

# HARIDUS

APRILL

4 — 1993



## Lugemiseks kaanepiltide juurde

Mullu suvel jõudsid lõpule neli aastat kestnud remondi- ja taastamistööd Palivere Eriinternaatkooli peahoone, mõisaaegse härrastemaja ruumides. Tänu kooli direktori Margot Smiti ettenägelikkusele ja majandamisoskustele suudeti enne krooni tulekut ja meeletut hinnatõusu muretseda majja ka ajakohane sisustus. Murti piiske mis murti, kuuldi hurjutamist mis kuuldi, aga nüüd, kui enam ei jaksa koolid taburettigi osta, jagub Palivere koolis uut mugavat mööblit, vaipu, kardinald, taieseid, toaililli ja muud silmale kaunist nii peahoone puhke- ja mängutubadesse, ödusatesse kaminasaalidesse, üldkoolis õppivate orbude elutubadesse kui ka töökabinettidesse, koolimajja ja Internaat. Kaanepiltidel on mõni neist vaadata. Lossi väline iluduskuur on lubatud ette võtta eeloleval suvel, enne, kui Paliverre saabub

külalisi lähedalt ja kaugel. Tähistatakse ju tänavu 70 aasta möödumist Palivere Lastekodu, praeguse erikooli eelkäija asutamisest ning 700 aasta tagust Palivere esmamainimist kirjasõnas. Palivere Lastekodu lõpetas tegevuse 1960. aastal. Tema ajaloo kohta kogub andmeid endine kasvandik, praegu erikoolis kasvatajana töötav Lehte lüves (Siim). Tohiks ehk huvi pakkuda mõned väljavõtted tema

koostatud kroonikast. Seda enam, et Palivere erikooli juures on lastekodu taasasutamisel — esimesed viis orbu, neli neist öde-venda, on seal endale hea kodu leidnud. Alljärgnev annab aimu, kuidas aasta-aastalt kosus ja edenes lastekodu omaaegses Eesti Vabariigis ning millal algas hääbumine. ■ 7.novembril 1923 alustas Karl Augase juhatusel tegevust Palivere Lastekodu.



EESTI KULTUURI-  
JA HARIDUS-  
MINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

LI AASTAKÄIK

TOIMETUSE  
KOLLEGIUM

V. AAVA, V. EKSTA

(ajakirja

tegevtoimetaja)

V. HAAMER,

F. KUPP

(vastutav sekretär),

A. MEERITS,

A. PAAVO

J. ORN,

T. PENJAM

(ajalehe

tegevtoimetaja)

H. RANNAP,

A. SAVIK,

J. SEPP

(peatoimetaja)

E. SIIM,

E. TALPSEP.

Keeletoimetaja

L. JAGGO

Tehniline toimetaja

O. LEIDMAA

Kaas ja

kujundus-

kontseptsioon

TIINA SOO

Toimetuse address:

EE0001 Tallinn

Toompuiestee 30.

Telefonid:

60 27 69, 66 65 23,

44 98 46, 44 36 96,

44 21 55.

Väljaandja:

Kirjastus "Perioodika"

EE0090 Tallinn

Pärnu mnt 8

Tel 44 57 67

Printall

EE0090 Tallinn

Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud

29. 03. 1993.

Trükiarv 1700.

Arvutiladu.

Kiri Century Schoolbook

Trükipoognaid 8,0

Tingtrükipoognaid 6,24

Arvestuspoognaid 8,0

Tellimise nr 1240.

Tellimishind aastaks –

20 EEK,

6 kuuks – 10 EEK.

Üksiknumbri hind 3 EEK.

Praaeksemplaride välja-

vahetamiseks pöörduda

«Printalli»

TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"

# HARIDUS

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 I. SAULEPP Rahvakõrgkoolid Eestimaa arengus.  
6 U. LÄÄNEMETS Õppekavast, raamprogrammidest ja haridusstandardist.  
10 J. ORN Õppimine kui kasvatus- ja kasvatus- teaduse probleem.  
13 K. INDRE Õpetajate täiendusõpe oma kooli!

