav mõtlemine. Sellest hoolimata on paljude traditsiooniliste õpetajate jaoks mäletamine kõige kõrgemini hinnatud mõtlemine koolis ning paljud testid ja eksamid mõõdavad ainult õpilase mälu mahtu. Need meie seast aga, kes on huvitatud iseseisvast mõtlemisest, otsivad midagi enam.

Teine mõtlemise liik, mis erineb iseseisvast mõtlemisest, on vaimne tegevus, mis viib teiste mõtetest arusaamiseni. Ka see on oluline oskus

koolis. Füüsika, keemia või matemaatika tunnis, ajaloo või kirjanduse tunnis on õpilastel vaja aegajalt tugevasti pingutada, et aru saada, mida õpetaja või tekst öelda tahavad.

Arusaamine, eriti raske materjali puhul, on keerukas vaimne operatsioon. Kui näiteks õpilane püüab aru saada Shakespeare'i sonetist või näeb suurt vaeva matemaatiliste piirväärtuste teoreemi mõistmiseks, tegeleb ta keeruka intellektuaalse ülesandega, kuid oma esialgsetes ponnistustes materjalist aru saada ei ole õpilane veel iseseisev mõtleja.

Osa õpetajaid vaidleks ilmselt vastu, et tõeline arusaamine nõuab alati iseseisvat mõtlemist, sest õpilane peab tõlkima kellegi teise mõtteid oma keelde ja mõtteskeemi. Kuid kui me püüame kellegi teise mõtlemisest aru saada, on meie mõtlemise esimene faas passiivne: me võtame vastu seda, mida keegi teine on juba mõelnud. Selle asemel, et luua midagi uut ja isikupärast, võtame omaks kellegi teise poolt loodu.

Alles siis, kui õpilane on äsja mõistetud mõtteid kontrollinud, neile hinnangu andnud, neid laiendanud ja rakendanud, tegeleb ta iseseisva mõtlemisega. Usun, et nii faktide päheõppimine kui ka mõistetest arusaamine on hädavajalikud eeltegevused iseseisvaks mõtlemiseks. Kuid iseenesest ei ole nad veel iseseisev mõtlemine.

Kolmas liik mõtlemist, mis erineb iseseisvast mõtlemisest, on loov või intuiitiivne mõtlemine. Sportlased, kunstnikud ja muusikud kasutavad kõik oma mõistust keerukal viisil, kuid kõrgel tasemel ennast teostades on nende mõtlemine väga harva teadvustatud. Nad ei ole teadlikud omaenese mõtteprotsessidest.

Kujutleme mõnda elukutselist sportlast nagu näiteks tšehhi suur jäähokistaar Jaromir Jagri (kes kannab oma võistlusdressil numbrit 68, meenutamaks Praha Kevade sündmusi aastal 1968).

Kas ta arutleb vahetult enne pealelööki väravale: "Kas praegu on õige moment? Missuguseid teisi lahendusi võiksin ma leida? Kuidas teised suured mängijad seda situatsiooni näeksid? Kas Wayne Gretsky lööks praegu peale või ootaks ta? Kas ta söödaks litri mõnele teisele mängijale või lööks ise?"

Kui Jagri mõtteprotsessid oleksid nii tahtlikud ja teadvustatud, ei lööks ta kunagi väravat. Kuigi tema otsus kanda oma võistlussärgil numbrit 68 on näide iseseisvast mõtlemisest, ei ole tema otsus selle kohta, millal litrit väravasse lüüa, seda mitte. Samal viisil kasutavad kunstnikud ja muusikud keerukaid vaimseid operatsioone, mis ei ole täielikult teadvustatud või tahtlikud. Kindlasti on nende intuiitvne mõtlemine väärtuslik, kuid see ei ole iseseisev mõtlemine.

Niisiis kuidas me saaksime defineerida iseseisvat mõtlemist? Pakun välja viiepunktilise definitsiooni.

Iseseisev mõtlemine on sõltumatu mõtlemine.

SÕLTUMATUS Iseseisvat mõtlemist eeldavas koolitunnis kujundab iga inimene ise oma mõtted, väärtushinnangud ja tõekspidamised. Keegi ei saa teise eest iseseisvalt mõelda. Iseseisev mõtlemine on selline töö, mida saab vaid ise enda jaoks teha. Seega on mõtlemise individuaalne individuaalsus iseseisva mõtlemise eeltingimuseks klassis. Õpilased peavad tundma vabadust mõelda omaette, lahendada keerukaid küsimusi omaette.

Ma toon selle punkti kohta ühe näite. Mõned aastad tagasi õpetasin ma ühes Slovakkia ülikoolis ameerika kirjandust. Minu üliõpilaste peades oli suur hulk informatsiooni paljude ameerika kirjanike kohta. Eriti palju teadsid nad Walt Whitmani kohta. Nad teadsid, millal ta sündis ja millal suri. Nad teadsid kõigi tema oluliste tööde pealkirju. Nad teadsid tema positsiooni kirjandusloos – kes oli teda mõjutanud ja kelle töid oli tema omakorda mõjutanud. Nad teadsid tema luule peateemasid. Nad võisid peast tsiteerida tema kuulsa luuletuse "Laul minust enesest" ("Song of Myself") algusridu.

Tegelikult polnud nad kunagi Whitmani luulet lugenud. Kogu nende teadmise oli saadud eelmise professori loengutest. Keegi, kes oli luuletusi lugenud, rääkis üliõpilastele, mida mõelda. Kui ma panin oma üliõpilaste ette tõelised Walt Whitmani luuletused, pidid nad õppima uusi oskusi, et osata neid ise lugeda ja kujundada omaenda arvamus tema töödest.

Iseseisev mõtlemine ei pea tingimata olema originaalne mõtlemine, kuna inimesel on võimalik võtta mõne teise inimese mõtte või tõekspidamine ja ikkagi tunda, et see on täielikult tema oma. Lause "Ma olen sinuga nõus" laseb tunda rahulolu ja jõudu ning loomulikult leiab iseseisev mõtleja end nii mõnigi kord teistega nõustumas.

Kui mu üliõpilased Slovakkia ülikoolis olid ise lugenud Whitmani töid ja mõelnud nende üle ja arutlenud nende üle kaaslastega, siis mõnikord nad nõustusid kriitikutega, kelle avaldatud töid nad lugesid, või kaaslastega või isegi oma eelmise professoriga. Kuid olulise tähtsusega oli see, et iga mõtleja pidi ise otsustama, igaüks pidi ise, teistest sõltumatult mõtlema. Sõltumatu ise mõtlemine on esimene ja ehk ka kõige olulisem iseseisva mõtlemise tunnus.

Informatsioon on iseseisva mõtlemise lähtealus, mitte lõpp-punkt.

EELTEADMISED Õpilased peavad väga palju teadma, enne kui neil tekib motivatsioon ja võime ise mõelda. Mõnikord öeldakse: "Tühja peaga ei saa mõelda." Selleks, et tekiksid sügavad mõtted, on vaja head "toormaterjali" – fakte, ideid, tekste, teooriaid, andmeid, üldmõisteid. Mõnikord näib mu ameerika üliõpilastel olevat vastupidine probleem kui oli slovakkia üliõpilastel – näib, et nad ei mäleta piisavalt eelnevalt õpitut ning iga uus kirjanik, iga uus luuletus tundub neile millegi täiesti uuena. Ma pean nendega töötama selleks, et tekiksid seosed ja teadmiste võrgustikud ning faktilise informatsiooni ladestused, et nad saaksid oma iseseisva mõtlemise oskusi tulemuslikult kasutada. Ma ei väida, et iseseisev mõtlemine asendab traditsioonilise faktide õppimise, kuid samas ei taha ma väita, et lihtsalt faktide õppimisest piisab.

Meie töö sisaldab muudki kui iseseisva mõtlemise õpetamist. Me õpetame õpilastele ka mitmesugusest informatsioonist arusaamist ja selle talletamist. Iseseisva mõtlemise õpetamine on üks paljudest õpetaja vastutustest.

Igas vanuses õppijad alates esimesest klassist kuni ülikoolini oskavad iseseisvalt mõelda, sest kõigil neil on juba olemas rikkalik elukogemus ja sügavad eelteadmised. Rohkem õppides on nad võimelised saama arenenumateks mõtlejateks, kuid isegi väga väikesed lapsed on võimelised ise sõltumatult, iseseisvalt mõtlema (nagu need meie seast, kellel on lapsed, seda väga isiklikult teavad). Iseseisev

mõtlemine on töö, mida õpilased ja õpetajad ja kirjanikud ja teadlased tegelikult teevad nende faktidega, mida nad õppinud on. Iseseisev mõtlemine võtab traditsioonilise mõtlemise ja muudab selle isiklikuks, tähenduslikuks, kasulikuks ja püsivaks.

Iseseisev mõtlemine saab alguse küsimustest, lahendamist vajavatest probleemidest.

UUDISHIMU

Inimolevusel on ürgne uudishimu maailma asjade suhtes. Me näeme midagi uut ja tahame selle kohta rohkem teada saada. Näeme mõnd huvitavat paika ja soovime sinna minna. Filosoof ja keemik Michael Polanyi märgib, et "iseegi eluskaala sellises alumises otsas nagu vaglad või kasvõi amööbid kohtame me loomariigile omast vaimuerksust, mis ei ole suunatud mitte mingi kindla rahulduse saamisele, vaid lihtsalt uurimisele, mis on mis; see on soov saada vaimset kontrolli situatsioonide üle, millega silmitsi ollakse" (tsiteeritud Meyers 1986: 41). Seega on uudishimu üks elu põhilisi iseloomustajaid. Oleme harjunud seda nägema rohkem algklasside lastes kui keskkooli õpilastes või üliõpilastes ja see on kurb märk sellest, mida suur osa kooliharidusest noorte mõistustega korda saadab.

Siiski iseloomustab tõelist õppimist mistahes astmes soov lahendada probleeme ja leida vastuseid küsimustele, mis kerkivad esile õppija enda huvidest ja vajadustest lähtuvalt. John Bean ütleb, et "seega on üks osa raskustest iseseisva mõtlemise õpetamisel seotud õpilaste äratamisega, et nad märkaksid probleeme enda ümber." (Bean 1996: 2)

Brasiilia haridustegelane Paulo Freire väidab, et me peame asendama traditsioonilise hariduse ehk "pangandusliku" hariduse, kus õpetajad sooritavad "deposiittehinguid" õpilaste peadesse, "probleemide püstitamise" haridusega, kus õpilased seisavad rinnutsi oluliste probleemidega neid ümbritsevast maailmast. Ta väidab, et õpilased õpivad kõige paremini siis, kui nad tunnevad omaenda kogemustest ära tõelised probleemid – majanduse, sotsiaalsete struktuuride või poliitilise võimuga seotud probleemid – ja kasutavad ainetunni ja kooli võimalusi, otsimaks neile probleemidele lahendusi. Tänu tema järjepidevusele rõhuva jõu analüüsimisel ja tema veendumusele, et haridus võib vabastada õpilased sellest rõhumisest, nimetatakse Freire'i tööd "vabastuspedagoogikaks".

Ameerika haridusfilosoof John Dewey ütleb, et

iseseisev mõtlemine algab õpilase seotusest probleemiga. "Kõige olulisem küsimus, mida peaksime esitama mistahes situatsiooni või kogemuse kohta, mida pakutakse välja õppimise esilekutsumiseks, on järgmine: missuguse kvaliteediga probleemi see endas kätkeb." (Dewey 1916: 182). Dewey arvates stimuleerivad probleemid meie õpilaste loomulikku uudishimu ja õhutavad iseseisvat mõtlemist. "Ainult maadeldes käsiloleva probleemi tingimustega, otsides ja leides omaenda väljapääsu, /õpilane/ õpib." (Dewey 1916: 188).

Seega on õpetaja töö tunni ettevalmistamisel määratleda õpilaste probleemid, ja kui õpilased hakkavad üha rohkem sellisel uuel moel ideede üle juurdlema, aidata neil omaenda probleeme sõnastada. Iseseisva mõtlemise pedagoogika muutub eesmärgistatud ja tulemuslikuks tegevuseks, see pole mitte lihtsalt "koolitöö", kuna õpilased on seotud praktilise vaimse tööga, leidmaks lahendusi probleemidele, millega nad maailmas silmitsi seisavad. Kui õpilased koguvad andmeid, analüüsivad tekste, kaaluvad alternatiivseid seisukohti ja teevad võimaluste leidmiseks ajurünnakuid, otsivad nad lahendusi probleemidele, mis puudutavad neid endid.

Kanada professor Ralph H. Johnson defineerib iseseisvat mõtlemist kui "teatud mõistuse tegutsemise liiki, mis võimaldab selle mõistuse omanikul jõuda aruka lahenduseni millegi suhtes, mis on talle ette seatud tegutsemiseks või uskumiseks" (Johnson 1985: 1). Johnsoni definitsioon rõhutab iseseisva mõtlemise rolli küsimuste üle otsustamisel ja probleemide lahendamisel.

Iseseisev mõtlemine püüdleb põhjendatud arutluste poole.

Iseseisvad mõtlejad arendavad välja omaenda lahendused probleemidele ning nende lahendused toetuvad tugevatele argumentidele ja veenvatele põhjendustele. Nad tunnistavad, et on olemas rohkem kui üks võimalik lahendus, ja seepärast näevad nad vaeva põhjenduste esitamisega selle kohta, miks nende poolt eelistatud lahendus on loogiline ja praktiline.

Arutlus koosneb neljast olulisest osast. Kõigepealt esitatakse väide (*claim*). See väide (mida nimetatakse ka teesiks või peaideeks või keskseks seisukohaks) on arutluse tuumaks, see on mõtleja kõige olulisem idee. Väidet toetab terve rida

ARUTLUSED

põhjendusi (*reasons*). Iga põhjendust omakorda toetab tõestus (*evidence*). Tõestuseks võivad olla statistilised andmed, teksti detailid, isiklikud kogemused või muud tõendid, mida auditoorium põhjendatuks loeb. Väite, põhjenduste ja tõestuse aluspõhja moodustab arutluse neljas element: *tagatis* (*warrant*). Tagatis on kõige aluseks olev tõekspidamine või eeldus, mis on ühesugune nii kõnelejal või kirjutajal kui auditooriumil, eeldus, mis õigustab kogu arutlust.

Näiteks võib kirjutaja arutleda selle üle, kas grafitikunstnikel on õigus oma märke maalida ühiskondlikele hoonetele (väide), sest nende märgid on nende isiklike tõekspidamiste väljendused (põhjendus) ning mõnikord pakub grafiti esteetilist naudingut (veel üks põhjendus). Seejärel pakub kirjutaja välja tõestuse, võib-olla väljavõtte maa põhiseadusest, mis käsitleb sõnavabadust, või mõne poliitilise filosoofi tsitaadi selle kohta, et igal inimesel on õigus eneseväljendusele, ning kirjutaja võib siia lisada näiteid grafitist, millel on kunstiväärtus. Taolise arutluse aluseks on tagatis või eeldus, et sõnavabadus on eriti oluline inimõigus.

Sageli tunnistavad head arutlused ka teiste, võistlevate arutluste (vastuväidete) olemasolu ning mõtleja nõustub oponendi seisukohtadega või lükkab need ümber. Teistsuguste vaadete tunnistamine muudab arutluse alati tugevamaks. Näiteks muudaks meie grafitikunstnike õiguste kaitsja oma arutluse jõulisemaks, kui ta tunnistaks, et hoonete omanikel on samuti õigused, mida tuleb kaitsta, ja et ehk tuleks saavutada mingisugune kompromiss kunstniku õiguste ja kunstniku "kanvaaks" oleva ehitise omaniku õiguste vahel.

Taoliste arutluste kaudu esitavad iseseisvad mõtlejad väljakutse tekstide, traditsioonide ja enamuste autoriteedile ega allu manipuleerimisele. Rõhuasetus põhjendatud arutlusele tegutsemise ja tõekspidamiste üle otsustamisel on paljude iseseisva mõtlemise definitsioonide tuumaks. Näiteks defineerib Robert Ennis iseseisvat mõtlemist kui "arukat otsustamist selle üle, mida teha või uskuda" (tsiteeritud Johnson 1985: 1).

Iseseisev mõtlemine on sotsiaalne mõtlemine.

Ideede õigsust kontrollitakse ja neid parandatakse teistega jagades. Filosoof Hannah Arendt on öelnud, et "suurepärase tulemuse saavutamiseks on alati vajalik teiste olemasolu." Kui

me arutleme, loeme, väitleme ja ei nõustu oma oponendiga ning naudime mõtete andmist ja saamist, tegeleme me omaenda seisukohtade põhjalikumaks muutmise ja edasiarendamise protsessiga.

Seepärast kasutavad iseseisva mõtlemise õpetajad paljusid meetodeid, mis õhutavad õpilasi teistega koos mõtlema, kaasa arvatud grupitööd, väitlused, diskussioonid ning õpilaste mitmesuguste kirjutiste avaldamine. Kuigi minu iseseisva mõtlemise definitsiooni esimene osa rõhutab sõltumatuse tähtsust mõtlemises, asetab viimane punkt rõhu iseseisva mõtlemise sotsiaalsetele dimensioonidele, sest lõppude lõpuks töötab iseseisev mõtleja ju teiste inimeste seas ning tegeleb ülesannetega, mis on laiemad kui vaid eneseloomine.

Seega töötavad iseseisva mõtlemise õpetajad selleks, et kasvatada ja arendada hoiakuid, mis kergendavad mõtete tulemuslikku jagamist, selliseid hoiakuid nagu sallivus, teiste inimeste tähelepanelik ärakuulamine ning vastutamine oma seisukohtade eest. Kõige sellega püüavad iseseisva mõtlemise õpetajad lähendada klassis toimuvat õppimist elule väljaspool klassiruumi. Kuna lõppkokkuvõttes töötavad õpetajad selle nimel, et luua ideaalset ühiskonda, püüavad nad klassis toimuvat muuta peegelpildiks või peegelduseks elule väljaspool klassiruumi ning õpilaste abistamine iseseisvaks mõtlejaks saamisel on üheks sammuks suuremate sotsiaalsete ja kultuuriliste eesmärkide saavutamisel.

Vastavalt sellele definitsioonile võib iseseisvat mõtlemist aduda paljudes koolitegevustes, kuid ma väidaksin, et suurimaid eduvõimalusi ühtviisi nii õpetajatele kui õpilastele pakub kirjutamine. Kirjutamine sunnib õpilasi aktiivsusele. Kirjutamine muudab nende mõtlemise nähtavaks ja kättesaadavaks. Kirjutamine on sõltumatu mõtlemine ning see nõuab kirjutaja oma olemasolevate teadmiste kasutamist. Kui õpilased kirjutavad, koostavad nad põhjendatud arutlusi oma seisukohtade kaitsmiseks. Hea kirjutis püüdleb probleemide lahendamise poole ja annab lugejale vastused. Kirjutamine on oma loomult sotsiaalne tegevus, sest kirjutaja on alati teadlik lugeja olemasolust.

Kirjutamine on õpilaste jaoks raske töö, kõige raskem töö, mida nad teevad. Loomulikult toob õpilastelt kirjutamise nõudmine endaga kaasa ka rohkem tööd õpetajale, kuid kuna õpilaste kirjutamise tulemused on nii olulised, leiavad paljud õpetajad, et selline lisatöö on seda vaevalt väärt. Õpetajad võivad

õpilasi nende töös juhendada, luues võimalusi ajurünnaku, kirjutamise, läbitöötamise, toimetamise ning avaldamise protsessiks ja selle kaudu õpetada, kuidas seda rasket tööd tulemuslikult teha.

Õpilased ise hakkavad seda tööd väärtustama siis, kui nad teavad, et õpetaja tõepoolest hoolib sellest, mida nad ütlevad ja kui neil on võimalusi oma tööd klassikaaslastega, vanematega ja teiste oma ümbruskonna liikmetega jagada. Kõige selle tõttu usun ma, et kirjutamine on kõige tõhusam vahend iseseisva mõtlemise õpetamisel.

Väljakutse, millega mina oma õpetamisel silmitsi seisan, on selle iseseisva mõtlemise definitsiooni muutmine igapäevaseks praktiliseks tavaks oma tundides. Õpetajana, kes tegeleb oma pedagoogika muutmise protsessiga traditsioonilisest, õppekava-kesksest haridusest edasi arenevaks hariduseks, kes on keskendunud oma õpilaste ja oma ühiskonna vajadustele, otsin ma alati teid, et tõhusalt korraldada seda tööd, mida minu õpilased ja mina klassis teeme. Ma loodan, et see töö aitab luua minu kogukonnas selliseid kodanikke, kes on hästi informeeritud ja paremini võimelised oma ideid, energiat ja elu pühendama meie maailma parendamisele.

Artikli tõlkis Tiina Nurm

David Klooster on ameerika kirjanduse abiprofessor Hope College'is (Holland, MI, USA) ja projekti "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks" koolitaja Tšehhi Vabariigis ja Armeenias. Artikkel on tõlgitud ajakirjast "Thinking Classroom" 2001 (4).

Viited:

Arendt, H. (1977). *Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Bean, J. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Academic Press.

Johnson, R.H. (1985, September- October). *Some observations about teaching critical thinking*. CT News, Critical Thinking Project, California State University, Sacramento, 4, 1.

Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Võõr- ja teise keele õpetuse korraldust ja metoodikat käsitlevas kirjanduses on käibel terminid **submersioon** ja **immersioon**. Nimetatud mõistete taga olevad nähtused on jõudnud ka Eesti haridusse. Et nende sisu lähemalt uurida, tundis toimetus huvi, kuidas näeb praktiliselt välja keelekümblus; mis on sõnade "submersioon" ja "immersioon" tähendus ning kuidas on need kolm mõistet omavahel seotud.

Selgitusi jagab Tartu Ülikooli haridusteaduskonna pedagoogika osakonna lektor **Hiie Asser**:

Kakskeelse hariduse korralduse ja õppekava mudelite osas eksisteerib reaalses koolipraktikas hulk variante.

SUBMERSIOON tähendab juhtumeid, kus muukeelne laps õpib dominantkeelses* koolis (näiteks eesti päritoluga laps läheb kooli Helsingis ning tema õppimiskeeleks saab soome keel). Sellisel juhul pole laps reeglina oma emakeeles (esimeses, kodukeeles) veel kirjaoskuseni arenenud, see asendatakse õppimise algstaadiumis teise keelega.

Selline praktika toimib maailmas laialdaselt väikesearvuliste immigrantide gruppide ning rahvusvähemuste puhul. Mõnel juhul soosib seda mudelit riiklik keelepoliitika, aga ka rahvusgrupi püüd põhirahvuse hulka assimileeruda. Uurimused kinnitavad, et submersiooni mudeli kaudu omandavad õppijad tavaliselt hästi dominantkeele, kuid on olemas oht laste kognitiivsele arengule ning akadeemilistele saavutustele. Kui pered või haridussüsteem ei suuda õppijatele võimaldada täiendavat emakeeleõppe programmi, on tõenäoline, et submersiooni mudelis ei omanda lapsed kirjaoskust oma emakeeles.

Eesti hariduses toimib submersiooni mudel mitte-eesti emakeelega laste puhul, kes õpivad eesti õppekeelega koolis, ning mitte-vene emakeelega laste puhul, kes õpivad vene õppekeelega koolides. On kindel, et selliseid õpilasi tuleb kohelda kui teatavate keeleliste ja psühholoogiliste erivajadustega lapsi.

Submersioon esindab kakskeelsuse saavutamise seisukohalt nõrka, ebaefektiivset hariduskorralduse vormi.

IMMERSIOON EHK KEELEKÜMBLUS on üks kakskeelsuse saavutamise tugevatest, efektiivsetest vormidest. See on hariduskorralduse ja keeleõppe vorm, milles õpitav keel on ühtlasi ka õppekeel. Seega on omandatav keel ühtaegu nii õpetamis- ja õppimisobjekt kui –vahend.

Keelekümblusmudeli kohaselt moodustatakse õppijatest homogeenne grupp, st kõigil õpilastel puudub teises keeles varasem keelekogemus. Õpinguid alustatakse teises keeles. Emakeel

*dominantkeel - ühiskonnas enim kasutatav keel, reeglina riigikeel.

lisandub 2. või 3.kooliaastal, suurenedes mahult klassist klassi, kuni põhikooli keskel saavutatakse õpilaste nädalakoormuses ema- ja teisekeelse õpetuse vahel tasakaal.

Programmi eesmärgiks on omandada funktsionaalne teise keele oskus ja seejuures läbida õppekava täies mahus; õppida tundma nii ema- kui teisekeelset kultuuriruumi.

Lühidalt – keelekümbeluse eesmärgiks on saavutada kakskeelsus ja –kultuursus koos tavakooli normide kohaste õpitulemustega.

KUST ON KEELEKÜMBLUSÕPE PÄRIT JA MILLISEID VARIANTE ON OLEMAS?

Keelekümbeluse õpetamine sai alguse Kanadast 1960ndate aastate I poolel inglise emakeelega lastele prantsuse keele õpetamise tõhustamise eesmärgil. Tänapäevaks on keelekümbeluse mudel kasutusele võetud paljudes maailma riikides; Euroopas suurema eduga Iirimaa, Kataloonias ja Soomes.

Programmi alustamise aja järgi eristatakse 3 keelekümbeluse tüüpi: **varajane, edasilükatud ja hiline**; ning teises keeles õppimise mahu järgi 2 tüüpi: **täielik ja osaline**.

KUIDAS ON KEELEKÜMBLUST RAKENDATUD EESTIS?

Eesti **varajase täieliku keelekümbeluse** programm on selline õppetöö korraldus, kus klassid moodustatakse vene emakeelega õpilastest ning 1.klassis ja 2.klassi I poolaastal toimub õppetöö 100-protsendiliselt sihtkeeles, st eesti keeles. Emakeelt, st vene keelt hakatakse õpetama 2.klassi II poolaastast; emakeele ja emakeelsete ainete osakaal õppekavas suureneb klassist klassi kuni ca 40 protsendini II kooliastmes ja jääb sellele tasemele põhikooli lõpuni. Keelekümbeluse programmi eesmärk on luua õppijaile tingimused, saavutamaks eesti-vene kakskeelsus ja eesti ning kodukultuuri väärtustamine – seda kõike tavahariduse ja võõrkeeleõppe (so kolmas keel - inglise või saksa keel) osas hinnaalandust tegemata.

Programm alustas tegevust 2000/01.õppeaastal neljas vene koolis Tallinnas, Kohtla-Järvel ja Narvas ning laieneb järgmisel õppeaastal veel kolme kooli. Keelekümbeluse Eesti mudeli väljatöötamisel on aluseks võetud nii Kanada kui Soome koolide kogemused.

Varajast osalist keelekümbelust on 1990ndatel aastatel hakatud kasutama paljudes Eesti vene koolides, terviklik õppekava on välja töötatud Tartu Annelinna Gümnaasiumis. Peamine erinevus täieliku ja osalise keelekümbeluse vahel seisneb selles, et viimase puhul alustavad õpilased 1.klassist õppimist kahes keeles, st 50% nädalakoormusest emakeeles ja 50% teises keeles. Edasilükatud algusega osalise keelekümbelusega võib käsitleda ka süvendatud võõrkeeleõppe programme, milles mõnd õppeainet õpetatakse sihtkeeles. Selliseid koole on Eestis mitmeid.

KEELEKÜMBLUSE EESMÄRGIKS ON LISAKS KAKSKEELSUSE (JA –KULTUURSUSE) SAAVUTAMISELE KA ÕPPEKAVA TÄIEMAHLINE LÄBIMINE. KAS ON UURITUD, KUIDAS MÕJUTAB KEELEKÜMBLUS ÕPILASTE ÕPITULEMUSI?

Kahes toimivas eesti-vene keelekümbeluse programmis õppivate laste õpitulemusi on uuritud ja leitud, et mõlemas saavutavad õpilased eesti ja vene tavaklasside õpilastega sarnaseid tulemusi, st akadeemilised saavutused ei ole teises keeles õppides emakeeles õppijaist kehvemad. Kummalgi programmil pole teise ees olulisi eeliseid.

MILLE JÄRGI TEHAKSE VALIK KAS OSALISE VÕI TÄIELIKU MUDELI KASUKS?

Mudeli eelistus sõltub eelkõige **kooli ümbritsevast keelekeskkonnast**.

Varajast täielikku keelekümbelismudelit rakendatakse tavaliselt dominantkeelsetele õpilastele teise keele õpetamiseks (nt inglisekeelsetele kanadalastele prantsuse keele, soomlastele rootsi keele õpe) ning siin eeldatakse, et emakeel pole ümbritseva (dominantkeelse) keelekeskkonna tõttu mingil juhul ohustatud. Osaline keelekümbelism toetab ka formaalhariduse raames tõhusamalt emakeele säilimist ja arengut.



Eesti tingimustes võib Ida-Virumaa ja Tallinna mõnede linnaosade keelekeskkonda silmas pidades öelda, et venekeelsed õpilased elavad valdavalt oma emakeelses keskkonnas, seega on varajasele täielikule keelekümbelisele sobiv keelekeskkond olemas. Tartu venekeelse elanikkonna arvukus on langenud sedavõrd, et venekeelne keskkond on muutunud üsna piiratuks, st varajase täieliku keelekümbelise programmis peitub oht õpilastel oma emakeele oskus minetada, kuna niigi on tunnetatavad vabatahtliku assimilatsiooni tendentsid.

MIDA ARVAD TERMINIST "KEELEKÜMBELIS" JA KUIDAS ON SEE SEOTUD DUŠIGA? KUST ON TULNUD EESTI KEELDE SÕNA KEELEKÜMBELIS?

Termin keelekümbelism tekkis koos keeleõppe projekti ettevalmistamisega Eestis. Enne seda kasutati üsna kohmakaid seletusi, näiteks osaline õpetus kahes keeles vms. Küllap mõjutasid sõnavalikut ka inglisekeelsete terminite tõlked: *immerse* (immersioon) – sisse kastma, *submerge* (submersioon) – vee alla vajuma, sukelduma.

Keelekümbelise metoodilistest ja korralduslikest aspektidest saab põhjalikumalt lugeda järgmistest raamatutest:

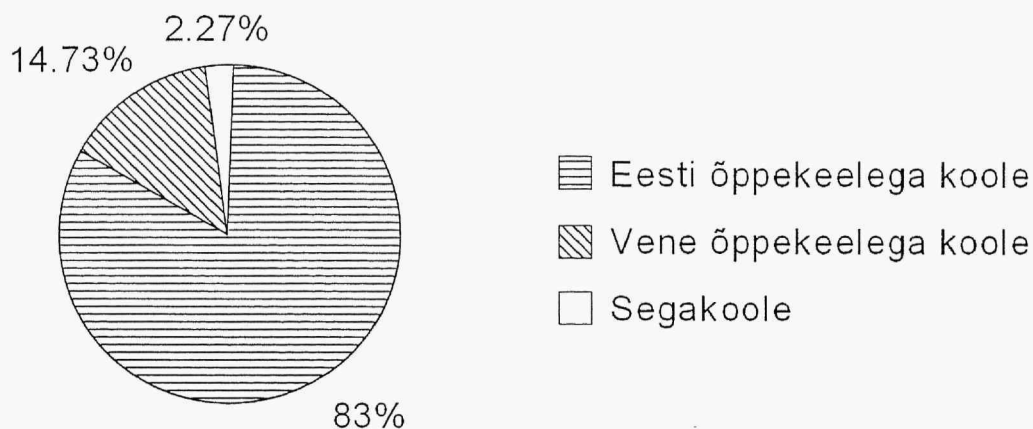
- Baker, Colin & Jones, Sylvia Prys (1998). Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters. 758 lk
- Gibbons, Paulina (1991). Learning to Learn in a Second Language. Primary English Teaching Association. Newtown NSW, Austraalia. 122 lk
- Hickey, Tina (1997). Early Immersion Education in Ireland. Dublin
- Integratsioon Eesti ühiskonnas 2000-2007. Riiklik programm. Tallinn
- Keelekümbelism kui integratsiooni võti (1999). Toim Silvi Vare. Tallinn
- Lauren, Christer (1999). Language acquisition at kindergarten and school: immersion didactics in Canada, Catalonia and Finland. Vaasa
- Oksaar, Els (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. Kogumikus *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu. 69-80
- Rannut, Ülle (1992). Keelekümbelism. Keeleameti toimetised nr 2. Tallinn
- Vare, Silvi (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. Kogumikus *Mitmekultuuriline Eesti: Väljakutse haridusele*. Tartu. 33-68
- Voltein, Eha 2000. Eesti keele kui võõrkeele õpetamisest. – Haridus 2, 49-52

EESTI KÄIVITAB KEELEKÜMBLUSPROGRAMMI

Hiie Asser

Keelekümblusprogrammi uurimisgrupi juht

Haridusstatistika järgi moodustavad vene õppekeelega koolide õpilased Eesti üldhariduskoolide õpilastest 28% (õppeaasta 1999/00). Viimase kümnendi jooksul on nende osakaal 8% võrra vähenenud (väljaränne, sündivuse vähenemine, eesti kooli eelistamine) ja vene koolide arv stabiliseerunud tänaseks 15% piiresse (joonis 1).



Joonis 1 Koolide jaotus õppekeele järgi õppeaastal 1999/2000

MUUEELSE KOOLI REFORM

1990ndatel aastatel algatati muukeelse kooli reform, mille eesmärgiks oli vene koolide sulandamine Eesti haridussüsteemi. Muutused hõlmasid nii struktuurilisi kui sisulisi ümberkorraldusi. Nii on vene kool läbi käinud tormilise arengutee, mil on vabanetud Vene Föderatsiooni haridusmallidest ja omaks võetud Eesti Vabariigi koolile iseloomulikud koolikorralduse alused ning Eesti põhi- ja keskkoolide riikliku õppekava sisu.

Üheks suuremaks ja nõ nähtavaimaks vene koolides antava hariduse puudujäägiks peeti 90ndate algupoolel õpilaste kasinat eesti keele oskust. Seda peetakse tänini oluliseks kriteeriumiks muukeelsete koolide seisundi ja kvaliteedi hindamisel.

Siit tulenesid ka mastaapsed aktsioonid olukorra parandamiseks: teravdatud tähelepanu eesti keele kui teise keele õpetajate ettevalmistusele ja täiendkoolitusele, õppekirjanduse uuendamine, eesti

keele tundide arvu suurendamine ja eestikeelse aineõpetuse juurutamine ning senisest hoolikam kontroll koolides tehtava töö üle.

Paralleelselt nimetatud haridussüsteemi siseste protsessidega käivitus ka teine, ehk tugevamgi motivaator eesti keele omandamiseks – ühiskondlik surve. Kiiresti küpses vene elanikkonna hulgas tõdemus, et Eestis korralikku keskeri- ja kõrgemat haridust omandada ning tööturul konkurentsivõimet saavutada on võimatu ilma riigikeele oskusega.

Nii hoogustusid uute ja just keeleõppe sisukohalt efektiivsemate õppekavamudelite otsingud. Tänapäevaks on selgepiirilise kuju võtnud kaks õppekorralduse malli: osaline ja täielik varajane keelekümbel.

KEELEKÜMBLUSE ESIMESED SAMMUD

Keelekümbel on rikastav haridusprogramm, kus õpitav keel on ühtaegu nii õppe- kui õpetuskeel. Eesti-vene osalise varajase keelekümbeluse programmi hakati süstemaatiliselt kasutama alates 1992.aastast Tartu Annelinna Gümnaasiumis ja 90ndate keskel juba mitmetes teisteski vene koolides. See õppekorraldus on tänapäevaks normiks saamas, kuna "Muukeelse kooli arenduskava" (HM, 1997) seadustab vene kooli ülemineku kakskeelsele õppekavale: aastast 2003 on muukeelses põhikoolis kohustuslik vähemalt kaht oskusainet ja kaht muud ainet eesti keeles õpetada.

VARAJASE TÄIELIKU KEELEKÜMBLUSE ALGUS EESTIS

Eelmisel õppeaastal (2000/01) sai alguse vene kooli käekäiku ilmselt oluliselt mõjutav projekt - varajase täieliku keelekümbeluse programm, mis kutsuti ellu Haridusministeeriumi poolt koostöös Integratsiooni Sihtasutuse, Toronto Koolivalitsuse, Kanada Rahvusvahelise Arengu Agentuuri ja Soome Kooliametiga toetamiseks mitte-eestlaste integratsiooni hariduse kaudu.

Eelmisel õppeaastal asusid nelja Tallinna, Narva ja Kohtla-Järve vene kooli 134 1.klassi õpilast kooliharidust saama eesti keeles. Käivitus keelekümbeluse programm, mida Eesti, Kanada ja Soome spetsialistid olid ligi kaks aastat ette valmistanud. Ettevalmistustegevustesse olid projekti juhtgrupi kõrval kaasatud nii kodu- kui välismaised haridusteoreetikud ja praktikud, ministeeriumi ja kohalike omavalitsuste haridusametnikud – seega lai inimestering, kellest igaühel oli võimalus oma kogemuste ja teadmistega tegevuste kulgu mõjutada.