## SILMARING JA VAATENURK

- 16 M. RAAVA Seletustiil ja depressioon IV. Eesti uurimustulemused.

## TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 23 A. TÕLDSEPP Uuendusi Rootsi üld- ja kutse- hariduses.

## KASVATUSTEEMADEL

- 27 S. KERA Eesmärk — sotsiaalne küpsus.

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 34 J. JÕGI Õpetaja huvide suundus algõpetuse eeldusena.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 37 K. KARLEP, M. PADRIK Hälviklaste sõnatuletus- oskused.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 42 A. LÕHMUS Keskkool — Tehnikaülikool, kas pehme maandumine?  
46 K. TERVE Kommunikatiivseid harjutusi soome keele õpetamisel.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 49 H. SARAPUU, K. VOOLMA Karistamine kasvatuses.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 52 R. LINNUPÕLD Kool, mis annab ameti kogu eluks. Kergetööstustehnikum — 70.

## MEENUTAME HARIDUSTEGELASI

- 56 Ühest tugevast haridusministrist. 120 aastat Nikolai Kannu sünnist. (H. Rannap.)

## MEIE TERVIS

- 58 K. KUTSAR AIDS on avanud ukse ka Eestisse.

## PUHKEVEERUD

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

## KROONIKA

- 63 Teaduskonverents "Isiksus ja õppimine". (T. KUURME.)

## Rahvakõrgkoolid Eestimaa arengus

ILMO SAULEPP

Praegu võivad meil ebakompetentsed inimesed saada poliitikuteks, valitsusliikmeteks või ametkondade liidriteks.

**E**i ole palju aega möödunud ajast, mil Eesti sai taas iseseisvaks. Paraku iseseisvus ei tähenda mitte ainult "ise olemist". See tähendab ka ise mõtlemist, ise otsustamist, ise arengusuundade kujundamist, ise vastutamist. Selle kõigelega kaasneb mõõtmatul hulgal probleeme, millede lahendamine eeldab häid teadmisi, oskusi, kogemusi, ettevõtlikkust, demokraatia põhimõtete järgimist, avatust jpm.

Kahjuks on meie rahvas, elanud ligi pool sajandit demokraatiat ahistavates tingimustes, surutuses, kartuses end väärsti väljendada, paljuski minetanud sotsiaalse aktiivsuse, tahte ja oskuse analüüsida nähtusi, anda õige hinnang ühe või teise partei või riigivolikogu liikme programmile. Tulemuseks on ebakompetentsete inimeste sattumine poliitikuteks, valitsusliikmeteks või ametkondade liidriteks. (Olgu märgitud, et kõrgkoolikoolitust meil administratiivtöökaks kahjuks veel ei anta). Siis juba tagantjäreletarkus ei aita ja rahvas peab kannatama väärotsustuste pärast.

Niisiis taandub suur osa probleeme meie endi harimatusele. Kus on väljapääs?

Selleks pole abi vaja kaugelt otsima minna. **Põhjamaades ja paljudes teistes riikides on raskete olukordadega** (majanduslikud kriisiperioodid, sõjad) **alati kaasnenud elanikkonna harimise intensiivistumine**, kõikvõimalike institutsioonide loomine täiskasvanud elanikkonna aktiivsuse ja ametialase kompetentsuse tõstmiseks. Selleks on riikide valitsused teinud tõsiseid investeeringuid. Kas ka meil mõeldakse seda teha?