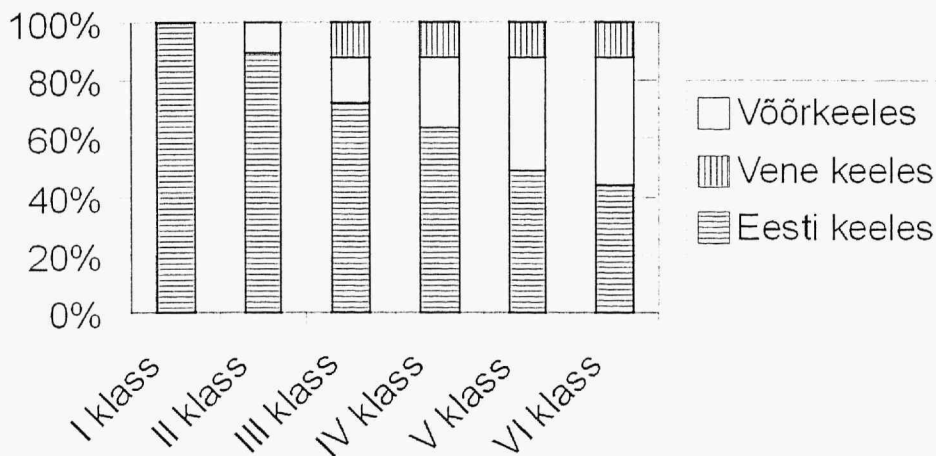
ÕPPEKORRALDUSE ISEÄRASUSED

Õppetöö keelekümbeluse programmis toimub kehtiva riikliku õppekava alusel. Keeleõppeks vajalik ressursid leitakse õppekorralduse ja õppimisstrateegiate, mitte õppimisele pühendatava lisaaja ja –tegevuste arvelt. Seega ei nõua keelekümbeluse programmi rakendamine ka täiendavaid rahalisi vahendeid pärast seda, kui on koostatud ja välja antud õpikukomplektid ning koolitatud õpetajad.

Keelekümbeluse programmi erilisus seisneb õpikeskkonna keelekorralduses. Eesti-vene keelekümbeluse õppekavas jagunevad õpetuskeeled põhikooli I ja II kooliastmes järgmiselt (joonis 2).

Eesti keele omandamise põhiohk asetub esimestele kooliastmetele, mille kestel saavutavad õppijad funktsionaalse keeleoskuse, õpingutes ja igapäevasuhtluses toimetulekuks vajaliku üld- ning spetsiifilise sõnavara ja piisava ettekujutuse keele struktuurist, et edasiste õpingute käigus keeleoskus järkjärguliselt täiustuda saaks. Põhikooli keskel tasakaalustuvad õppekavas eesti ja vene keeles õpetatavate ainete mahud tehes ruumi kolmanda keele õppele.

Teistes riikides tehtud uurimuste põhjal võis eeldada, et ainete sisu omandavad õppijad emakeeles õppijatest veidi erinevas tempos. Esimestes klassides ilmnevad tasemeerinevused ainetes, milles keelekomponent on tugevam (kodulugu ja loodusõpetus). Seda mitte niivõrd teadmiste vähesuse,



Joonis 2 Õppekeelte jaotus keelekümblusõppekavas

vaid väljendusoskuse osas. Samuti ei saa klassiti võrrelda vene tavaprogrammi õpilaste ja keelekümblusõpilaste emakeeleoskust, kuna keelekümblusprogrammis on emakeeleõppe algus edasi lükatud, ega eesti keele oskust eesti emakeelerääkijatega. Akadeemilised saavutused üldainetes võrdsustuvad oodatavalt esimese kooliastme lõpuks.

KEELEKÜMBLUSPROGRAMMI UURINGUTEST

Keelekümblusprogrammi on selle algusest saadik saatnud uurimisprogramm, milles keskendutakse õpilaste keelelise arengu ja ainealaste saavutuste jälgimisele. Programmi esimese aasta lõpul on uurijatel koos programmi teostajatega põhjust rõõmustada. Uurimistulemuste põhjal on alust väita, et Eesti programmis osalevad õpilased on saavutanud teiste riikide pikaajaliste uuringute tulemustele vastavad õpitulemused ja keeleoskuse taseme, seega on kinnitust leidnud keelekümbluse oodatud efekt.

EESTI KEELE OSKUS ÕPPEAASTA ALGUL

Õpilaste eesti keele oskust õppimise algstaadiumis uuriti kuulamis-, kirjutamis- ja kõnelemisosa sisaldava baastesti tulemuste kaudu.

Keelekümblusklassi astunud õpilasi septembris võib iseloomustada järgmiselt. Nad suutsid lihtsa sõnavara piires eristada objekte ja mõisteid, kuid ei teinud eriti vahet detailidel ega orienteerunud kohasuhetes. Testi kuulamisosa tulemuste võrdlemisel teiste testiosade tulemustega selgus, et õpilaste võime kuuldut mõista ja kuuldule vastavalt toimida oli õppeperioodi algul võrreldes teiste osaoskuste arenguga suhteliselt paremini arenenud (joonis 3).

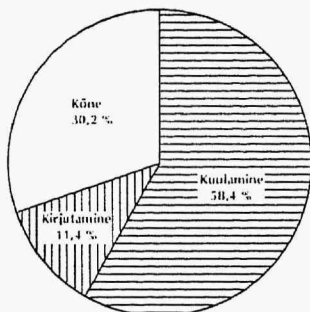
Kirjutamisosa eesmärgiks oli välja selgitada õpilased, kes tundsid tähti ja oskasid kirjutada. Testiskooride uurimisel selgus, et 39 õpilast ei tundnud tähti, 74 õpilast tundis tähti ja oskas üksikuid sõnu kirjutada, 13 õpilast suutis kirjutada nii sõnu kui lauseid mudeli järgi.

Saadud tulemused olid mõnevõrra üllatavad, kuna võis eeldada, et neid, kes tähti ei tunne, on rohkem. Kuna kõik keelekümblusõpilased on lasteaialapsed, võib järeldada, et eesti keele õpe on alushariduse raames kindla koha saavutanud, vähemalt uuritavate piirkondade lasteaedades.

Kõnelemisosa testitulemustest selgub, et pooled õpilastest oskasid eesti keeles nimetada vaid sõnu. Suurem osa õpilastest ei tulnud toime ka lihtsas eestikeelses suhtlussituatsioonis, kuna nad sageli ei

mõistnud küsimust ega suutnud vastata. Teatav vastuolu kuulamisülesande hea tulemuse ja kõnelemise tagasihoidliku tulemuse vahel võib viidata sellele, et õpilastel üldiselt puudus varasem suhtluskogemus. Umbes 15% õpilast tuli lihtsas eestikeelses suhtlussituatsioonis hästi toime ja suutis end väljendada enam-vähem korrektsete lausetega, mis ilmselt viitab nende koolieelsele suhtluskogemusele, millest tuleneb parem keeleoskus.

Testitulemuste põhjal jaotusid õpilaste keeleteadmised järgmiselt: kirjutamine 11,4%, kõnelemine 30,2% ja kuulamine 58,4% (joonis 3).



Joonis 3 Test I tulemuse struktuur osaoskuste kaupa

KEELEOSKUSE ALGTASET MÕJUTAVAD TEGURID

Keeleoskuse algtaset mõjutavate tegurite väljaselgitamiseks uuriti eesti keele oskuse seost sotsiaal-demograafiliste tunnustega (vanemate sissetulek, geograafiline piirkond, vanemate haridus, vanemate emakeel), lasteaias kasutatud keelega, vanemate eesti keele oskusega (st vanemate hinnanguga oma keeleoskusele) ja õpilase koolieelse eestikeelse suhtluse kogemusega, mille kohta koguti andmeid lapsevanemaid küsitledes.

Erinevused keelekümblusõpilaste alguses keeletasemes tulenesid peamiselt koolieelsest perevälisest suhtluskogemusest nii sõprade ringis kui ka igapäevasisituatsioonides, veidi vähemal määral sotsiaal-geograafilistest teguritest, mille hulgas on geograafilise piirkonna mõju eesti keele algtasemele tugev, vanemate ühiskondliku positsiooni mõju aga nõrgem.

Geograafilise piirkonna tugev mõju keeleoskusele on mõistetav, sest mitte-eestikeelses keskkonnas pole võimalik eesti keeles ju kuigi ulatuslikult suhelda.

Väga nõrgalt on eesti keele algtase seotud peresisese suhtlemisega eesti keeles ja perekonnaliikmete keeleoskusega.

Eesti keele algtase ei sõltu üldse koolieelsest kokkupuutest eestikeelsete tele- ja raadioprogrammidega.

EESTI KEEL, MATEMAATIKA, KODULUGU JA LOODUSÕPETUS ÕPPEAASTA LÕPUL

Õppeaasta lõpul korraldati keelekümblusklasside õpilastele eesti keele, matemaatika, koduloo ja loodusõpetuse test. Nende saavutusi võrreldi eesti ja vene tavakoolide õpilaste õpitulemustega nii keele- kui ainetestide abil.

Ainetestide tulemustest järeldub, et keelekümblusgrupp on teises keeles **matemaatika** õpingutes olnud sama edukas kui eesti ja vene tavakoolide grupp. **Loodusõpetus ja kodulugu** on esimeses kooliastmes oma olemuselt väga keelekesksed ained. Seetõttu on nende ainete omandamise tase tugevalt seotud õpilaste eesti keele tasemega. Kuna üldine keeleoskus ei ole veel aine tundmise väljendamiseks vajalikule tasemele jõudnud, on loodusõpetuse ja koduloo tulemused eesti ja vene tavakoolide grupiga võrreldes oluliselt madalamad. Siinkohal ei tohi unustada, et keelekümblusprogrammi üks iseärasusi on, et esimestes klassides esineb emakeele kõnelejatega

võrreldes teatud ajutine mahajäämus ainetundmise verbaalses väljendamis. **Eesti keele** omandamise taseme kohta võib öelda, et keelekümbelgrupp on oluliselt eemaldunud vene tavakoolide tasemest, edestades seda lugemise, suulise väljendusoskuse, kirjutamise ja grammatika osas. Eesti tavakoolide grupiga võrreldes on keelekümbelgrupi eesti keele oskuse tase antud testiülesannete komplekti puhul saavutatavas kauguses, kuid siiski esindab keelekümbelgrupp veel selgelt emakeelekõnelejatest erinevat taset.

KOKKUVÕTTEKS

Uurimustulemusi kokku võttes võib väita, et keelekümbelprogramm vastab õpilaste vajadustele ja perede ootustele, kuna õpilased suudavad selle kaudu omandada ainete sisu ja saavutavad eesti keeles eakohase kommunikatiivsuse taseme. Keelekümbelprogrammi kaudu saavutasid 1.klassi õpilased head õpitulemused matemaatikas, ootuspärased eesti keeles ja veidi alla õppekavas kirjeldatud taset loodusõpetuses ja koduloos. Õpilaste kommunikatsioonivõime on arenenud. Valdav osa vanematest on rahul nii laste eesti keele (82%) kui ainete (83%) omandamise tasemega. 91% vanematest arvab, et lapse keeleoskus on paranenud, kõige jõudsamalt just sõnavara laienemise, lugemis- ja kirjutamisoskuse osas. Lapsevanemate hinnanguil on eestikeelne suhtlusring laienenud ligi pooltel õpilastel (48%) ja passiivsed eesti keele kontaktid on laienenud 57% õpilastest, mis viitab õpilaste valmiduse ja võime suurenemisele eestikeelses keskkonnas toime tulla ja selles ka aktiivselt osaleda.

Keelekümbelusel Eestis näib tulevikku olevat, sest paljud koolid on avaldanud soovi programmiga liituda ja kolm omavalitsust on vastu võtnud otsuse suunata keelekümbelmetoodika rakendamine lasteaedadesse. Õppeaastal 2001/02 laieneb programm nii geograafiliselt (lisanduvad Maardu ja Valga vene kool) kui arvuliselt (alustanud viiele klassile lisandub 9 uut esimest klassi).



"Miks ma olen siin?" /.../

"Ja kus oleks see teine koht, kus te võiksite olla?"

"Ma ei tea. Ükskõik kus – mitte siin."

"Ükskõik kus – see ongi siin."

Karl Ristikivi "Hingede öö"

Ma arvan, et mis ka ei oleks ja kuidas ka ei tuleks – kõik, mis siin linnas on sündinud, on siia ka kuidagi maetud, ja kõik, mis siia on maetud, ei ole lõplikult maha maetud. Ja kõik siin olnud ja olevad ja tulevad meie'd loovad midagi, mis selle koha teeb igapähele just selleks, mis temale on määratud.

Madis Kõiv "Tardo liin"

Kõik meie möödunud üksildushetkede ruumid, kohad, kus me oleme kannatanud üksilduse all, nautinud üksildust, ihaldanud üksildust, jõudnud üksildusega kokkuleppele, ei kao meist kunagi. Inimene ei tahagi neist loobuda. Ta teab vaistlikult, et tema üksilduse ruumid on loovad. Isegi kui need ruumid on olevikust igaveseks maha kriipsutatud ega ole neil mingit pistmist meie tulevikulootustega, isegi kui meil ei ole enam seda pööningut, isegi kui me oleme kaotanud tolle ärklikorruse, jääb alles fakt, et oleme armastanud üht pööningut, et oleme elanud ühel ärklikorrusel.

Gaston Bachelard "Ruumipoeetika"

Aeg on minu jaoks tõesti suurem ja armsam kui ruum. Mitte seepärast armsam, et ta on suurem, vaid seetõttu, et ruum on asi, aga aeg on mõte asjast. Kui on valida asja ja mõtte vahel, siis eelistan ma alati viimast.

Joseph Brodsky "Reis Istanbuli"

Siin on meie sünnisaar. Siin on paik, kus maa meid elule äratas. Siit said alguse laul ja mõistatus – laul, mis viib üles taevasse, ja mõistatus, mis viib alla maale.

Kahlil Gibran "Prohveti aed"

Sest nii see on – kes muudab kohta, muudab sellega koha vaimu, sest koht on vaimu suhtes tundlik, ta võtab vaimu vastu ja kultiveerib neid ise. Õieti ongi koht oma vaimudega see, mis ta on, ilma nendeta pole teda olemaski.

Madis Kõiv "Tardo liin"

*"Kõik, mis sa sinna oled jätnud, on igaveseks kadunud. Selleks hetkeks oled sa muidugi juba nõid, aga see ei aita sind; niisugusel silmapilgul on meile kõigile tähtis vaid fakt, et kõik, mida oleme armastanud, vihanud või endale soovinud, on jäänud seljataha. Siiski ei muutu ega sure inimese tunded. Ja nõnda alustab nõid tagasiteed koju, teades, et tegelikult ei jõua ta sinna enam iialgi. Ta teab, et ükski jõud maa peal, isegi mitte tema surm, ei vii teda enam tagasi nende kohtade, asjade ja inimeste juurde, keda ta on armastanud." /.../
"Arusaamine on kõige alus, ja kui see muutub, siis muutub ka maailm."*

C. Castaneda "Teekond Ixtlani"

*... ja ma lahkun. Kuid linnud jäävad laulma;
ja minu aed jääb ja roheline puu ja kaev.
Veel paljudel õhtutel saab taevas olema sinine ja mahe
ning kellatornis helisevad ikka kellad,
just nõnda nagu nad helisevad sellel õhtul.
Inimesed, kes mind armastavad, kaovad kord
ja linn muutub igal aastal uueks.
Aga mu vaim jääb alati koduigatsuses rändama
mõnes mu lilleaia kaugemas sosis.*

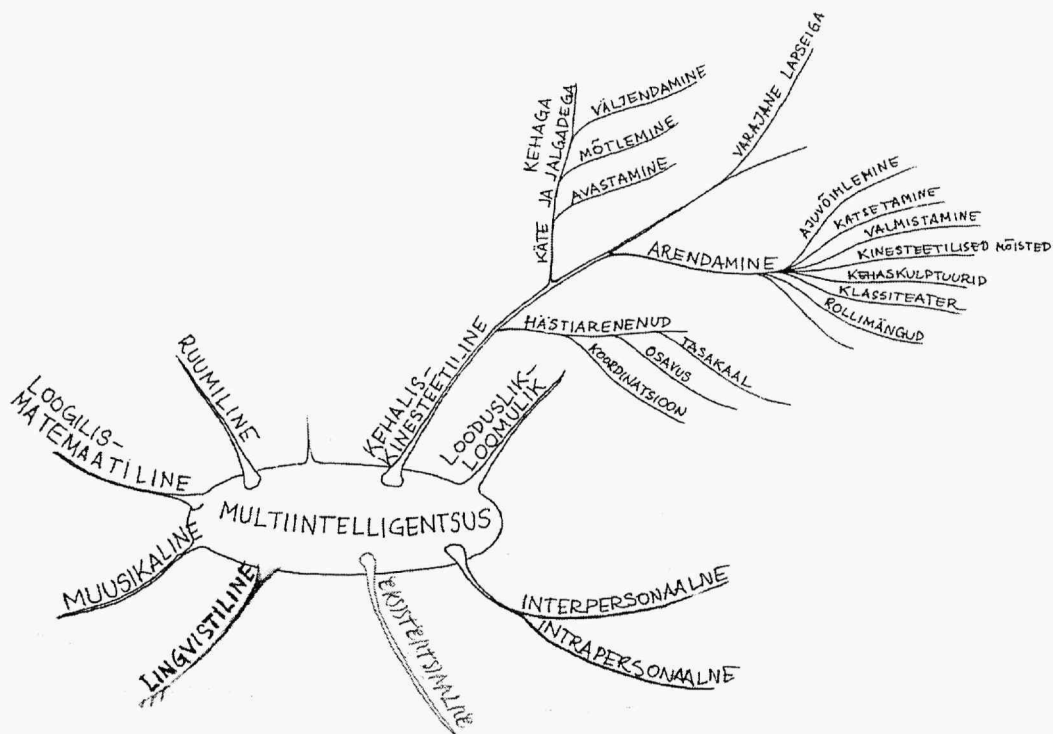
J. R. Jiménez "Viimane teekond"

kohtadest

KAS TE KANNATATE TEDRETÄHTEDE ALL?

Kehalis-kinesteetiline intelligentsus

Koidu Tani-Jürisoo



See oli imelihtne mäng. Ainus asi, mida tuli teha, oli mööda kööki ringi ronida, ilma et jalaga kordagi põrandale astuks. Pipi tegi üheainsa silmapilguga ringi ära. Aga ka Tommy ja Annika said sellega hästi hakkama. Alustada tuli nõudepesulaualt, ja kui siis hästi jalgu hargitada, sai sealt astuda pliidile, pliidilt puudekastile, puudekastilt kübarariiu kaudu söögilauale ja sealt kahe tooli abil nurgakapile. Nurgakapi ja nõudepesulaua vahele jäi mitme meetri suurune vahe, aga õnnekombel seisis seal hobune, ja kui hobusele tagantpoolt selga ronida ning ennast kaela juurest maha libistada, tehes parajal silmapilgul veel ühe nõksu sisse, võiski jõuda otse nõudepesulauale.

A.Lindgren "Pipi Pikksukk"

Hästiarenenud kehalis-kinesteetilise intelligentsusega inimene:

- õpib tehes ja tegutsedes
- naudib avastamist puudutuse, liigutuse, käsitlemise ja igasuguse füüsilise kogemise abil
- on osav nii peen- kui jämemotoorikas
- on hea koordinatsiooni, liigutustaju, tasakaalu ja ajastamisoskustega
- mäletab paremini seda, mis on tehtud, kui seda, mida on kuulnud-nähtud
- vajab sageli liikumispause
- on loov oma füüsilises liikumises ja kehalistes väljendustes

Kehalise intelligentsuse alustaladeks on :

- kontroll oma kehaliigutuste üle (jämemotoorika) ja
- võime käsitseda esemeid osavalt (peenmotoorika)

On võimalik, et need võimed eksisteerivad teineteisest eraldi ning on oma väljaarenemise tasemelt erinevad, kuid tüüpilisel juhul on nad omavahel seotud.

Lapsed, kellel domineerib kehalis-kinesteetiline intelligentsus, on tihti silmapaistvad mõnel spordialal. Neid valitakse alati võistkonna kapteniteks rahvastepallis ning oma kodutänaval või -külal on nad hinnatud kaaslasteks trihvaas või päti ja politsei mängudes. Nad naudivad jooksmist ja hüppamist, mängleva kergusega liiguvad nad kummikeksus klassist klassi või teevad tänavatel ja parkides ületamatuid trikke footbag'i, rula ja trikirattaga. Kui muidu võivad vanemad neid üsna püsimatuteks pidada, siis nimetatud aladel paremate saavutusteni jõudmise nimel on nad valmis harjutamisele pühendama palju aega ja tahtejõudu.

Kehalis-kinesteetilise intelligentsuse tunnuseks on võime kasutada oma keha väga mitmekülgsel ja oskuslikul viisil ja seda nii väljenduslikul kui ka eesmärgile suunatud otstarbel.

Howard Gardner *Frames of Mind*

Ka koolis on kehalis-kinesteetilise intelligentsusega õpilased haaratud eelkõige katsetest, harjutustest ja muudest tegevustest, mis on seotud füüsilise osavuse mängupanekuga. Kui nad peavad kaua aega ühe koha peal istuma, muutuvad nad rahutuks ja võivad hakata teisi häirima oma nihelemise, trummeldamise või patsutamise. Nad võivad olla ületamatult andekad teiste inimeste miimika ja žestide jäljendamisel. Need lapsed "vaatavad" kõiki asju esmalt kätega ning armastavad kõike lahti võtta ja kokku panna. Tavaliselt on nad osavad igat sorti meisterdamises-nikerdamises ja suudavad käsitööainetes pikalt keskenduda. Ka katsete tegemisel ja igasuguste demonstratsioonide puhul on nad alati heameelega õpetajat aitas. Nad naudivad puudutuselamust ja selle abil õppimist-töötamist.

Kõik lapsed tõusid püsti ja jäid pinkide kõrvale seisma, kõik peale Pipi, kes lesis edasi põrandal.

"Laulge teie pealegi, ma puhkan natuke," sõnas ta. "Liiga palju koolitarkust võib kõige kangemagi maha murda."

Aga nüüd oli koolipreili kannatus täiesti otsas. Ta käskis kõiki lapsi kooliõuele minna, kuna ta tahab nüüd Pipiga omavahel rääkida.

Sajandeid on inimesed mõistnud, et on asju, mida teatakse ja väljendatakse kehaliselt ning mida ei saa ega pole mõtet proovida edastada kuidagi teisiti. Ei ole vist vale väita, et traditsioonilises koolis on juba pikka aega kehalis-kinesteetiline õppimist alavääristatud. Seda peetakse peamiselt kutseõpetuse ja eripedagoogika osaks või siis algklasside pärusmaaks. ("Meil keskkoolis ei ole selleks aega...", "See on vajalik algklassides või siis õpiraskustega lastele, kes muidu selgeks ei saa..."). Kahjuks ei arvesta seesugune mõtteviis füüsilise tegevuse tegelikku võimast mõju õppimisele ja ajutegevusele. Lisaks unustab nende uskumustega nõustuja ka, et füüsiline osavus ja koordinatsioon võib koolile järgnevas tööelus olla vägagi kõrgelt hinnatud ja tasustatud.

Hambaarsttöölil istudes olete ilmselt vägagi huvitatud sellest, et hambaarsti laiaulatuslike ja sügavate meditsiinialaste teadmiste kõrval (kui mitte ees!) oleksid kõrgetasemelised käelised oskused. Kui saadate oma lapsed bussiga ekskursioonile, loodate, et bussijuhi käe ja silma koostöö ja reaktsioonikiirus on samaväärsed (kui mitte paremad!) tema geograafia-alastest teadmistest. Piloot, kes juhib lennukit, millega lendate, peab filigraanselt ühendama oma käte ja jalgade liigutused visuaalse andmete jälgimise, kõrvaklappidest tuleva info töötlemise ja rääkimisega. Lisaks veel kõik need oskustöölised, kelle kallihinnalisest käteosavusest me päev-päevalt sõltume, kas siis otseselt või kaudselt, nende tegevuse abil loodud toodete kasutamise kaudu.

Kui tahame lapsi terviklikult õpetada ja arendada, on oluline tuua kinesteetiline ja käeline õpe traditsioonilistesse akadeemilistesse ainetesse. Igasugune kehaline liikumine toetab õppimist, stimuleerib impulsside levimist närvivõrgustikus ja varustab aju hapnikuga, et hoida seda õppimiseks soodsaimas seisundis ning on abistav ka meeldejätmise seisukohalt. On palju asju,

mida meie keha "teab", aga teadvus üldjuhul mitte nagu seda, kuidas sõita rattaga, trükkida arvuti klaviatuuril, kõndida või sokki kududa. Füüsilise tegutsemise ja läbielamisega on seotud nii meie protseduuriline kui episoodiline mälusüsteem.

Õpilastel on vaja kogeda, kuidas on õppida ja teada kehaga ning seda ka klassiruumis, kus üldiselt soovitatakse kehad jätta "ukse taha"

"Ma loodan, et sa selle peale ei kurvasta, preili."

Sellepeale ütles koolipreili, et ta kindlasti kurvastab, kõige rohkem sellepärast, et Pipi ei taha ennast korralikult ülal pidada, ja et ükski tüdruk, kes käitub nii nagu Pipi, ei saagi koolis käia, kui ta seda ka väga tahaks.

"Kas ma pidasin ennast halvasti ülal?" küsis Pipi ülimalt hämmeldunult. "Aga ma ei teadnud seda üldsegi," ütles ta ning näis murelikuna.

I ÄRATAMINE, HÄÄLESTAMINE

Kinesteetilise andekuse äratamiseks ja õppimisele häälestumiseks sobivad hästi **Brain Gym** 'i **harjutused** (vt. lk 26). Hästiajastatud BG annab õpetajale võimaluse muuta õppija füüsilist seisundit õppimisele vastuvõtlikumaks (n kui õpilased tormavad koos tunnikellaga klassi, olles ilmselgelt häiritud äsja koridoris toimunud kակlusest; või valitseb klassis söögivahetunnijärgne loid rammestus).

Samasugune, õpivalmidust esilekutsuv mõju on **juhitud kujutlusharjutustel** (n vastandsõnade õppimisel võib häälestusharjutusena lasta õpilastel kujutleda, kuidas on tunda kogu kehaga sõna "külm" ja siis sõna "soe", "unine" ja "ergas" jne). Juhitud kujutluse abil on võimalik ka kehalist osavust edasi arendada, näiteks sportlased ja muusikud on ajast aega kujutluse tugevdamist kasutanud selleks, et oma tulemusi täiustada.

II AVARDAMINE

Lühikesed rollimängud ja stseenid, keha abil mitmesuguste nähtuste modelleerimine, igasugused praktilised tegevused lisavad tundi haaravust ja tõstavad meeldejätmise kvaliteeti.

III ÕPPIMINE JA ARUSAAMINE

Siin on hea kasutada kehalisi tegevusi õpitu mõtestamiseks ja protsessile tagasivaatamiseks. Rollimängud, draama, füüsiline liikumine, kehaskulptuurid, rühmamängud, külastused, ekskursioonid, kujundamine ja valmistamine jms.

Mõnest meetodist pikemalt:

KEHALISED VASTUSED

Õpilased vastavad, kasutades väljendusvahendina oma keha.

Arvatavasti on iga õpetaja selle lihtsaimat varianti kasutanud - õpilased tõstavad käe, et märku anda, et nad on asjast aru saanud ja/või soovivad vastata. Seda lihtsat võimalust tasuks kindlasti varieerida. Selle asemel, et tunnist tundi, päevast päeva tõsta kätt, võiksid õpilased näiteks silma pilgutada, naeratada, tõsta sõrmi (n 1 sõrm näitab vähest arusaamist, 5 täielikku mõistmist), panna käed laual risti, teha mingeid muid liigutusi, tõusta püsti vms. Kehavastuseid saab kasutada nii **loengulise osa ajal**, kiirtagasisideks õpetajale ("Kui said praegu esitatust aru, siis pane sõrm lõuale, kui ei saanud, siis...") kui **iseseisvas töös tekstidega** ("iga kord, kui jõuad tekstis milleni, mis tundub..., siis...") kui ka otseseks **küsimustele vastamiseks** ("Kes arvab, et see oli rindlause, tõstab kaks kätt üles, kes arvab, et põimlause, paneb käed risti!")

KLASSITEATER

Selle all on mõeldud tekstide, probleemide, mõistete vm õpitava materjali osade dramatiseerimist, erinevatel viisidel läbimängimist. Esitluse pikkus võib varieeruda 1-minutilisest improvisatsioonist kuni terve tundi kestva näidendini veerandi või teema lõpul, mis võtab kokku õpilaste tervikarusaama laiemast materjalist. Seda võib teha kas abivahenditega või ilma. Õpilased võivad ise mängida või teha *show*´sid ja miniatuurseid dramatiseeringuid figuuride, nööpide, pulkade vm abil (n näidata lahingu kulgemist, paigutades tinasõdureid plastiliinist või savist lahinguväljal). Et aidata vanemaid õpilasi, kes võivad end tunda algul kohmetutena selliste ürituste puhul, tuleks välja mõelda ka soojendavaid, sissejuhatavaid harjutusi.

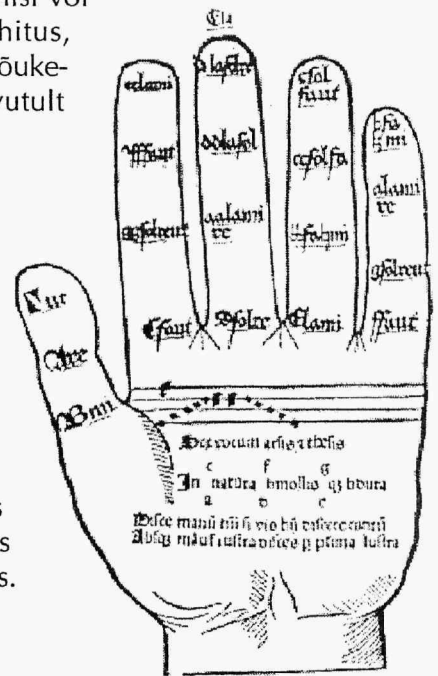
Klassiteater võimaldab esile tuua igas inimeses peituvat näitleja ning siin võib kehalis-kinesteetiliselt andekas õpilane ilmutada erilist aktiivsust ja väljendusrikkust.

KINESTEETILISED MÕISTED

See on õpilaste juhtimine mõistete ni kas füüsiliste žestide või liigutuste abil, ka pantomiim on siinkohal üheks hästikasutatavaks võimaluseks. Niisugune tegevus võimaldab õpilastel "tõlkida" informatsiooni lingvistilistest või loogilistest süsteemidest puhtalt kehalis-kinesteetilisesse väljendusse ja ka mälusse. Kehaskulptuuride või hoopis keerukamate liikumiskombinatsioonide abil võib väljendada nii ajaloo-, majandus- kui loodusteaduslikke teadmisi, rääkimata kasutamismõistest keele ja kirjanduse tundides, samuti näiteks tehteid arvudega vm matemaatilisi või geomeetrisi mõisteid. Fotosüntees, erosiooni mõju, sisekõrva ehitus, revolutsioon, dissonants-konsonants, korrutamine-jagamine, sinusoid, tõuke- ja tõmbejõud, planeetide liikumine ja asend üksteise suhtes - arvutult võimalusi loovale väljendujale!

KEHAKAARDID

Inimkeha saab kasutada ka lihtsalt abivahendina õppimisel või teatud teadmishaldkondade kaardistamiseks, kus füüsilised liigutused või kehapiirkonnad esindavad õpitavaid protsesse või ideid. Üks lihtsamaid võimalusi on sõrmedel arvutamine, mida lapsed loomupäraselt teevad. Näide geograafiast: "Kui su pea asuks Põhja-Kanadas ja jalad Mehhikos, kuhu jääks siis Washington?" Muusikaõpetuses võib erinevaid kehapiirkondi (pea, õlad, puusad, põlved jne) kasutada helirea erineva kõrgusega nootide tähistamiseks ning neid alasid laulmise ajal puudutada. Nn Guido käsi on aga üks näide ajaloost, kus füüsiline õppimine oli veel igapäevaseks nähtuseks.



KÄTEGA MÕTLEMINE

Kehalis-kinesteetiliselt andekatel õpilastel peaks olema võimalus õppida esemetega tegutsedes või veel parem - neid oma kätega valmistades. Siia valdkonda kuuluvad igasugused katsed ja laboratoorsed tööd ning temaatilised, mitut ainet haaravad projektid, mis tavaliselt sisaldavad ka palju käelist tegevust (n õppides tundma mingit ajastut või rahvust, valmistatakse oma käega sellele ajastule (rahvusele) omaseid tarbeesemeid, rõivaid, ehteid, tööriistu jne). Seda meetodit võib lihtsal kombel kasutada igas tunnis, näiteks õppides tundma tähti, numbreid või geomeetrisi kujundeid, võib neid vormida savist vm materjalidest. Vanemates klassides on õpilastel huvitav keerukamaid õpitud mõisteid rühmatööna materiaalsesse vormi "valada". Et selleni jõuda, tuleb rühmas omavahel mõiste läbi arutada, leida sellele iseloomulikud jooned ja otsustada, kuidas neid edastada. Seejärel järgneb esitus, võimalus põhjendada, miks just selline vorm valiti ja lõpetuseks tööde võrdlemine ja diskussioon.

Kuidas oleks luua üks kompositsioon väljendamaks mõistet "konstruktivism", kasutades plastiliini, puitu või erinevaid kollaažitehnikaid?

IV ÜLEKANNE JA ELLURAKENDAMINE

See osa tunnist on tähtis selleks, et õpilased muutuksid teadlikuks keha abil õppimise võimalustest ning hakkaksid seda rakendama ka muudes koolitöö ja igapäevaeluga seotud valdkondades. Selles etapis võib õpilastega arutleda selle üle, kuidas nad kasutasid oma keha teadmise loomiseks, kuidas see neile meeldis; mida oli lihtne tegutsedes õppida, mida mitte ja miks.

Füüsiliste liigutuste kordamise või keha abil ettekujutamise käigus muutub õpitav protsess või mõiste tõeliselt "omaks".

Alati ei ole väga lihtne leida teid, et aidata integreerida õpilastel õppesisu füüsilisele tasandile, kuid see on eluliselt oluline, et tõsta õpilaste arusaamise ja omandamise kvaliteeti. Kui õpilased lõpetavad kooli, rändavad nende õpikud-vihikud mitmesugustesse panipaikadesse: kellel pööningule, kellel kastidega voodi alla või kappidesse, kust suhteliselt väike osa inimkonnast neid veel elu jooksul vaatab, kasutamisest rääkimata. Oma keha aga kannab endaga kaasas meist igaüks ja seda sünnist kuni surmani.

Kehalis-kinesteetilise andekuse arengus on oluline tähendus koolieelsetel eluaastatel. Laps õpib sel eluperioodil kõike loomupäraselt jäljendades, liigub lakkamatult ning kasutab pidevalt oma keha. Ka kõik ümbruskonnast tulevad meeltemuljed puudutavad eelkooliealist last veel palju sügavamalt kui täiskasvanuid, jõudes kergesti kuni füüsiliste reaktsioonideni välja (äkiline ere valgus võib lapse panna õhku hüppama või tugev heli püksi tegema). Eelkooliiga on sensitiivne periood inimese puudutus- ja liigutustajude, tasakaalu ja koordinatsiooni kujundamiseks. Kõige paremini arendatakse neid hilisemas eas nii vajalikke võimeid eelkõige selle abil, et lapsele luuakse võimalikult naturaalne, looduslähedasi meelтетajusid pakkuv keskkond, kus tema loomupärasest liikumisvajadust ei pea kogu aeg käskude-keeldudega jälitama ja piirama.

IDEID TUNNI PLANEERIMISEKS

MATEMAATIKA

- kasuta erinevaid kehaosi esemete mõõtmiseks (nii on väga lihtne selgeks saada, kust on pärit sellised "imelikud" mõõtühikud nagu küünar, jalg, vaks jne ning ka nende ligikaudsed pikkused jäävad eluks ajaks meelde)
- tehteid murdudega saab õppida, liikudes tehes neid läbi õpilaste enestega
- korrutustabelit võib õppida seda läbi marssides või hüpates - rõhutades rütmiliselt kordseid arve (kaasates sellega ka rütmilise intelligentsuse) või hoopiski kujuteldavaid kive üksteise otsa ladudes ja jälle vähemaks võttes - 3,6,9; 6,9,12; 9,12,15 jne (lisaks kinesteetilisele on siin haaratud ka muusikalis-rütmilist ja ruumilist intelligentsitüüpi)
- koordinaatteljestiku või geomeetriselised kujundid võib vihiku asemel märkida põrandale ja tegutseda seal inimkehade abil; näit nelinurga pindala õppimisel

Mitu inimest jääb nelinurga sisse? Kuidas saab seda tehte abil väljendada? Kui klassiga on läbi proovitud juba mitu varianti, teavad lapsed juba ise, millise üldistuse saab teha nelinurga pindala arvutamise kohta?



$$2 \times 3 = 6$$

LOODUSAINED

- rollimäng "Elu rakus" kõigi selle osade ja dünaamikaga. Rollikirjeldused võivad pärineda õpetajalt (uue materjali õppimisel) või ka õpilastelt (kordamise ja kokkuvõtmise etapis).
- konstrueerige planeetide liikumise mudel, kus õpilased moodustavad ise Päikesesüsteemi ja esitlege seda liikumises. Õpilased võivad vastavalt planeetide omapärale valida või valmistada ka improviseeritud kostüümid.
- erinevate mateeria seisundite kehaline kujutamine
- kõik katsed ja laboratoorsed tööd

EMAKEEL

- silbitamise õppimiseks - n sõnade läbisammumine, igal silbil 1 samm või: õpetaja ütleb klassile sõna, igaüks kordab seda kaasa, tehes sõna erinevate silpide peal ühe erineva liigutuse (selle abil hakkab mõistma silbitamist ka see laps, kelle jaoks sõnad on üldiselt jagamatud tervikud)
- väldete "kaalumine" - sõnakolmikuid (pali-palli-palli) valjusti korrates kaaluge nende "raskust" kujuteldavalt nagu lebaks sõna tõesti peopesal (see aitab nii mõnelgi õpilasel selgeks saada II ja III välte vahe)
- tekstist leitud võõrsõnade tähenduse kehaline kujutamine
- tähestiku õppimine ja kordamine kehaskulptuuride kaasabil (ühete tähte võib teha nii üksi, kahekesi, neljakesi kui ka terve klassiga)



Järgmistes "Koorukese ja Iva" numbrites jätkame intelligentsitüüpide tutvustamist. Vaata ka "Kooruke ja Iva" nr 2/1999; nr 1 ja 2/2000; nr 1 ja 2/2001 (seal on juttu loogilis-matemaatilisest, lingvistilisest, ruumilisest ja muusikalis-rütmilisest intelligentsusest ning multiintelligentsuse teooriast üldiselt)

KASUTATUD KIRJANDUS:

Thomas Armstrong *Multiple Intelligences in the Classroom*

Howard Gardner *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*

Alistair Smith *Accelerated Learning in Practice: Brain-based methods for accelerating motivation and achievement*

David Lazear *Eight Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*

Mõisteid ja meetodeid kaasaegsetes pedagoogilistes süsteemides

BRAIN GYM EHK "AJUVÕIMLEMINE"

BG (Brain Gym®) on füüsiliste harjutuste programm, mida kasutatakse selleks, et arendada inimeste kognitiivseid võimeid ja selle abil tõsta nende õppimissuutlikkust.