Eesti oludes, arvestades meie kasinaid vahendeid, pean ma vajalikuks kohalike **õppekeskuste** (omaette või õppeasutuste baasil), **rahvakõrgkoolide** (rakendades Põhjamaade ideid) ja **kohalike õpikeskuste** (kui

õpiringide organisaatorite) arendamist, taotledes hariduse võimalikult kättesaadavaks muutmist küladeni välja. Selles süsteemis tuleb täiskasvanute koolitajatena arvestada ka koolituslitsentsi saanud (neid on ligi 500) aktsiaseltse, kooperatiive, erafirmasid, kui nad suudavad oma tööd teha kaasaja tasemel, konkureerida teiste asutustega. Samas ei tasu pisendada kultuurimajade, kirikute, klubide jt rolli täiskasvanute koolitamises.

Niisiis moodustaksid täiskasvanute õppekeskused, rahvakõrgkoolid ja kohalikud õpikeskused raamsüsteemi, mida täiendavad eelnimetatud asutused ja organisatsioonid; süsteemi, mille kaudu soovijad võivad omandada neile vajalikku üldharidustaset, arendada oma huvialaseid oskusi, õppida uut eriala või tõsta oma erialaseid teadmisi. Kuid tänapäeval tuleb õpetada ka seda, kuidas saab toime tulla töötu, puuetega inimene, lasterikas pere või pensionär.

Selles süsteemis hakkavad tõsiselt rolli mängima ametiliidud (talupidajad, mesinikud jt), kes tellivad kursusi (väljaõpet) õppeasutustelt või -organisatsioonidelt, keda nad peavad piisavalt usaldatavaks. Siinjuures pööran põhitähelepanu rahvakõrgkoolide taasloomisele Eestis (olid ju rahvakõrgkoolid ja eriti õpingid populaarsed meil ka enne sõda).

Rahvakõrgkoolide idee elluviimist alustasin 1989. a, mil töötasin EHAs, kui hakkasid arenema väliskontaktid. Üheks koostööpartneriks sai Östra Grevie Folkhögskola Lõuna-Rootsis, kellel oli huvi rahvakõrgkoolide taasloomise vastu Eestis ja olemas juba soliidne kogemus täiskasvanute harimisel (kooli asutamisaasta on 1914). Pärast eeltöid jõudsime koos rektor Yngve Perssoni ja volikogu president Bengt Berggreniga projektini, milline meie arvates oli valmis ministrile esitamiseks. Tollane haridusminister Rein Loik kiitis projekti heaks ja kirjutas vastavale lepingule 5. juulil 1991. a alla. Seega tunnistas haridusjuht rahvakõrgkoolide taasloomise üheks oluliseks suunaks iseseisva Eesti arenguteel.

Rootsi-Eesti ühislepingu realiseerimise käiku kajastab juuresolev joonis. Positsioon 1 tähistab lepingu allakirjutamist. Sellele järgnes ühise koostöögrupi moodustamine (2), mille Rootsi-poolseks korraldajaks nimetati rektor Y. Persson ja



Vaja on arendada õppekeskusi, rahvakõrgkooli ja kohalike õpikeskusi.

Rahvakõrgkoolide idee elluviimist Eestis alustati 1989. a.