Edu-K (Educational Kinesiology) on õpetus kehahoiu ja liigutuste seostest ajufunktsioonide täitmisega ja BG on üks selle tuumprogrammidest. "Ajuvõimlemise" 26 põhiharjutust on välja arendatud selleks, et võimaldada lastel ja täiskasvanutel saada üle oma nn "õpiraskustest". BG-d tehakse nii laste, täiskasvanute kui vanuritega ning see toob sageli kaasa üsna kiired ja järsud muutused keskendumisvõimes, lugemis- ja kirjutamisoskustes, mälu töös, sportlikus arengus ning sellega kaasneb ka rahuloluline.

BG põhineb teadmistel sellest, et inimese kehaline areng on lähedalt seotud nii keele omandamise ja kasutamise, mõtlemis- ja akadeemiliste saavutustega.

Aju tavapäraseks tegutsemiseks on vaja tõhusat kommunikatsiooni aju funktsionaalsete keskuste vahel. Harjutuste eesmärgiks ongi spetsiaalsete liigutuskombinatsioonide abil stimuleerida aju tööd ja toetada õpiprotsessi.

Et selgitada BG toimimist, kirjeldab selle rajaja Paul Dennison aju funktsioneerimist 3 mõõtme abil. Need on: **lateraalsus** e külgsus, **tsentreerimine** e keskendamine ja **fokusseerimine** e teravustamine.

Lateraalsus (külgsus) on parema ja vasaku ajupoolkera võime teha head koostööd ning see on aluseks lugemisele, kirjutamisele ja heale suhtlemisele, ka võimele üheaegselt liikuda ja mõelda.

Tsentreerimine (keskendamine) kindlustab harmoonilise tasakaalu aju kõrgemate ja madalamate osade vahel. See on seotud üldise turvatunde, lõogastunud erksuse seisundi saavutamise ning emotsioonide väljendamise ja tasakaalustamisega õppimisel.

Fokusseerimine (teravustamine) on võime koordineerida aju esi- ja tagasagarate tööd. Ilma selle võimeta võivad inimesel tekkida tähelepanuhäired ja probleemid arusaamisega, samuti oskamatus end ladusalt väljendada ja aktiivselt õpiprotsessis osaleda. Hea fokusseerimine võimaldab inimesel kergemini mõista ja mõtestada uut informatsiooni, säilitades samal ajal oma isikliku vaatenurga.

Nende 3 mõõtme toetamisele on suunatud ka Brain Gym'i harjutused.

BG praktikud ütlevad, et õpiraskused ilmnevad siis, kui aju osade koostöö on mõnes nendest valdkondadest häiritud. BG liigutuste mõjul avanevad õppimiseks hädavajalikud ühendused.

Maailmas on arvukalt koole, organisatsioone ja üksikisikuid, kes BG-d regulaarselt kasutavad. Täpsema informatsiooni ja harjutuste kirjeldused leiab huviline raamatust: Paul E. Dennison, Gail E. Dennison *Brain Gym*.

Vt ka käesoleva ajakirja rubriiki "Veebituhnur".



Koidu Tani-Jürisoo

AJALEHEGA TUNDI

Mari-Mall Feldschmidt

Põlva Keskkooli emakeeleõpetaja

Artikli aluseks on Tallinna Pedagoogikaülikoolis 2001.a kaitstud magistritöö "Ajaleht kui iseseisva mõtleja kujundaja".

Tänapäevases maailmas ümbritseb meid tohutul hulgal tekste ning üha suurema mahu ja kaalu saavad infokesksed tarbetekstid ning publitsistlikud tekstid, sealhulgas ka elektroonilised tekstid. Lugemisoskustki on hakatud seostama oskusega leida tekstidest vajalikku informatsiooni ning seda kasutada. Ka üliõpilas- või gümnasistikandidaadidelt oodatakse sageli teavet, mida ei sisalda mitte kooliõpikud, vaid mis eeldavad ajakirjandusega kursisolekut – teavet tänapäeva kultuurist, majandusest, poliitikast nii kodu- kui välismaal. Sellest tulenevalt on õpetaja ülesandeks kujundada ajalehelugemise harjumust, äratada ja süvendada huvi ajakirjanduse vastu ning õpetada lugema teadlikult ning analüüsisvalt.

Ajaleht on vajalik mõtlemisvõime, analüüsioskuse ning väitlusoskuse arendajana, mille eeltingimuseks on ajalehe lugemise oskus. Ajaleht on "aja leht", seega mitte lõplik tõde – siin on artiklid, mis on päevakajalised ning puudutavad meid tugevasti, seetõttu kutsuvad ka oma arvamust välja ütlemä; artiklid, mis kutsuvad väitlema ning küsimusi esitama, millega me ei pruugi nõustuda; artiklid, mis võivad olla manipuleerimisvahendiks, kokku võttes – ajaleht on väga hea alusmaterjal, et arendada õpilastes iseseisvat mõtlemist.

Käesolevas artiklis tutvustan lühidalt mõnda meetodit, mis sobivad töös ajalehega erinevatel vanuseastmetel ning õpetuse erinevatel etappidel ning mis on korduvkatsetustel andnud häid tulemusi, samuti toonud kaasa positiivset tagasisidet õpilastelt.

1. Oma valikute tegemine

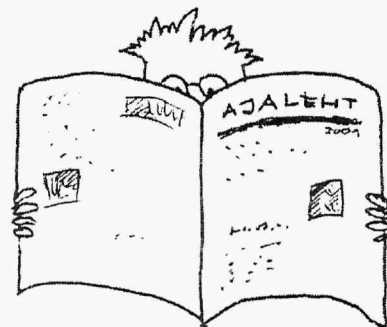
Meetodi eesmärgiks on panna õpilased mõtestatult lugema ning hindama ajaleheartikleid sõltuvalt oma huvidest ning tõekspidamistest. Soovitav on paaristöö, sõltuvalt ajast ja õpilaste vanusest võib meetodit rakendada osaliselt või täismahus.

Töö käik

1. Õpetaja annab õpilastele paari peale ajalehe.
2. Õpilased loevad ülevaatlilikult ajalehte ning leiavad sealt järgmised artiklid:
 - ❖ huvipakkuvaim artikkel;
 - ❖ igavaim artikkel;
 - ❖ vaidlusele õhutav (ärritavaim) artikkel;
 - ❖ kahtlusttekitav artikkel;
 - ❖ õpilast isiklikult puudutav artikkel;
 - ❖ õpilast isiklikult mittepuudutav artikkel;

* Õppimise ja õpetamise mudeli kolme faasi (evokatsioon, tähenduse mõistmine, refleksioon) kohta võib väikese selgituse leida ajakirjast "Kooruke ja Iva" 1/2000.

- ❖ ühiskondlikult olulisim artikkel;
- ❖ kõige raskemini mõistetav artikkel;
- ❖ parima/halvima keelekasutusega artikkel;
- ❖ kõige erapoolikum või omakasupüüdlikum artikkel.



3. Õpilaspaar kirjutab valitud artikli pealkirja koos väga lühikese sisukokkuvõttega vihikusse või paberile koos põhjendusega, miks ta nii arvab.

4. Paarid kannavad ette oma valikud ja põhjendused (olenevalt klassi suurusest võiks iga paar rääkida 1-3 artiklist).

5. Kuulajad võivad esitada küsimusi või kommentaare vastavalt kehtestatud reeglistikule.

Kommentaar

Olenevalt õpilaste vanusest ning võimekusest võib anda neile kohustuslikud ning valikülesanded. Näiteks kohustuslikud on kaks esimest – *huvipakkuvaim* ja *igavaim* artikkel ning 2-3 ülesannet nimekirjast vabal valikul.

Pean oluliseks, et õpilastel oleks piisavalt aega ajalehega tutvumiseks ning artiklite lugemiseks. Muidu võib tekkida olukord, kus ei valita tekste mitte huvitavuse/ebahuvitavuse printsiibist lähtudes, vaid valitakse iga ülesande jaoks kõige lühemad artiklid. Kuna eesmärgiks on ajalehe vastu huvi äratamine ning mitte selle suretamine, pole mõttekas sundida õpilasi lugema igavaimat või raskestimõistetavimat artiklit lõpuni, vaid nii palju, et õpilane suudaks öelda, millest artiklis juttu ning põhjendada oma arvamust.

Antud meetod sobib ka kodutööks näiteks nädala ajakirjanduse põhjal, kommentaarid arutatakse läbi klassis.

Kui õpetajal on võimalik anda tervele klassile sama ajalehenumber ning ise sellega eelnevalt tutvuda, sõltuvad tööülesanded konkreetsest ajalehenumbrist ning selles sisalduvatest tekstidest, näiteks võib lisada järgnevaid tööülesandeid: sise- või välispoliitiliselt olulisem artikkel; teravaimas toonis(kriitilisem) artikkel jms.

Mida see töö andis?

Õpetaja sai kurssi õpilaste huvidega; selgusid probleemsed mõisted ning teemad; meetod juhtis tähelepanu teemadele, millest võiks arendada väitlusi.

Õpilased lugesid tähelepanelikult ning analüüsisvalt ajalehte; tegid oma valikuid ning põhjendasid neid; arendati tolerantsust ning enesekindlust (kellegi valik polnud vale).

2. Infoleht järgmise sajandi inimesele

Idee pärineb konverentsilt "Ajaleht koolitunnis", olen seda kohandanud vastavalt oma praktikale. Meetod sobib nii evokatsiooni- kui refleksioonietappi*, olenevalt sellest, kas eesmärgiks on huvi äratamine või teatava tsükli lõpetamine. Meetod sobib rühmatööks, igale rühmale on vaja ajalehte, kääre, liimi ja soovitatavalt A3-paberit.

Töö käik

1. Õpetajapoolne töökäsk: Kujuta ette, et pead koostama infolehte aastast 2001 järgmise sajandi inimeste jaoks. Tee käesolevast ajalehenumbrist kuni 10 väljalõiget, mis sinu arvates peegeldaks

kõige paremini ühiskonda ja inimest aastast 2001. Kujunda tehtud väljalõigetest INFOLEHT 2001.

2. Õpilastel on tööks aega u 30 min, pärast seda kinnitab iga rühm oma töö klassiseinale.

3. Iga rühm valib ühe õpilase, kes kommenteerib oma rühma tööd. Teised võivad esitada küsimusi ja kommentaare.

Kommentaar

Töö tulemused on alati olnud väga huvitavad, oluliseks kaasaja peegeldajaks on peetud väga erinevaid asju: ilmateateid, modellide välimust, saatekava, ostan-müün-rubriiki, reklaami, aktsiakursse, poliitikute näaklemisi jpm. Oluline on, et iga rühm saaks põhjendada oma valikuid.

Mida see töö andis?

Õpetaja sai teavet, mida õpilased peavad tähtsaks, mida mitte; avanesid õpilaste erinevad oskused ja võimed; tekkis hea võimalus jälgida rühmasisest töökorraldust.

Õpilased õppisid eristama olulist ebaolulisest, arendati nii analüüsi- kui sünteesioskust, koostöö- kui ka väljendusoskust.

3. Viktoriin

Idee sündis vajadusest õhutada ning säilitada lastes pidevat ajalehelugemise huvi, seepärast olen aastaringselt läbi viinud viktoriini, mille punktitable on olnud pidevalt klassi seinal. Läbi kooliaasta tõin eelmise nädala ajalehed (Postimees) järgmise nädala algul klassi, et nendega saaksid tutvuda ka õpilased, kellel kodus ajalehti ei käi ega osteta. Nii korraldasin iga nädal eelmise nädala ajaleheinfo peale kümneküsimuselise viktoriini, mis sisaldas infot eelmise nädala olulisemate sündmuste, isikute ning arvamuste kohta.

Ühetunnilise viktoriinivariandina olen kasutanud meetodit, kus õpilastel on paari või grupi peale ajaleht ning õpilased ise otsivad viktoriiniküsimustele vastuseid.

Kommentaar

Viktoriini alustades oli minu jaoks ebameeldivaks üllatuseks, kui vähe teadsid põhikooli õpilased maailmapoliitika ja majanduse juhtfiguuridest ning kultuurielus toimuvast (paremad olid teadmised spordist ning kaasaegsest filmikunstist). Seepärast pean sellist viktoriini üsna heaks vahendiks ühiskondliku elu ning maailmas toimuvate sündmuste vastu huvi äratamisel. Pärast viktoriinilehtede äraandmist arutasime alati läbi ka õiged vastused.

Mida see töö andis?

Õpilased lugesid pidevalt ajalehti, laienes silmaring; meetod oli hariv, huvitav ning meelelahutuslik.

Ajalehe koolitundi kaasamise positiivseks küljeks on see, et õpilased loevad lehte. On teada, et tänapäeva noorte lugemus on märgatavalt vähenenud, võrreldes eelmise põlvkonnaga. Lugemine nõuab teatavat vaimset pingutust, mida vaatamine-kuulamine ei pruugi nõuda. Lugemine on ka (kaasa) mõtlemine. Seega juba tõsiasi, et õpilased loevad tunnis huviga ajalehte, on kiitustvääriv nähtus. Kui sellega kaasneb artiklite analüüsimine, mõtete korrastamine ja sünteesimine, diskuteerimine, oma väärtushinnangute kujundamine, süvendab see ajalehe arendavat väärtust veelgi.

AVATUD MEELE INSTITUUT
KLASSI KUI GRUPI KUJUNDAMINE
Kursus klassijuhatajale

Kuidas muuta klassitais erineva tausta ja erinevate kogemustega indiviide üksteisest hoolivaks tervikuks?

Klassi oskuslik kujundamine on oluline mitte ainult tähendusrikka ja nauditava õpikeskkonna loomiseks, vaid seda tehes arendab klassijuhataja õpilastes elus toimetulekuks hädavajalikke sotsiaalseid oskusi

Kursuse kestus: 6 päeva (2 + 2 + 2)

Maht: 60 tundi (48 t. auditoorset ja 12 t. iseseisvat tööd)

Teemad:

I moodul: Koostöise ja vastutusvõimelise klassikollektiivi kujundamine
(16 tundi)

Klassi kui grupi psühholoogilise arengu faasid.

Grupi produktiivsus ja juhitavus õppeprotsessis. Klassijuhataja ülesanded ja võimalused grupi arengu suunajana.

Vastupanu mõiste ja liigid. Toimetulek vastupanuga. Erinevate sekkumisvõimaluste efektiivsus. Aktiivse kuulamise tehnikad ja selge eneseväljendamise viisid, nende harjutamine.

Grupitöö meetodid, nende harjutamine.

Meeskonna kujunemise tingimused. Koostööoskused.

II moodul: Ebakohase käitumisega toimetuleku võimalused
(16 tundi)

Ebakohane käitumine klassis, selle ärahoidmine. Tõrjutuse tekkemehhanismid, selle ennetamine ja vähendamine. Konfronteerumine. Erinevate suhtlemisviiside mõju õpilastele. Paindlik mina-tasandi kasutus klassijuhatajatöös.

III moodul: Konfliktide lahendamise oskused
(16 tundi)

Konfliktide liigid: vajadus- ja väärtuskonfliktid. Koostöö lastega võitja - võitja meetodil. Konfliktide lahendamine ja vahendamine. Enesekehtestamise oskuste harjutamine. Videoharjutus ja selle analüüs.

Kogemuslik õpe: rühmatööd, arutelud, lühiloengud, praktiline harjutamine, iseseisev töö

Koolitajad: Koidu Tani-Jürisoo, Ene Kulasalu, Ene Velström

Täpsem teave ja tellimine: Merike Kärm, tel.(0)626 32 25;
(0)626 32 21; ami@ngonet.ee; www.oka.ee

AVATUD MEELE INSTITUUT

MULTIINTELLIGENTSUSE TEOORIA JA SELLE RAKENDAMINE KOOLIS

Kuidas hinnata õpilast mitte selle järgi, mida ta ei suuda teha, vaid selle järgi, mida ta suudab? Intelligentsuse mõõtmine ja uurimine – kas ainult inimeste pingeritta seadmiseks? Multiintelligentsuse mõiste kui üks võimalus lapse tervikvõimekuse tajumiseks. Kuidas aitab multiintelligentsuse teooria tundmine kaasa reaalsele ainetevahelisele integratsioonile?

Kursuse kestus: 4 päeva (2 + 2)

Maht: 40 tundi (32 t. auditoorset ja 8 t. iseseisvat tööd)

Teemad:

- multiintelligentsuse teooria, selle rakendamine õppetunnis
- praktilised harjutused individuaalsuse toetamiseks ja intelligentsus(t)e arendamiseks õpilastel
- ainetevahelise integratsiooni toetamine
- õpetajatöö tõhustamine multiintelligentsuse teooria tundmise abil

Koolitajad: Koidu Tani-Jürisoo ja Anneli Loodus

AJUPÕHISE ÕPPIMISE SEADUSPÄRASUSED

Kuidas luua klassiruumis loomulikku teadmist? Kuidas saab õpikeskkonna ümberkujundamine kaasa aidata õpilaste õppetulemuste paranemisele? Kuidas säilitada ja toetada õpilaste kaasasündinud õpihuvi? Mil moel mõjutavad teadvustamata protsessid õppimist?

Kursuse kestus: 4 päeva (2 + 2)

Maht: 40 tundi (32 t. auditoorset ja 8 t. iseseisvat tööd)

Teemad:

- õpetaja roll õppimise esilekutsumisel
- mõtlemise ja mälu tegevuse seaduspärasused (praktilised harjutused nende rakendamiseks õppetöös)
- individuaalsus ja grupiprotsessid
- emotsioonide roll õppimisel
- füüsilise ja emotsionaalse õpikeskkonna kujundamine
- õppija motivatsioon ja vastutus

Kogemuslik õpe: rühmatööd, arutelud, lühiloengud, praktiline harjutamine, iseseisev töö

Koolitajad: Koidu Tani-Jürisoo ja Anneli Loodus

Täpsem teave ja tellimine: Merike Kärm, tel.(0)626 32 25;

(0)626 32 21; ami@ngonet.ee; www.oka.ee

BRASOVIS ISESEISVALT MÕTLEMAS

9.-13. juuni 2001.