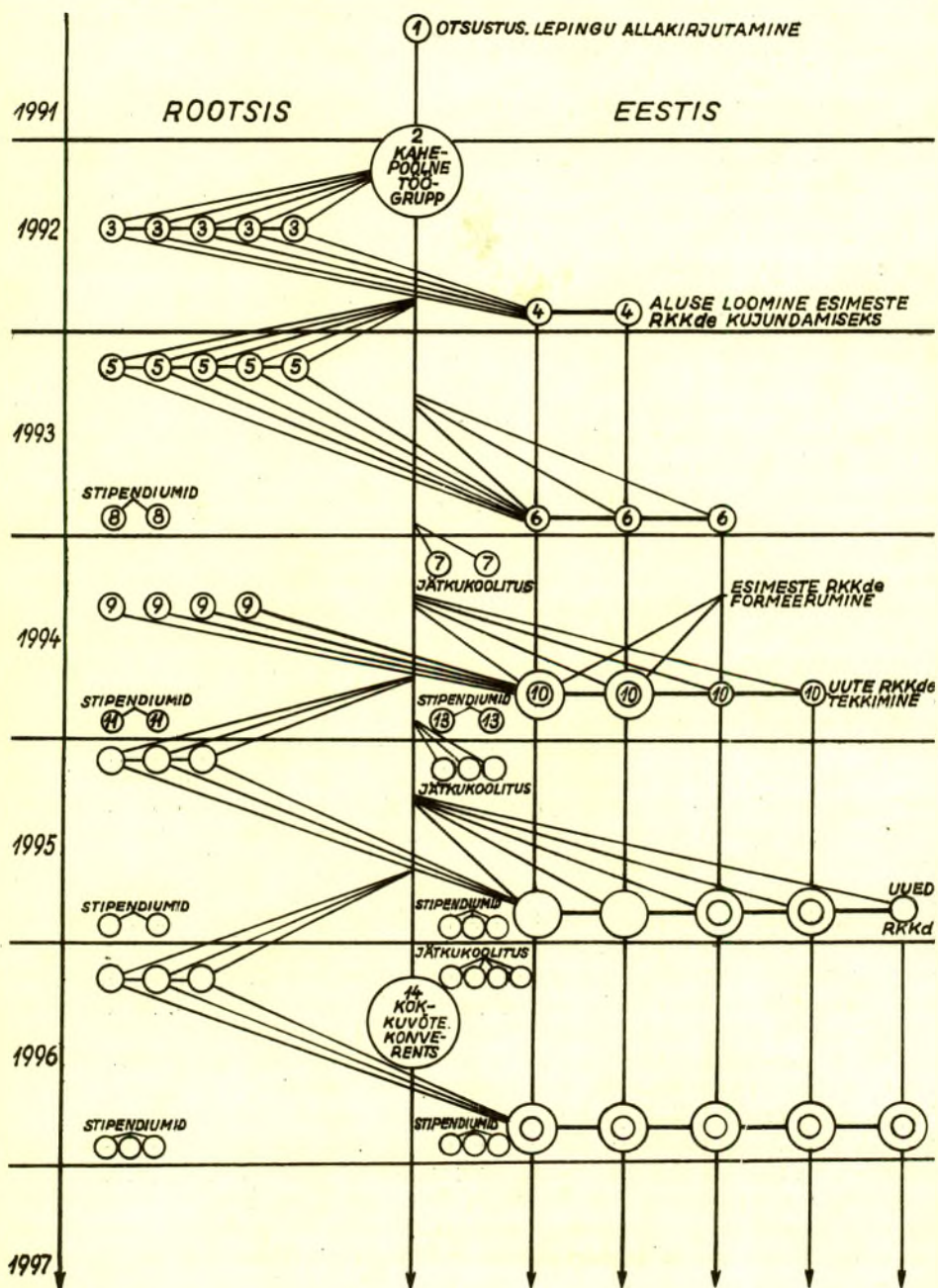
1991. a kirjutati alla Rootsi-Eesti ühislepingu ja moodustati koostöögrupp.

Eesti-poolseks I. Saulepp. Koostöögrupp kuuludis Eestist veel Rapla abimaavanem Mikk Sarv, majandusministeeriumi peaspetsialist Viive Ambur ja Kultuuritöötajate koolituskeskuse direktor Aino Arro (Mikk Sarv on ka üks "Kodukandi" projekti initsiaatoreid).

Koostöögrupp leidis, et otstarbekas on alustada organisaatorite ja õppejõudude koolitamisest (3). Iga-aastaseks piirmääraks jäi 2 õppegrupp. Naasnud Eestisse, alustasid kursused õppekeskuste organiseerimist ning õppetöö korraldamist (4). Grupid komplekteeriti maakondade/linnade soovide kohaselt. Esialgu avaldasid soovi luua rahvakõrgkoolid 5 maakonda – Saare, Hiiu, Rapla, Jõgeva ja Ida-Viru maakonnad. Järgmisse koolitusgruppi lisandus esindajaid juba teistestki paikadest.