Projekti "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks" seltskond kogunes Brasovisse (Rumeenia). Iseseisvate mõtlejate Eesti delegatsiooni kuulusid Katrin Poom-Valickis, Hiie Asser, Meeli Pandis, Margus Tapupere, Mari Karm. Rahvusvaheline konverents toimus viiendat korda. Teised on varemgi osalenud. Mina olin esimest korda ning esialgu segaduses ja teadmatuses, küsiv ja ootav.

teadmisi ja kogemusi teiste õpetajatega. Avatud Meele Instituudis ning jagavad saadud õpetajat, kes praegu tegutsevad koolitajatena väljaõppe 30 eesti koolide ja 30 vene koolide käigus USA õppejõudude juhendamisel õpetajakoolitusprojekt. Eestis said projekti "Thinking" – RWCT) on rahvusvaheline kujunemiseks" (Reading and Writing for Critical "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja

Konverentsilinn Brasov

Brasov - mägedel paiknev keskaegne punaste katustega linn, mille tänavad looklevad mööda mäekülgi ja viivad märkamatult kuhugi teisele poole; koledad puu-uksed, sildiga garaj, mille taga pole autosid, vaid on kitsad siseõued kuivava pesu ja õitsevate roosidega; kõhnad hulkuvad koerad; inimesed, kes ei lase end ahistada kellast; punased veinid, mida kohvikuski ei saa tellida vähem kui pudel korraga.



Projekt

Ma teadsin ju, et "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks" on rahvusvaheline projekt, aga tõeliselt saan ma sellest aru alles siis, kui näen silmast silma inimesi Albaaniast, Armeenias, Bulgaariast, Guatemaalast, Gruusiast, Leedust, Rumeeniast, Ungarist, USAst ja mujalt, kes kõik on kursis iseseisva mõtlemise põhimõtete ja ideedega. Konverentsi käigus on huvitav tõdeda, kuidas samad ideed elavad oma isepäist elu sõltuvalt kultuuritaustast ja projektiga seotud inimestest.

Ma olen lugenud projekti käsiraamatute pealt nimesid Jeannie L.Steele, Kurtis S.Meredith, Scott Walter, Charles Temple, aga kui olen neid säravaid inimesi tegelikkuses kohanud, muutuvad raamatudki märksa sõbralikumaks, soojemaks ja avatumaks.

Ma olen ju kuulnud, et projekti algatamise ja elluviimise oluline jõud on Rahvusvaheline Lugemisühing, kuid uskuma jäin ma seda tõesti alles Brasovis konverentsil.

Konverentsi põhiteemad

Hinnang projekti edukusele

Ameerika teadlased (American Institutes for Research) viisid läbi uuringu, et välja selgitada, mida annab iseseisva mõtleja projekti meetodite kasutamine õppimisel ja õpetamisel. Uurimus viidi läbi

Tšehhi Vabariigis, Kõrgõstanis, Lätis ja Makedoonias. Andmeid koguti kolmest allikast: küsitleti õpilasi ja õpetajaid ning vaadeldi tunde.

Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et klassides, kus kasutatakse uusi õppemeetodeid, on õpilaste iseseisva mõtlemise oskus parem, samuti saavad õpilased tunnis ajaliselt rohkem oma arvamust avaldada ja arutleda. Minu jaoks tundus tähendusrikas ja oluline, et uusi meetodeid kasutavate õpilaste ja õpetajate rahulolu õppimisega, oma tööga ja kooliga on suurem.

Kõrgharidus

Arutleti erinevate võimaluste üle, kuidas viia iseseisvat mõtlemist arendavaid õppimis- ja õpetamise meetodeid kõrgkoolidesse: kas koolitada kõrgkoolide õppejõude või õpetada üliõpilastele uusi õppimisvõtteid? Kuidas sulandada iseseisva mõtlemise projekti ideid ja sellest lähtuvaid õppemeetodeid õpetajakoolitusse? Millised projekti seisukohad ja ideed võiksid olla vajalikud ka nendele kõrgkooli õppejõududele, kes pole seotud õpetajakoolitusega?

Projekti edasine elu

Sorose fondide toetus projektile saab otsa. Ameerika õppejõudude koolitused lõpevad ja suuri rahvusvahelisi kokkusaamisi ilmselt enam ei toimu, kuid on tekkinud ja kujunemas uued töövormid: ajakirjad (eriti suurt rõõmu teeb projekti rahvusvaheline ajakiri "Thinking Classroom", mis ilmub inglise ja vene keeles), piirkondlikud konverentsid, õpetajate uurimistöö, koolituskursuste võrgustik, koostöö teiste haridusprojektidega jne.

Mulle tundub, et meie siin Eestis võime tulevikku vaadata üsna lootusrikkalt: Avatud Meele Instituut koordineerib "Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks" koolitust; on juba toimunud kaks õpetajatele mõeldud konverentsi "Lugemine on kirjutamine on mõtlemine" ning jaanuaris on plaanis kolmas; "Kooruke ja Iva" võib tõlkida ja avaldada artikleid ajakirjast "Thinking Classroom"; uusi ideid tekib koostööks lugemisühinguga jne.

Töötoad

Valik töötubade teemadest: õppimiskäsitused, õppimise hindamine, õpetajakoolitus, koolitajaoskused, õpetaja enesehinnang, multiintelligentsus, kõrgharidus jne. Huvi pakkus nii see, mida käsitleti, kui ka see, kuidas õpetati. Töötubades toimuv pani mind taas mõtlema, kui tähtis on hästi läbiviidud analüüs ning kui palju võib arutelule juurde anda olulist tabav, täpne ja põnev küsimus.

Draama töötoas (Peter McDermott, David Landis) tegutsesime hoogsalt väikestes rühmades: lugesime teksti, valisime tekstist ühe osa ning pärast 5-10minutilist ettevalmistust etendasid rühmad valitud katkendeid. Ent põhiline oli mängule järgnev arutelu. Mäng ajendas analüüsi, mäng andis tõeid kirjandusliku teksti mõtestamiseks ja uusi vaatenurki tegelaste avamiseks.

Kirjutamise (Mary Melvin) töötoa põhiteemaks oli, kuidas õppimisel, eriti kirjutamisülesannetes, tuua esile õppija isiklik kogemus. Kõigepealt kirjutasime abistavate juhtnõrde toel igaüks ise lugu oma elust ja siis arutasime kirjutatut rühmades.

Veendusin, kui oluline on suunata õppijaid üksteisele toetavat, ent samas sisukat tagasisidet andma. Minu äbarik lugu tundus mulle lõpuks päris armas.

Mõtlemise korrastamiseks ja organiseerimiseks on mitmeid erinevaid võimalusi. Ühe uue võimaluse pakkusid Katrin ja Hiie oma töötoas, tutvustades Edward De Bono *Kuue mõtlemiskaabu teooriat*. Inimesed pole tavaliselt eriti tulemusrikkad, kui nad püüavad mõelda kõigele korraga. Kasulik on probleeme vaadelda erinevatest vaatenurkadest ehk kaabude värve vahetades. Algul valime ühe

vaatenurga, näiteks punase kaabu ning tegeleme oma emotsioonidega, siis otsime välja kollase kaabu ja mõtleme asjade headele külgedele, pannud pähe valge kaabu, hakkame põhjalikumalt analüüsima infot jne. Kogesin, et ka mustas kaabus istudes ning asjade halbu külgi uurides võib palju nalja saada. Eestlaste läbiviidud töötod (Õpetajakoolitus ülikoolides – Katrin, Meeli ja Hiie, Õpetaja uurijana – Meeli ja Mari) tekitasid elevust ja väga palju küsimusi, millest järeldan, et nad ärgitasid osalejaid mõtlema ning seda me just tahtsimegi.

Jäin konverentsiga rahule: ootused täitusid, teadmatus vähenes, segadus kadus ja küsimustele leidsin vastuseid, mis aga kõige tähtsam – tekkisid uued küsimused. Kas ma oskan esitada küsimusi või teha tähelepanekuid, mis aitaksid õppijatel jõuda uue vaatenurgani, uue mõtlemissügavuseni? Kas ma oskan innustada oma õppijaid esitama olulisi küsimusi?

Küllap pean lugema, kirjutama ja iseseisvalt edasi mõtlema.

Mari Karm

LOOMIS- JA KINKIMISRÕÕMUST

Rõõm on tõdeda, et 2000. aastal väljakuulutatud Eesti raamatu aasta kestab jätkuvalt, kuna mitmed head algatused suunavad lapsi ikka ja jälle raamatut lugema. Järgnevalt ühest neist. Laenates Agu Sihvkalt tema põhjenduste alguslause, võib öelda: selleks, et kõik ausalt ära rääkida, peame alustama sellest, et käimas oli Eesti raamatu aasta, mis soosis ärksama hingega inimesi teistele head tegema. Et meie laual oleks raamat, ei pea olema alati palju raha. Seda muidugi juhul, kui teha ise raamat ja kinkida see neile, kes veel ise ei oska teha raamatuid. Nii sündiski mõte viia ellu heategevusprojekt **“Raamat lapselt lapsele”**, teisisõnu - kutsuda koolilapsi üles kirjutama vahvaid illustreeritud lugusid lasteaialastele.

Eelmise aasta sügisel alanud heategevusprojekti algatajad on “Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks” projekti juht **Katrin Poom-Valickis** ja Eesti Lugemisühingu esimees **Meeli Pandis**. Täpsemat informatsiooni levitati interneti, koolidesse ja raamatukogudesse saadetud üleskutsete ning ajakirjanduses ilmunud teadete vahendusel. Mõttega ühines 11 maakonda, kus koolilapsed

valmistasid raamatuid, korraldati näitusi, parimad autoreid peeti meeles ning iga osavõtnud maakond otsis peale lasteaialaste täiendavalt auditooriumi, kellele võiksid need raamatud vajalikud olla. Nii kingiti raamatukesi ka 1. klassi astujaile, koostöös sotsiaalosakonnaga materiaalselt vähekindlustatud perede lastele, haigla lasteosakonnale, pühapäevakoolidele.

Kõigil, kes soovisid laste töid juhendada, oli võimalus osaleda maakondades läbiviidud **koolitusel**, kus jagati “Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujunemiseks” projekti põhimõtetest lähtuvaid meetodeid laste loomingulise tegevuse arendamiseks, samuti uusi rühmatöövõtteid. Koolituse käigus proovisid õpetajad ja juhendajad kõigepealt ise jutte kirjutada.

Nii valmisid Mulgimaa algklasside ja emakeeleõpetajatel rühmatööna oma raamatukesed. Kõigepealt mõtles iga rühm ühiselt jutu alguse, otsustades tegelaste arvu, nimed, tegevuse aja ja kohad. Seejärel hakkas rühma iga liige kirjutama ühte peatükki. Koos kirjutati näiteks: Elasis kord (kes? ja

mitu?)... Nende nimed olid.... Nad kõik elasid... Nad söid... Kord nädalas (mida nad koos tegid?). Aga ükskord juhtus selline lugu... (selle lausega algabki igaühe isiklik looming).

Suurima aplausi teenis rühm, kes kirjutas loo **“Roomajate mälestusi ehk elu on täis üllatusi”**. Kolme õunaussikese – Sibula, Võrgutaja ja Seemnekese – seiklustest meeldis kuulajaile enim pseudonüümi Meeri Tatikas all valminud jutt, mis algas nõnda:

“Ükskord aga juhtus selline lugu, et Sibul jäi iganädalasele mokalaadale lootusetult hiljaks. Kuigi taevas oli taevakarva sinine. Lugu selline, et seoses salakavalate kevadilmadega oli ta mokale tekkinud ohjeldamatu ohatis. Ta vaatas enda haledat vaatepilti, häbenes ja ohkas, aga ohatis ei kahanenud ometi. Suisa vastupidi. Taevas oli ikka taevakarva sinine. Vaja oli Sibula head nõu. Aga Sibula kodu oli täitsa nõutu – ei portselani ega plastmassi. Temal käis kõik peost suhu. Sibul haaras mobiili ja helistas...”

Lahe lugu? Peabki olema, sest õpetaja on loomult loov ning suudab napi paarikümne minutiga kirjutada loo, mis paneb kuulajad kaasa elama.

Tore, et paljud õpilased kasutasid soovitatud võimalust teha raamat ühistööna kas klassi- ja koolikaaslastega või hoopis vanemate ja vanavanematega. Näiteks ühe hea käega illustraatori leidmiseks polnud rohkem vaja, kui võtta koridoris kunstiopetajal nõobist kinni ja paluda Kiire kombel üht ilusat nime, mis kuuluks osavale joonistajale. Paide Gümnaasiumis osutuks selleks 5. klassi õpilane **Helen Mäekivi**. Tüdruk haaras innukalt mõttest kinni ja koostöös esimese klassi õpilastega valmis kolm omanäolist ja toredat raamatut. Võiks arvata, et võrreldes vanemate klassi õpilastega oli noorematele raamatukeste kirjutamine pisut raske ülesanne. Tegelikult oli neil oluline eelis – ajaline distants sihtgrupiga on väga väike ja nii kirjutati eelkooliealistele lastele eakohaseid lugusid. Ja mis väga oluline – neis lugudes ei olnud vägivalda. Nooremate kirjutatud lugudes olid tegelasteks lapsed ise, kassid, koerad, kilpkonnad, aga ka lepatriinud ja ämblikud. Sündmused olid kas lihtsad ja elulised või muinasjutulised.

Liina Reinart, Saarepeedi Põhikooli 1. klassi õpilane,

kirjutas oma tähtsatest asjadest nii:

“Minu ümber on palju asju. Mõned neist on minu lemmikud, milleta ma kuidagi hakkama ei saa. Esimene asi, mis mulle hommikul meelde tuleb, on teler, sest seal tuleb palju multikaid. Viimane asi, mis mu päeva lõpetab, on raamat. Aga nende vahele jääb pika päeva jooksul veel hulganisti põnevaid vajalikke ja mulle armsaid asju.

Mulle meeldib ennast ehtida, sest siis olen ma ilus. Lugesin eile oma ehted üle. Mul on kümme sõrmust ja kuus kaelaketti ning neli ripatsit. Käevõrusid ja kõrvarõngaid on ka. Enamus neis on plastmassist ja lähivad kergesti katki. Aga üks pisike ripats on päris kullast. Ma ei ole seda veel kandnud/...!”

See ja paljud teised toredad lood on kirjas **Viljandimaa koolilaste omaloomingukogumikus “Röömurull”**. Muinasjutusinise kaanega raamatus on 32 lapse kaastöö. Et saada vajalik rahasumma trükitud raamatu väljaandmiseks, kulub mitu paari kingi ja palju aega ning tahtmist eitavate vastuste korral ikka jätkata. Sestap vist ainult Viljandimaal kogumikuni jõuti. Raamatu esitluse tegi unustamatuks Eesti Vabariigi presidendi Lennart Meri kõne Viljandi Maagümnaasiumi aulas ning noortele kirjutajatele ja illustraatoritele nende autorieksemplari kätteandmine. Presidendi sõnum oli sügav ja selge: elav sõna paberil suudab enam kui televiisorist nähtav ja internetist saadav.

Oma kogemuse põhjal võime väita, et selline loominguline tegevus, mis on ühendatud heategevusega, on väärtuslik kasvatuslikult ning aitab areneda heaks lugejaks. Noore inimese loodu suudab võrdväärselt võistelda professionaalse kirjaniku loominguga. Laps, kes ise loob, tunneb huvi ka teiste loomingu vastu ja oskab seda mõista ning hinnata.

Irene Artma
Riina Õun

LAPS JA VÕRGUSTIKUTÖÖ

Ave Henberg

"Usaldus loob lahenduse" projektijuht

Igasugune lastekaitsekorraldus põhineb nägemusel lapse, vanema ja ühiskonna vahelistest suhetest. Kõik osapooled mõjutavad üksteist, mingil hetkel avaldab mõni neist lapse käitumisele ja heolule tugevamat, mõni nõrgemat mõju. Nende kolme komponendi mõjuvõim sõltub suuresti lastekaitsepoliitika aluseks olevast filosoofiast, mis väljendub seadusandluses ja inimeste hoiakutes.

Eesti lastekaitse süsteem on suhteliselt noor ja alles väljakujunemisejärgus. Lastekaitsetöö põhiraskus lasub kohalikel omavalitsustel, kuid erialase ettevalmistusega lastekaitsetöötajaid ning sotsiaaltöötajaid on veel väga vähe. Lastega tegeleb palju erinevaid institutsioone, kuid sageli puudub nende vahel koostöö ning mitte alati ei ole laste huvid tagatud.

1999.a käivitas SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus koolivõrgustikutöö arendamise projekti "Usaldus toob lahenduse." 2000. a jaanuaris viidi projekti raames läbi küsitlus, uurimaks koolides töötavate psühholoogide, sotsiaaltöötajate ning õpetajate teadlikkust võrgustikutööst ja nende valmidust seda rakendada. Veebruaris ja märtsis 2000 "Usaldus toob lahenduse" raames läbiviidud võrgustikutööd tutvustavate seminaride ja võrgustikutöö osapoolte hulgas läbiviidud küsitluse käigus ilmnes tõsiasi, et erinevad spetsialistid ei ole piisavalt teadlikud oma rollist lapse suhtes ning ei tunne piisavalt võrgustikutööd ega selle võimalusi, mis pidurdab ka selle rakendamist ning aktiivset arengut Eestis.

Kuna enamus Eestis kättesaadavast sotsiaaltöölalasest kirjandusest on võõrkeelne ja lastekaitse teemat on uuritud veel vähe, puudub ka võimalus iseseisvaks enesetäiendamiseks. Koolisotsiaaltöö seminaride käigus kerkis üles vajadus lastega tehtavat võrgustikutööd puudutava materjali järele. Tartu Ülikooli sotsiaalpoliitika õppetooli ja SA Omanäolise Kooli Arenduskeskuse pidasid tõlkimist väärivaks raamatuks Johan Klefbeck'i ja Terje Ogden'i "Barn och Nätverk" (1996)/eesti keeles "Laps ja võrgustikutöö" (vt lähemalt lk 43)

2001. aasta maist kuni oktoobrini viisid Omanäolise Kooli Arenduskeskus ja Tartu Ülikooli sotsiaalpoliitika õppetool läbi uue üle-eestilise küsitluse inimeste hulgas, kes võiksid lastega tegeldes toetuda võrgustikutööle. Küsitluse eesmärgiks oli teada saada, millise sisuga (näit meeskonnatöö või seadusandluse alane info) ja millises vormis koolitust võrgustikutööga tegelema hakkavad inimesed vajavad ning kuivõrd teadlikud nad on võrgustikutöö olemusest.

Küsitlustulemuste analüüsi ja raamatu "Laps ja võrgustikutöö" pinnalt on plaan välja töötada koolitusprogramm inimestele, kes on huvitatud võrgustikutöö põhimõtetest, selle korraldamisest ja läbiviimisest.

Küsitluse tulemusi ja kavandatavat koolitusprogrammi tutvustame lähemalt "Kooruke ja Iva" järgmises numbris.

Kontrolltöö

22.02.01

1. Mis on elektrivool?

Elektrivool on see, mida ei näe, aga tunned. Kui aga tunned, siis enam ei näe.

2. Mis on ja millal esineb ülijuhtivus?

See on siis, kui mingi asi elektrit väga hästi juhib. Väiksena vanaema juures panin elektrikarjuse peale raudpulga umbes 1 meetri pikkuse ja ise sain kohe sealt voolu. Minu arvates see oli ülijuhtivus.

3. Milliseid mõõteriistu kasutatakse alalisvooluahelas, mida nendega mõõdetakse ja kuidas nad ühendatakse vooluringi?

Kasutatakse voltmeetreid ja ampermeetreid. Võtame näiteks laualambi. Voltmeetriga mõõdetakse volte, et ega pole liiga palju või liiga vähe. Ampermeetriga mõõdetakse ampreid, et samuti poleks neid palju ja vähe. Kui näiteks üht on palju ja teist vähe, pole see vooluring usaldusväärne.

4. Mis on juhi takistus?

Juhi takistus on rahvakeeles kondensaator ehk kondekas. Kondekaid on igasugust sorti, ühed on suuremad ja lasevad rohkem elektrit läbi, teised on väiksemad ja lasevad vähem elektrit läbi. Osad on reguleeritavad.

5. Miks elektrivoolul on soojuslik toime?

Võtame näiteks laualambi pirni, see on u 60 W. Pane lamp põlema, lase põleda 3 minutit ja pane käsi vastu pirni, see on tuline. Soojuslik toime seisneb selles, et lambi volframniit teeb tööd ja energia eraldub soojusena.

Armsad õpetajad, õppejõud, koolitajad, õppijad!

Rubriigis "Nuta või naera" avaldame igasuguseid kummalisi fakte ja naljakaid lugusid, mis on juhtunud õppimise ja õpetamise käigus. Kutsume teid üles koguma koolikilde ja saatma neid ajakirjale. Kaastööde saatjate vahel loositakse välja ajakirja "Kooruke ja Iva" tasuta aastatellimus!

ami@kodu.ee

Pk 71, Tartu 50002

ISIKSUSE KASVATAMINE KIRJAOSKUSE KAUDU - XII EUROOPA LUGEMISKONVERENTS IIRIMAAL

Vahel õnnestub väikestel suuremana välja paista, kui ehk tegelikult ollakse. Nii juhtus XII Euroopa lugemiskonverentsil Dublinis 1.-4. juulini, kus oli ligi 400 osalejat 40 riigist ning kõikidelt kontinentidelt. Väikese Eesti 8-liikmeline delegatsioon oli üsna kaalukas, võrreldes suuremate osalejariikidega. Loodetavasti näitab see, et eestlastel on peale suure tahtmise reisida ka midagi olulist teistele jagada. Eestit esindasid ning ettekannetega esinesid Eesti Lugemisühingu esimees Meeli Pandis, Katrin Poom-Valickis, Sirje Priimägi ning Anne Uusen Tallinna Pedagoogikaülikoolist, Hiie Asser Tartu Ülikoolist, Tallinna Haridusameti esindaja Viivi Lokk ning Avatud Meele Instituudi koolitajad ning emakeeleõpetajad Irene Artma ning Mari-Mall Feldschmidt.

Kuna üheaegselt toimus väga palju erilaadseid ning eriteemalisi ettekandeid, pidime tegema üsna raske valiku, mida ning keda kuulata või kelle töötoas osaleda. Teemad varieerusid väga kitsastest mõne keele fonoloogilistest iseärasustest kuni demokraatia ja kirjanduse vaheliste seosteni. Paljud teemad käsitlesid erinevate rahvusgruppide koosõpetamist, erivajadustega laste õpet, lugemisoskust kriisipiirkondades jpm. Alljärgnevalt anname ülevaate mõnest meile huvipakkuvamast esinejast ning neist ajendatud mõtetest.

Lugemine 21. sajandil – väljakutsed ja võimalused

Konverentsi üldiseks motoks võib pidada Rahvusvahelise Lugemisühingu presidendi Donna Ogle'i avakõnet teemal "Lugemine 21. sajandil – väljakutsed ja võimalused", kes pühendas oma ettekande lastele ning laste ja kirjanduse vahelistele seostele. Lapsed ei ela meie elu ehk minevikus, lapsed elavad tulevikus ning

seepärast on oluline välja selgitada, mis neid huvitab ning mida nad vajavad eluks tulevikus. D.Ogle'i uuringute põhjal tahavad lapsed lugeda häid teatmeteoseid – värvikalt illustreeritud entsüklopeediaid, raamatuid kosmosest, teadusest, loodusest jms, mille valik on tänapäeval piisavalt avar. Samuti loevad lapsed ka ajakirjandust, mis on informatiivne, kaasaegne ja otseselt eluks vajalik. Täiskasvanute ülesanne on suunata neid suures infotulvas, pakkuda ühe teema kohta erinevaid tekste, näidata erinevaid lähtepunkte ning arusaamu.

Tõepoolest, kas ja kui palju anda järele lugemise devalveerumisele? Kui värvikirevad, pilkupüüdvad ja köitva sisuga peavad raamatud olema, et laps tahaks neid lugeda? D. Ogle tõi välja tänapäeva lastele huvipakkuvate raamatute kolm üldist suunda:

- Atraktiivne välimus, selge liigendus (pealkirjad, peatükid);
- Populaarteaduslik, teadmisi pakkuv, *non-fiction fiction*'i asemel;
- Tulevikku suunatud, ulmeline temaatika, mitte minevikus ega kaasajal toimuv tegevus.

Lisaks Ameerika Ühendriikide laste hulgas läbiviidud küsitlustele hõlmas D. Ogle'i ettekanne ka Argentiinas, Aafrikas ja Venemaal saadud kogemusi. Tema sõnum oli lihtne: me peame lastelt uurima, mida nad tahavad lugeda ja tegema siis nii häid raamatuid, et lapsed huviga loeksid.

Kui paljud eesti lapsed valiksid ise E. Kippeli "Meelise" või J. Liivi "Varju" lugemiseks?! Kas aga suudame just neid raamatuid lugema pannes äratada lastes armastust eesti kirjanduse vastu ja panna nad uhkust tundma oma esivanemate ja päritolu üle? Kas peame jätkama varjuna "Varju" sissetallatud rada, lugedes ühe Kukulinna poisi

tegemistest Peipsi ääres või saatma lapsed seiklema raamatute seltsi, kus värvikirev ümbris kipub varjutama sisu, mis tihtipeale on mugandatud (adapteeritud)? See on uue aastatuhande tõsine väljakutse õpetajaile – kuidas panna lapsi lugema, mida muuta senistes arusaamades, mida mitte.

Kas meie laste kirjaoskusega seotud probleemid on väiksed või suured?

Mari-Mall: Nelja päeva jooksul kuuldust-nähtust jäi hinge mitu vastandlikku mõtet, millele vahest ühest vastust polegi. Esiteks: paljud arenenud riikide esindajad kõnelesid lugemis- ja kirjutamisraskustes olevate laste probleemidest. Töötades emakeeleõpetajana Eesti väikelinna tavakoolis võin küll väita, et üldine kirjaoskus ei ole madal. Muidugi tahaks, et laste suuline ja kirjalik eneseväljendusoskus oleks mitmekülgsem ja nende silmaring laiem. Seega tundsin selliseid ettekandeid kuulates kergendust: meil on parem! Mingil hetkel aga mõistsin, et paljud esinejad räägivad ühest lapsest, mitte ei tee suuri üldistusi. See tekitas hinges segaduse ja pani hingepiinu tundma: kui palju meil tegeldakse ja osatakse tegelda erivajadustega (nii andekate kui mingi puudega) laste spetsiaalse arendamisega. Kui palju ma ise olen suutnud individuaalselt tegelda lapse kui isiksusega?

Näiteks kirjeldas Norra esindaja programmi, mille ta spetsiaalselt töötas välja ühe poisi jaoks, et ennetada lugemisraskusi. Tema sõnum oli mõistetav ja tõene: lugemisraskuste ennetamine aitab päästa last täisväärtuslikumale elule. Kuuldud ettekandes räägiti lapsest kui isiksusest, mitte mingist ebamäärasest keskmisest, nagu suuremate uurimuste puhul kipub olema. Iga lapse saavutus ja võit iseenda üle on tähelepanuvääriv, seda peame pedagoogide ja lapsevanematena rohkem tunnustama.

Kuidas nõobist kinni hoides rahaküsimisele jaatav vastus saada?

Irene: Kõige emotsionaalsemana jäi mällu Meeli Pandise ja Viivi Loki töötuba, kus erinevate riikide esindajad suudeti hõlpsasti panna koostööd

tegema ja esinema, mis omakorda löi loomingulise ja vaba õhkkonna. Väikestes gruppides mängiti läbi situatsioon, kuidas mingi projekti tarbeks raha küsida. Seejärel koostati ühiselt nimekiri, kus koosolijad pakkusid välja, mis soodustab raha küsimist silmast silma, mitte ainult projektitaotlusi paberil esitades. Alles siis anti osavõtjaile trükitud materjalid, kus see küsimus oli igakülgset ja teoreetilise põhjendusega esitatud. Ja nüüd see materjal veenas – ma usun, et kui mul õnnestub isiklikul pinnal tekitada rahastajas huvi minu projekti vastu, siis on rahakoti raudade avanemine tõenäolisem. Selleks ongi vajalik eelnev kodutöö: mis kasu saab rahastaja, mis on projekti positiivne tulemus, kui paljusid see mõjutab jne.

Kuidas õhutada 5-7-aastaseid lapsi innustunult kirjutama?

Irene: Oma lapsepõlvest mäletan, et kirjutama õppimine koolis oli eelkõige tegelemine kirjatehnikaga, mis polnud sugugi lõbus ettevõtmine, kui pidid ridade viisi mingeid tüütuid joonekesi paberile vedama, vahel väsitavast tööst kõrvuni tindiga koos. Inglismaa esindaja Pamela Hulme peab kirjutama õppimisel kõige olulisemaks motivatsiooni. Põhjus, miks laps tahaks väga ise kirjutada, on emotsionaalsuses (et oleks huvitav ja reaalne suhtlemine) ja loomingulistes võimalustes. P. Hulme kasutab oma töös härra Wolfi, suurt halli mänguhunti, kes on tema laste suur sõber ja kellega lapsed peavad kirjavahetust. Hunt jutustab (kirjutab) neile, kus ta käib (aga rändab ta palju, sest on P. Hulme'i lahutamatu kaaslane) ja mida teeb ning lapsed kirjutavad talle. Ajapikku on hundil palju kaaslasi ja sõpru tekkinud, nii et iga laps on leidnud oma lemmiku, kellega tihedalt kirja teel lävida. Nähtud video ja laste kirjade põhjal julgen igale lasteaia ja algklassiõpetajale soovitada leida oma lastele sõbralik seltsiline, kes suhtleks lastega kirjutamise teel. P. Hulme'i õpilased on kirjavahetuses ka täiskasvanutega, näiteks peavad Rahvusvahelise Lugemisühingu komitee liikmed oma istungitel leidma aega selle jaoks, et vastata väikestele kirjasõpradele Inglismaalt.

Kirjanduslik mõtlemine vastandina loogilis-matemaatilisele mõtlemisele

Mari-Mall: Väga sooja vastuvõtu osaliseks sai USA kirjandusprofessor Robert Blake, kes vastandas kirjandusliku mõtlemise koolides prevaleerivale loogilis-matemaatilisele mõtlemisele. Kirjanduslik maailmatunnetus, mis sisaldab endas esteetilist, narratiivset ning isiklikku dimensiooni, oli valdav Vana-Kreekas, kus maailma õpiti tundma ning teadmisi anti edasi läbi suulise eepika, müütide abil. Prof. Blake'i sõnumiks oli, et kirjandust kui kunsti ei saa ega tohigi õppida, analüüsida ega tabelitesse või graafikutesse paigutada. Iga lugeja loob enda jaoks kirjandusteose, kirjandust on nii palju, kui on selle lugejaid. Hea raamat loob meie sees täiesti uue mõttetasandi, mis võib muuta igaveseks meie nägemust maailmast.

Usun, et kõik, kes on saanud elamuse tõeliselt heast kirjandusteosest, on üldjoontes Robert Blake'i seisukohtadega nõus. Kuidas aga kirjandustunnis ergutada lapsi lugema, et ei jääks seda tüütu ja igava kohustusliku kirjanduse kõrvalmaitset? Kuidas õpetada tunnetama sõna jõudu, sõna ilu? Kuidas õpetada kiirustavas maailmas süvenemist mõtte keerdkäikudesse? Seda vastust jäävad kirjandusõpetajad alati otsima.

Iirimaa – see pole ju ainult lugemiskonverents?!

Iirlased on uhked oma maa ja rahva üle ning tõepoolest neil on, mille üle uhkust tunda:

- iiri rahvalaul ja –tants, mille sarnast mujal ei leidu ning mis on elujõuline ning populaarne nii noorte kui vanade hulgas;
- iiri maailmakuulsad kirjanikud, kelle hingust on Dublinis tunda – James Joyce, Jonathan Swift, Oscar Wilde, Bernhard Shaw, Samuel Beckett, Bram Stoker, William B. Yeats jpt.;
- iiri pubid koos Guinnessi ja Kilkenny õllega – sellist vaba, rõõmsat ja sõbralikku õhkkonda ei ole ilmselt võimalik Eestimaa iiri pubidesse importida;
- lopsakas loodus alates palmidest värvikirevate lilledeni – see on sooja Golfi hoovuse mõju;
- majanduslik jõukus, mis on saavutatud

viimaste aastatega ning mis lubab kasutada madalamapalgalisteks töödeks välistööjõudu;

- punased juuksed ja tedretähed, mis eristavad iirlasi teistest rahvustest;
- ääretu sõbralikkus ja abivalmidus, mis näib olevat iirlasele loomuomane.

Hinges heliseb kindlalt üks soov – tahaks kunagi tagasi minna!

EESTLASTE ETTEKANNETE TEEMAD:

M. Pandis, V. Lokk "Kuidas tõhustada kooli ja kohaliku omavalitsuse koostööd"

H. Asser, K. Poom "Kirjutama õppimine – teemavalikust puhta tööni"

S. Priimägi "RWCT kui uus kogemus õpetajate ettevalmistuses"

A. Uusen "Eesti algklassiõpetajate hoiakud – õpetajad lugemise ja kirjutamise õpetamisest ning uus õppekava"

M.-M. Feldschmidt, I. Artma "Ajaleht kui võimalus iseseisva mõtlemise arendamiseks"

Mõtteid konverentsist jagasid Irene Artma ja Mari-Mall Feldschmidt

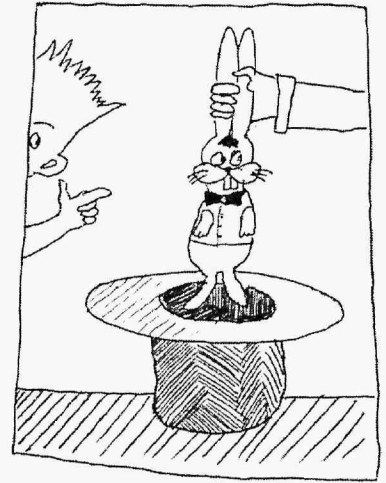
Jostein Gaarden "SOFIE MAAILM"

See, kes ei oska arvutada möödunud 3000 aastaga, elab vaid peost suhu.

Goethe

Paljude meelest on maailm niisama käsitamatu nagu trikk, milles mustkunstnik tõmbab järsku alles äsja tühjana näinud torukübarast välja küüliku.

Küülikutriki puhul saame aru, et lasime end mustkunstnikul tüsata. Ent meid huvitab just see, kuidas tal see õnnestus. Kui me räägime maailmast, on asi pisut keerulisem. Me teame, et maailm pole vale ja pettus, sest me elame Maal ja oleme ise osake sellest. Tegelikult oleme just meie see valge küülik, keda torukübarast välja tõmmatakse. Meie ja valge küüliku vahel on vaid see erinevus, et küülik ei taju oma osalemist mustkunstis. Meiega on teine lugu. Meie osaleme enda arvates milleski mõistatuslikus ja tahaksime kangesti teada saada, mismoodi kõik on omavahel seotud.



Kui ma Jostein Gaarderi "Sofie maailm" esmakordselt läbi lugesin, olin veendunud, et kõik minu õpilased peaksid seda lugema. Miks? Sest Gaarderi raamat on nii õpik kui romaan ja järelikult huvitav õpik. Aga see, et mõni õpik võib ka huvitav olla, ei saa muidugi olla ainsaks põhjuseks, miks võimalikult palju lapsi raamatut lugema peaks. Oluline on hoopis see, millest ja kuidas seal kirjutatakse.

"Sofie maailm" on raamat filosoofia ajaloo ehk mõttelugu, mis on kirjutatud arusaadavas keeles ja mis minu meelest annab nii vajaliku "lennukipildi" filosoofiast ja sellest, kuidas inimkonna mõtteareng on jõudnud sinna, kus ta just on.

Raamatut on lihtne lugeda, sest ajaloo jutustamine on põimitud intrigeerivasse loosse, mis jutustab kahest Norra tüdrukust. Tüdrukud on neljateistkümneaastased ja raamatust vaimustatud. Usun, et juba neljateistkümneaastastele võibki romaani lugemiseks soovitada. See on ju aeg, kui noored hakkavad esitama enda jaoks olulisi küsimusi ja pahatihti nad nendele vastuseid ei leia.

Parim viis filosoofiale läheneda on esitada mõned filosoofilised küsimused:

Kuidas maailm on loodud? Kas sündmuste taga seisab mingi tahe või mõte? Kas on elu pärast surma?

Kuidas neile küsimustele üldse võib vastust leida? Ja mis kõige olulisem: Kuidas me peaksime elama?

Seesuguseid küsimusi on inimesed esitanud ajast aega. Pole teada ühtki kultuuri, mis poleks huvi tundnud inimeste ja maailma päritolu vastu.

Tegelikult polegi esitatavaid küsimusi väga palju. Mõned tähtsamad oleme juba esitanud. Ajalugu pakub

aga igale meie küsimusele mitmeid erinevaid vastuseid.

Niisiis on hoopis kergem filosoofilisi küsimusi esitada kui nendele vastata.

Ka tänapäeval peab igapäevaks leidma samadele küsimustele oma vastused. /—/

Filosoofide tõetsinguid võib võrrelda kriminaalromaaniga. Mõni arvab, et mõrvar on Andersen, teised aga hoopis, et Nielsen või Jepsen. Kui on tegemist tõeliste kriminaalse mõistatusega, võib juhtuda, et politsei selle ühel päeval lahendab, aga võib ka juhtuda, et saladus jääbki lahendamata. Kuid mõistatusel siiski on lahendus.

Raamatut on lihtne lugeda ka seetõttu, et uusi teadmisi ja fakte seostab autor eelnevate ja ununenutega lugejaga koos. Mind tabas lugedes tahtmine hakata kohe koostama ideekaarte: ikka iga ajastu kohta ja siis kogu terviku kohta ja siis tahtsin ma minna klassi ja koostada neid lastega koos ja siis lasta neil iseseisvalt koostada jne. Soov tekkis vist sellest, et raamat ongi kirjutatud kui mõttekaart, kuigi mitte selles vormis, aga sama selge pildi jätab ta lugejale küll.