Õppekeskuste organisaatorite väljaõpe on kavandatud 3etapilisena. 1. ja 2. etapp – see on eelkursus Eestimaal, kus tutvutakse meie kultuuri- ja hariduslooga, majanduse ja poliitikaga, täiskasvanute õpetamise teoreetiliste alustega, Põhjamaade täiskasvanute hariduse korraldusega ja kultuuritaustaga. Siin antakse kursustele ka juhendid lõputöö (–projekti) koostamiseks ja keeleõppeks.

3. etapp toimub põhiliselt Rootsis. Elades 1–2kaupa Rootsi erinevates rahvakõrg-



Rahvakõrgkoolide  
organisaatoreid ja  
õppejõude  
koolitatakse algal  
Eestis, siis Rootsis.

koolides, õpitakse tundma õppeasutuse töö korraldamist, majandamist, õppetöö korraldust, tööd puuetega inimestega jm. Kõige kõrval külastatakse lähedalasuvaid rahvakõrgkooli ning lühikülastustel tutvutakse ka Taani ja Norra rahvakõrgkoolide iseärasustega. Kursus lõpeb täiendavate teoreetiliste õppustega, mida juhivad Linköpingi ülikooli lektorid, ning lõputöö kaitsmisega komisjoni ees. Õppused ja lõputöö kaitsmine toimuvad kõik inglise keeles. Siinjuures pean väga oluliseks, et kursuselased võtaksid omaks täiskasvanute õpetamise ja rahvakõrgkooli vaimsuse ning kannaksid nende ideid edasi kohtadele.

Selge on, et me igavesti ei saa olla sõltuvad heatahtlikust välisabist. Seetõttu peame aegsasti looma endale oma

■ ametiorganisatsiooni, kes korraldaks täienduskursusi ja ülevaatekonverentse juba teatava ettevalmistuse saanud inimestele (7) (võib-olla "Andrase" raames?);

■ koolituskeskuse(d) rahvakõrgkoolide õpetajate ja organisaatorite väljaõppeks;

■ regulaarse infobülletääni täiskasvanute hariduse alase info kiiremaks kättesaamiseks.

Koolitusrühmade saatmine Rootsi jätkub esialgu kuni 1996. aastani. Samaaegselt oleme kavandanud pikemaajalised stipendiumid (1 aasta) meie teadlastele ja praktikutele põhjalikumate teadmiste omandamiseks täiskasvanute hariduse valdkonnas (joonisel 8, 11 ...). Rootsi rahvakõrgkoolid, kus meie kursuselased õppisid, peaks ühtlasi saama neilt ka metoodilist, praktilist ning materiaalselt abi. Osaliselt see juba toimibki (12).

1996. a tehakse  
ühistööst  
kokkuvõtte ja  
korraldatakse  
rahvusvaheline  
konverents.

Edaspidi (alates 1994. a) näeme ka stipendiumide eraldamist Rootsi esindajatele (13, ...). Projekti lõppaastal (1996) plaanime teha põhjaliku analüüsi tehtud tööst ning korraldada rahvusvahelise konverentsi. Kuidas edasi läheb, selgub siis. Olgu märgitud, et oleme teinud ja kavandame ka edaspidi teha iga-aastasi vahekokkuvõtteid koos järgmiste sammude kavandamisega.

Mida võiks siis tänase seisuga saavutatuks lugeda?

Esiteks on mitmekülgnes koostöös välja töötatud täiskasvanute koolituseaduse eelnõu ning see uuesti esitatud vabariigi seadusandjale kinnitamiseks.

Teiseks on selgunud meie rahvakõrgkoolide töö põhisuunad:

■ lõpetamata üldhariduse jätkamise võimaldamine kuni vastava taseme tunnistuse saamiseni (seda tihedas koostöös õhtukooliga), võimaldades hariduse omandamist kõige paindlikemates vormides;

■ kõikvõimaliku huvitegevuse võimaldamine tihedas koostöös kultuuriasutustega ja kohaliku nõudlust arvestades;

■ nn müügikursuste korraldamine kohalike omavalitsuste, tööbüroode, ettevõtete, firmade, ametiliitude tellimisel.

Milliseks kujuneb oma kohalik rahvakõrgkool, otsustatakse ise (kas traditsiooniline põhjamaade oma, päeva-rahvakõrgkool v.m). Ka selle põhisuunad kujunevad ajapikku, sõltuvalt vajadustest, nõudlusest ja võimalustest.

Üldiselt püüame vabariigis tekitada olukorra, kus inimestele saaks rahvakõrgkoolide kaudu pakkuda võimalikult laia spektri erialasid uue eriala omandamiseks või huvialaseks tegevuseks. Ühtlasi soovime, et rahvakõrgkool oleks ka oma piirkonna õpiringide töö abistaja.

Rahvakõrgkooli staatus iseenesest võimaldab koostööd omastuguste asutustega paljudes riikides, eeskätt Põhjamaades. On ilmne, et neil on soov ja huvi abistada rahvakõrgkooli Balti riikides. Siinjuures soovin aga rõhutada, et koostöö tulemuslikkus sõltub sellest, kui võrd väärikalt ja millistes raamides me seda koostööd omalt poolt suudame korraldada.

Kolmandaks. Paari viimase aasta töö tulemusena on meil tekkinud mitmeid keskusi, milliste siht on kujuneda rahvakõrgkooliks. Nende nimetused on praegu küll erinevad, kuid ettevalmistuse saanud inimeste käe all võivad nad aasta-kahe pärast taotleda rahvakõrgkooli nimetust. Selleks ajaks on nad tõestanud oma tegusust (kujunenud baas, lektorid, tegevussuunad, kontingent). Rahvakõrgkooli nimega koos taotleme tegevuslitsentsi ja osalist riiklikku toetust.

Kohalike omavalitsusesindajate ja õppeasutuste (-keskuste) ettepanekul on asutud rahvakõrgkoolide loomisele järgmistes vabariigi paikades:

1. Harju maakond, keskus Harju-Kosel. Organisaator Reet Kruusement.

2. Hiiumaa Teadus- ja Hariduskeskus "Tuuru". Kärkla. Direktor Hannes Maasel. Maakonnavalitsus eraldas keskuse tarbeks endise parteikomitee hoone.

3. Ida-Viru maakonna Rahvakultuuri- ja Õppekeskus. Direktor Tiina Kasemaa. Keskuse tarbeks eraldati Jõhvi Kultuurimaja. Kristlik Rahvakõrgkool hakkab aga paiknema Ontika mõisas, mida praegu restaureeritakse. Plaanid on seal igatahes tõsised.

Paljudes vabariigi  
paikades on  
asutud looma  
rahvakõrgkooli.

4. Jõgeva maakond. Organisaator Tiit Korman. Põhiosa õppekeskusest paikneb Põltsamaal. Peale Põltsamaa mõisa rekonstrueerimist hakkab seal paiknema kohalik rahvakõrgkool. Praegu tegutsetakse õppeasutuste ruumides.

5. Lääne maakond. Alles alustab. Kontaktisik Hannes Danilov. Keskus paikneb Taebelas. Siiski on kavas taastada Pürksis Rootsi Rahvakõrgkool. Viimase kohta on Rootsis ilmunud ajalooline ülevaade ("Birkas Svensk Folkhögskola i Estland 1920–1943", Kunstboon nr 1, 1971).

6. Rapla maakond. Tegevus toimub praegu 3 keskuses. Kontaktisikud Mikk Sarv ja Reet Nurges. Rahvakõrgkool ise hakkab paiknema Alu mõisas.