Igal juhul on "Sofie maailma" lugemine rikastav ja kahtlemata on see raamat, mis ei salli mõttelaiskust ei mõtteviisis ega elustiilis ja hoopiski mitte siis, kui parasjagu raamatut loed. Ütleb ju autor, et "ainus, mida vajame, et saada headeks filosoofideks, on oskus imestada", ehk siis igapäevast võib saada filosoof, kui me seda oskust endas arendame ja väärtustame. Ehk hakkame siis lisaks oma lemmiküsimusele "miks?" esitama veel teistki sama olulist küsimust "miks mitte?"

Mitmesugustel põhjustel takerdub enamik inimesi sedavõrd argiellu, et elu üle imestamine liigub täiesti tagaplaanile.

Laste jaoks on maailm ja kõik, mis selles leidub, midagi uut, midagi imekspandavat. Sama lugu pole kõikide täiskasvanutega. Enamik täiskasvanuid tajub maailma üsna tavapärasena.

Just siin on filosoofid heaks erandiks. Filosoof ei suuda õieti kunagi maailmaga harjuda. Temale on maailm endiselt fantastiline. Jah midagi saladuslikku ja müstilist. Filosoofidel ja väikelastel on niisiis oluline ühisjoon. Võib öelda, et filosoof jääb kogu eluks niisama avatuks kui laps.

Kallis Sofie, palun tee nüüd oma valik. Kas sa oled laps, kes pole veel jõudnud saada "elutargaks"? Või oled sa filosoof, kes võib vanduda, et ta selleks kunagi ei saagi?

Lisada võib ehk veel, et "Sofie maailm" oli 1995. aastal maailma müüduim raamat.

Raamatut luges Liis Aavaste

Johan Klefbeck, Terje Ogden

"LAPS JA VÖRGUSTIKUTÖÖ"

Lapse arengu ökoloogiline perspektiiv ja võrgustikuteeraapia meetodid töös lastega
SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus 2001

"Võrgustik" ei ole tavatermin nagu "perekingond", "kool", "töö" või "sõbrad". On üsna lootusetu seda tänavasiltidel, kuulutustel, ajalehtedes, vaateakendel või kauplustes kohata. Tõenäoliselt õnnestub leida ingliskeelne mõiste network, mida kasutatakse seoses arvutitega – suured arvutisüsteemid ühendatakse omavahel võrku.

Johan Klefbecki ja Terje Ogdeni kirjutatud raamat "Laps ja võrgustikutöö" annab selgitusi, mis on termini "võrgustik" sisu ja olemus, millistes võrgustikes laps elab ja tegutseb ning milles seisneb võrgustikutöö.

Ühiskonnaga kohandumine toimub enamasti sotsiaalvõrgustikus. Sotsialiseerumisprotsessi võtavad inimesed kaasa need väärtused, normid ja reeglid, mis kehtivad gruppides, kuhu nad kuuluvad.

Oluline on eristada primaarset ja sekundaarset võrgustikku. Primaarne võrgustik on vanemad, õed-vennad, sugulased, naabrid ja sõbrad. Neid võib nimetada ka tutvusringkonnaks. Kui lapsel tekib probleem, tulevad appi tavaliselt just need inimesed, nad on rasketes olukordades toeks. Need on inimesed, kes tunnevad üksteist ja on omavahel lähedases kontaktis.

Sekundaarne võrgustik koosneb erinevatest professionaalidest. Viimased kuuluvad võrgustikku teatud formaliseeritud kanalite kaudu (kaebus, külastusaeg, kindlad vastuvõtuajad jne). /—/ Mida enam tutvusringkond (primaarne võrgustik) tagasi tõmbub, seda suurema mõju omandab sekundaarne võrgustik. Probleemsete (näiteks pikka aega narkootikumide tarvitanud või kriminaalsete) isikute tutvusringkond kitseneb järk-järgult ning professionaalide osakaal võrgustikus tõuseb.

Raamat "Laps ja võrgustikutöö" käsitleb lapse arengut sotsiaalökoloogilisest perspektiivist lähtuvalt. Raamatu autorid annavad lapse arengust sügava käsitluse ning laia ülevaate, lisaks lapse perekonnale kirjeldatakse ka sotsiaalvõrgustiku – naabrite, sugulaste ja sõprade mõju lapse arengule.

Millised faktorid mõjutavad lapse arengut? Millist rolli mängivad sotsiaalvõrgustikus klassikuuluvus, kultuurilised erinevused ja religioon? Miks ühel õnnestub vaatamata raskele lapsepõlvele suurepäraselt hakkama saada, aga teisel mitte?

Ühel tiheda lumesajuga päeval tuli meie koju proua Jeter, kes hoidis süles umbes kahe nädalast last. Väljas oli külm ja peenikesed jalad, mis teki alt välja paistsid, olid täiesti sinised. Minu ema Minnie küsis: "Taeva pärast, mis sul seal on?" proua Jeter jutustas, et see oli Lucille'i laps ja kuna ta ei olnud Lucille'i mitu päeva näinud, tõi ta lapse kaasa. Minu ema võttis alati kasulapsi vastu, niisiis võttis ta tita oma hoole alla.

Selle kirjeldusega Jimi Hendrixi esimestest elunädalatest ilmestavad autorid käsitlust võilillelastest – lastest, kes on eriti rasketest kasvutingimustest hoolimata normaalselt arenenud. "Lapsed on haavatavad ja oma ümbrusest sõltuvad, kuid samal ajal ka tugevad ning valmis raskusi võitma. Suure taluvusvõimega laste kirjeldamine annab ettekujutuse sellest, kuidas laps tuleb stressi ja raskustega

toime enda ja oma sotsiaalvõrgustiku ressursse kasutades.”

Miks on käitumist nii raske muuta? Milliseid paradokse võib kaasa tuua täiskasvanute tegevus, mis on juhitud soovist muuta laste ja noorte käitumist?

Lapsi, kes ei pea harjumuspärastest reeglitest kinni, märgatakse kiiresti. Täiskasvanud proovivad neid korraks kutsuda – kas nüüd oli siis õige aeg tulla? Tule nüüd ometi ja istu! Kõik teised on ammu magama läinud, ma ootan ainult sinu järel! jne. Thorndike'i efektiseadus viitab tendentsile, et käitumine, mida tunnustatakse ja pannakse tähele kipub korduma, seevastu käitumine, millest ei tehta välja, kaob. Probleem on selles, et nii tähelepanuavaldusi kui laitusi võib laps tõlgendada tunnustusena. /—/ Lapsele meeldib, kui talle tähelepanu osutatakse, see näitab, et ta omab teatud võimet keskkonda mõjutada. Näiteks võib kaaslaste hinnang lapsele tõusta, kui ta on suutnud sundida täiskasvanu enesevalitsust kaotama.

Kuidas võiksid professionaalid lapse sotsiaalvõrgustikuga koostööd teha ning milline peaks olema professionaalide omavaheline koostöö?

Autorid lähenevad võrgustikutööle sotsiaalökoloogilise süsteemiteooria kaudu ning kasutavad seda ühe võimaliku mudelina lastega tehtavas pedagoogilises ja sotsiaaltöös. Raamatus on toodud rohkelt praktilisi näiteid. “Laps ja võrgustikutöö” on mõeldud kõikidele, kes puutuvad oma töös kokku lastega: õpetajatele, eripedagoogidele, sotsiaaltöötajatele, meditsiiniõdedele, psühholoogidele, arstidele, lapsevanematele. Raamat on kasutatav ka õpikuna.

RAAMATU AUTORITEST:

Johan Klefbeck on psühholoog ja psühhoterapeut, kes on töötanud kaua aega laste ja noortega ning tal on rahvusvahelised kogemused võrgustikutöö uurimisel.

Terje Ogdén on Oslo ülikooli eripedagoogika professor ning on kirjutanud mitmeid raamatuid lapse arengust ja võrgustikutööst.

Raamatu “Laps ja võrgustikutöö” on välja andnud Omanäolise Kooli Arenduskeskus. Väljaandmist toetas Põhjamaade Ministrite Nõukogu. Raamatut saab tellida OK Arenduskeskusest telefonil 0 626 3221.

Raamatut lugesid Mari Karm ja Ave Henberg

VEEBITUHNUR SOOVITAB

<http://www.braingym.org/index.html>

See on aadress, kust huviline leiab teavet Brain Gym´i ehk "ajuvõimlemise" kohta. Lisaks sellele saab põhjalikumalt lugeda, mis on Edu-K ning kuidas on sellega seotud BG. Leheküljelt leiab ka BG rajaja ja Edu-K ühe "alustala" Paul Dennisoni elu- ning töökäigu ning loo sellest, kuidas Dennison BG harjutusteni välja jõudis (tähelepanelik lugeja saab sealt teada, kuidas on BG-ga seotud maratonijooks ja Jin Shin Jitsu).

BG kasutamisest praktiliselt huvitatud inimene võib lugeda, mis vanuses tasub "ajuvõimlemist" teha ja milline mõju on BG-l erivajadustega laste (näiteks ADD, hüperaktiivsuse, ajukahjustuste jm) puhul. Tutvustatakse uurimisprogramme selle kohta, kuidas BG harjutuste tegemine tegelikkuses õpivõimet tõstab.

Leheküljel on infot ka ühingu Educational Kinesiology Foundation ja rahvusvaheliste BG väljaõppekursuste kohta.



<http://myhero.com/home.asp>

Õpilastega internetis uuidates võib ju uurida ka seda, millest mõtlevad nende eakaaslased. Kui näiteks oleme õpilastega arutlenud, mida nad inimestes hindavad, kes on neile eeskujuks ja keda nad peavad kangelaseks, võiks mõtterearenduse jätkuks uudistada lehekülge <http://myhero.com/home.asp> Sellel leheküljel tutvustavad noored oma kangelasi ja selgitavad, miks nad just neid inimesi tähtsaks peavad. Kirjutised ja pildid on valdkonniti rühmitatud: teadlased, kirjanikud, keskkonna-ja looduskaitstjad, kangelaslikud loomad, perekonnaliikmed, kangelaste kangelased jt.



<http://iearn.osfg.ge/drinks>

Lehekülje koostajateks on erinevate maade õpilased ja teema on üsna intrigeeriv - rahvuslikud joogid ja nendega seotud traditsioonid. Rahvuslikud joogid pole ainult vein ja piim, tutvustatakse ka teed, coca-colat, kalja, jogurtit, kumõssi jm. Materjali on otsitud joogi päritolu kohta (mida on mõnikord üsna raske kindlaks teha), kirjeldatakse tema valmistamist ja tarvitamisega seotud kombeid. Leheküljelt võib leida tekste nii inglise kui vene keeles. Mida me peame eesti rahvuslikuks joogiks (kama, mõdu?), kas see on leheküljel esindatud või vajab lünk täitmist, selle võivad meie õpilased ju välja uurida.

HÄÄLED, HELID JA MÜRAD KLASSIS

Ajakirja "Educational Leadership" 2001. aasta aprillinumbris kirjutab Karen L. Anderson oma artiklis, kuidas taustamürad mõjuvad õpetaja häälele ja õpilaste töövõimele.

Ta väidab Ameerikas tehtud uuringute põhjal, et õpetajad räägivad keskmiselt 6,3 tundi koolipäeva jooksul ning see on häälepaeltele väga suur koormus. Lisaks jõuavad klassi mitmesugused taustamürad: ventilatsiooni undamine, helid teistest klassidest ja koridorist, tänavamüra, lennukimürin jms. Sageli on klassiruumid kajava ja õpilaste häáli võimendava akustikaga. Vastukaaluks taustahelide taseme muutumisele peavad õpetajad pidevalt häält tõstma. Suur pingutus aga kurnab häält: üle 20 % küsitletud Ameerika õpetajatest on pidanud töölt puuduma hääleprobleemide pärast ning 4% küsitletutest on seetõttu loobunud õpetajatööst.

Müra mõjutab ka õpilasi ning õppimise edukust klassis: kui taustamürade tõttu ei kuule õpilased õpetajat, peab ta kordama oma selgitusi ja töökorraldusi ning ülesannete täitmisele kulub palju aega; kui õpetaja tõstab häält, et olla paremini kuuldav, muutub tunni õhkkond pingelisemaks; kui õppijad ei kuule rühmaaruteludes üksteise seisukohti, kaotavad diskussioonid mõtte. Eriti mõjutab mürarikas keskkond nooremaid õppijaid, sest nende tähelepanu keskendamise võime on üsna lühiajaline ning kergesti häiritav, mis muudab nad müra suhtes tundlikuks. Oskused, mis võimaldavad kuulajail pöörata tähelepanu spetsiifilisele helile (näiteks õpetaja hääl) ja ignoreerida taustaheliseid, arenevad K. L. Andersoni andmetel välja alles umbes 13. eluaastaks.

Ameerika koolides on asutud otsima lahendusi, kuidas säästa õpetaja häält. Üks võimalus on ümberehituste abil parandada klassiruumide akustikat. Mõned koolid on sisse seadnud helivõimendussüsteemi - õpetajad kasutavad tunde läbi viies väikesi mikrofone.

Ka meie koolides on tõenäoliselt üsna palju ülearust müra: päevavalguslambid undavad, grafoprojektorid surisevad, klassiruumid kajavad, torud korisevad. Samas toob ju ka õppimine kaasa mõnusa helidekogumi (arutelude sumin, lugemise pomin, vaidlemise kära, mõtlemise krigin, ajude ragin) ja sellest ei tahaks kuidagi ilma olla.

Küllap peaksime natuke mõtlema sellele, kuidas hoolitseda oma hääle eest ja vähendada mõttetut müra, nii et kõlama jääksid sisukad õppimishelid.

Ajakirja luges Mari Karm

KIVIR Aidur

Elas kord kivir Aidur, kes polnud rahul ei iseendaga ega oma kohaga elus.

Ühel päeval möödus ta rikka kaupmehe majast ja nägi läbi avatud õuevärava, kui palju oli seal varandust ja tähtsaid külalisi. "See kaupmees on küll üks vägev mees!" mõtles kivir Aidur endamisi. Teda haaras kadedus ja ta tahtnuks kangesti kaupmees olla. Siis ei peaks ta oma järelejäänud elu tühise kivir Aidurina mööda saatma.

Oma suureks üllatuseks muutuski ta ühtäkki kaupmeheks. Nüüd nautis ta sellist luksust ja väge, millest polnud osanud undki näha, aga need, kel oli rikkust vähem, kadestasiid ja põlgasiid teda. Kuid üsna pea nägi ta möödumas kõrget ametnikku, keda kanti kandetoolis. Teda saatsiid ümmardajad ning sõdurid, kes löiid gonge. Igaüks, olgu ta kuitahes rikas, pidi selle rongkäigu ees maani kummardama. "On sel ametnikul alles väge!" mõtles ta. "Kui saaksin ise selliseks ametnikuks!"

Ja kohe muutuski ta kõrgeks ametnikuks, keda kanti igale poole tikitud kandetoolis ning keda rahvas kartis ja vihkas, sest kõigil tuli kummardada maani, kui ta möödus. Kuid kuimal suvepäeval tundis kõrge ametnik end higeses kandetoolis üsna räbalasti. Ta vaatas üles päikese poole. See säras uhkelt taevast ega teinud temast väljagi. "Kui võimas on päike!" mõtles ta. "Kui saaksin ise olla päike!"

Ja nii saigi temast päike, mis kõrvetas armutult kõike, sealhulgas viljapõlde, mistõttu talupojad ei jõudnud teda ära needa.

Kuid siis liikus suur must pilv tema ja maa vahele ning päikesekiired ei suutnud enam sellest läbi tungida. "Kui võimas on äikesepilv!" mõtles ta. "Tahaksin ise olla selline pilv!"

Ja temast saigi pilv, mis uputas paduvihmaga põlde ja külasid ning kõik kirusid teda. Kuid õige pea märkas ta, et mingi suurem jõud tõukab teda eemale, ja ta mõistis, et see on tuul. "Kui võimas on tuul!" mõtles ta. "Tahaksin olla tuul!"

Ja nii saigi temast tuul, mis lammutas majade katuseid ja juuris üles puid, ning kõik all maa peal kartsid ja vihkasid teda. Kuid üsna pea pörkas ta millegi vastu, mis ei andnud tema survele tolligi järele, kui kõvasti ta ka ei puhunud. See oli tohutu suur taeva poole tõusev kivimürakas. "Kui võimas on see kivi!" mõtles ta. "Tahaksin olla selline kivi!"

Nii sai temast kivi. Nüüd oli ta võimsam kui miski muu siin ilmas. Aga kui ta seal sedaviisi seisis, kuulis ta, kuidas haamer taob peitlit kivipinda, ja tundis, et miski temas muutub. "Mis võiks olla veel võimsam kui mina, kivi?" mõtles ta.

Ta vaatas alla ja nägi seal kivir Aidurit.

Suvi on iseendast väljaspool olemise aeg. Aeg, mil saame üheks ümbritsevaga – olgu see puu, mille sammaldunud tüvi seljale tuge pakub või jalatalda kõditava muru pehme kargus.

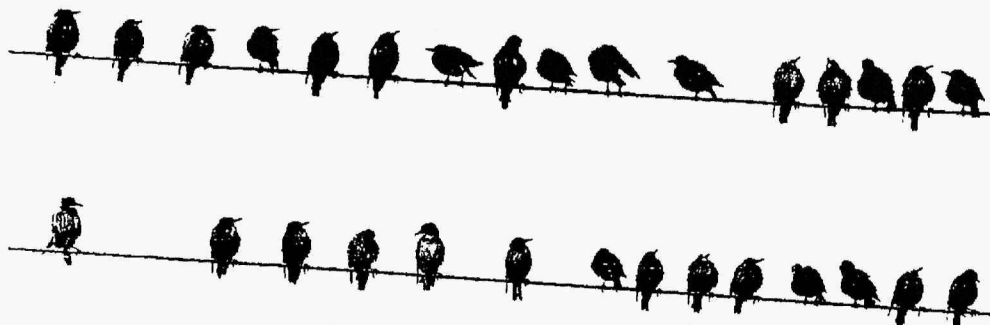
Suvel peab julgema end kaotada – ainult nii saad tuulena mööda ilma ringi rännata või lõkendava päikesena silmapiiri tagant taevasse tõusta või muretult merelainete igaveses öötsumises Loodu mõõtmatus võimsust ja igikestvust tajuda.

Suvi sünnib, kirkastub ja eemaldub – september toob kooliinimestele kaasa ühtaegu nii lõpu kui alguse. Aga järjest pimenevatel öhtutel, kui kodutu sügistuul aknale koputab, saabub aeg enesesse kogutut vaatama hakata. Mõnusad mõttemaastikud, rohutirtsude väsimatu siristamise kaja, mälestus armsa inimese silmavaatest – see on see, mis aitab läbi käia ka aastaringi pimedaimast sopist.

Ka sisaliku tee kivil jätab jälje,
 kuigi me seda ei näe.
 Iga mõte, mis tuleb ja läheb,
 jääb kuhugi alles.

See, mis sa naeratades kinkisid,
 võib kunagi otsa saada,
 aga naeratus jääb.

(K.Ristikivi)



PE ^B 7653 2001,3

ISSN 1406-202X