7. Saare maakonna Õppekeskus. Keskus praegu Kuressaares. Direktor Eleonora Kraus. Peale Upa õppekeskuse valmimist hakkab seal paiknema ka rahvakõrgkool.

8. Viljandi maakond. Käsikäes on alustanud tegevust Kultuurikolledž ja Õhtukool. Kontaktisik M. Sarnet. Lähiajal selgub rahvakõrgkooli koht.

9. Avatud Hariduse Liidu Õppekeskus Tallinnas (SDP). Direktor Oove Korjus. Alustanud tööd laias plaanis.

10. Eesti Kultuuriõpetajate Õppekeskus Tallinnas. Direktor Aino Arro.

11. Tartu Lillekool. Direktor Anne Linnamägi. Kool töötab juba praegu rahvakõrgkoolina. Põhilised on ligi 3aastased kursused, millele lisandub hulk lühikursusi.

12. Tallinna I Õhtukeskkool. Direktor Ene Pedai. Kasutades esimesena ära õhtukoolide varuvõimalused, on nad planeerinud endale laialdase tegevusvälja uue põhikirja alusel. Olulisena tuleks sealjuures rõhutada üldhariduse paindlikumat võimaldamist kuulajatele.

Seda nimekirja võiks pikendada Tõravere Õppekeskuse, Vene Kultuuriseltsi, Võru ja Lääne-Viru maakonna, Pärnu linna ja maakonnaga. Ilmselt sellega lähiaja loetelu ei piirdu.

Kuid tähtsam on siiski sisuline töö. Kõigis loetletud paikades õpetatakse keeli (peamiselt inglise, saksa, soome, rootsi ja eesti keelt). Enamlevinud kursusteks on kodumajandus ja talupidamine, majandus ja ettevõtlus, käsitöö, muusika ja rahvamuusika, rahvatants, kodukultuur, loodushoid, turism. Korraldatakse ka spetsiifilisi kursusi: maalimine, juukselõikus, karusnahatöötlemine, kivitöötlemine, ajakirjandus, etiketikursused, taimed kodukaunistuses; lilled rahvakultuuris, kursused puuetega inimestele ja vanuritele jne. Üldse on praegu õpetatavate ainete loetelus ligi 60 nimetust. Rõõm on tõdeda, et nimetatud õppekeskuste pakutud kursused vastavad ka kohalikele vajadustele.

**Neljandaks.** Kaasa on hakanud looma ka mitmed õhtukoolid, kellel mõttes oma tegevuse mitmekesistamine ja õppekorralduse paindlikumaks muutmine.

**Viidendaks.** Kujunemas on ühismeelne inimeste grupp, kes on huvitatud rahvakõrgkoolide loomisest ning nende arendamisest Eestimaa hüvanguks. See on ka tulevase rahvakõrgkoolide õpetajate seltsi tuumik.

Arvame, et üht-teist on tehtud. Kuid see on vaid tee algus, millest peaks lähimate aastate jooksul kujunema meie täiskasvanute hariduse üks tugisuundi. See-  
ga — teha on veel väga palju.

Üheks oluliseks tegevussuunaks peaks olema selgitustöö ja arusaama kujundamine rahvakõrgkoolide vajalikkusest ning osast meie rahva aktiivsuse suurendamisel, enesekindluse tõstmisel, eneseteostuse abistamisel.

Väga oleks vaja, et ka vabariigi parlament ja valitsus ning EV Kultuuri- ja Haridusministeeriumi juhtkond hakkaksid tõsiselt huvi tundma täiskasvanute hariduse küsimuste lahendamise vastu. Siis vast võib kinnitamisjärge ootav täiskasvanute koolitusseadus peatselt ka ilmalgust näha. Siis võiks sirgema selja ja kindlustundega edasi minna.

Kaasa on hakanud looma õhtukoolid.

On olemas entusiastid, kes on huvitatud rahvakõrgkoolide loomisest ja arendamisest Eestimaal.

# Õppekavast, raamprogrammidest ja haridusstandardist

URVE LÄÄNEMETS

**O**leme tulnud tänasesse päeva väga erineva pagasiga lähemast ja kaugemast minevikust. Mõiste *curriculum* on eesti hariduse jaoks suhteliselt uus termin. Seni oleme kasutanud valdavalt mõisteid *õppeplaan* ja *aineprogramm*. Käisi-aega teadvatele inimestele on tuntud ka termin *õppekava*. Käesoleva kirjutise eesmärk ongi püüda tutvustada, milliseid tähendusi eelmainitud pedagoogilistele mõistetele eri maades on omistatud ja nende võimaliku rakendust Eesti tingimustes, samuti ka nende seost haridusstandardiga.

Eestis on kasutatud mõisteid õppekava, õppeplaan, aineprogramm, curriculum.

Hariduse sisu on püütud määratleda ammusest aegadest alates. Traaütsiooniline ja klassikaline euroopa kool oli kujundatud seitsme vabakunstiga (*trivium* ja *quadrivium*). Nimetatud hariduse sisu valdkondadest on välja kasvanud tänapäeva maade õppekavad.

J. Dewey arvates on haridus olenemata tema konkreetsest sisust alati sotsiaalse kontrolli vahendiks inimeste igapäevases elus (2).

Mida enam on ühiskond arenenud ja täiustunud aegade jooksul, seda raskem on olnud teha valikuid ajaloo väitel kogunenud teadmiste hulgast, et vahendada põhiharidusena seda, millela pole võimalik säilitada oma rahvust ja kultuuri ning seda taastada, tagada järjepidevust ja arengut.

On palju erinevaid väärtuste liike, mida on võimalik edastada hariduse kaudu.

Igal teadmisel või oskusel on erinevas kontekstis erinev väärtus. Seetõttu räägitaksegi tänapäeval mitte niivõrd hariduse väärtusest, kui võrd väärtusharidusest ning konkreetse sotsiaalses ja poliitilises kontekstis tähendust omavast haridusest. On palju erinevaid väärtuste liike, mida on võimalik edastada hariduse kaudu. Loetleda võib isiklikke, kollektiivseid, moraalseid, eetilisi, vaimseid, füüsilisi, sotsiaalseid, poliitilisi, esteetilisi, intellektuaalseid, akadeemilisi, vaimseid, religiooside, kultuurilisi, muinsuskaitselisi, rahvusvahelisi, humanistlikke, demokraatlikke, majanduslikke, geopoliitilisi jpm väärtusi, mis kõik on seotud meie hoiakutega ja mõjustavad inimeste käitumist. Ilmselt teeb iga riik oma hariduse sisu ja õppeasutuste süsteemi kujundades erinevaid rõhuasetusi antud kultuuriregionis ja kontekstis enam tähendust omavale. Iga hariduse sisu või korraldust fikseeriv dokument annab omakorda tunnistust kõnealuses ühiskonnas tunnustatud väärtushinnangutest ja eelistustest.

Tekkis vajadus uuendada hariduse sisu.

Seni oleme harjunud kasutama mõisteid *õppeplaan*, millega tähistatakse õppeainetele ettenähtud aega õppetundides, ja *aineprogramm*, mis üsna detailselt fikseerivad, mida antud õppeaine tundides tuleb käsitleda ja mis selgeks õppida. Vajadus hariduse sisu uuendamise järele tekkiski eelkõige sisu ja õpetuseks (õppimiseks) ettenähtud aja mittevastavusest, liigsest faktiteadmiste reglementeerimisest ja kaasaegsete hariduse valdkondade vähesest kajastusest aineprogrammides.

Mõiste *curriculum* eestikeelne vaste on õppekava. Seda mõistet kasutas oma pedagoogilistes töodes ka J. Käis. *Curriculum* mõiste on mitmeti defineeritud. Viimases rahvusvahelises *curriculum* entsüklopeedias (peatoimetaja A. Levy) esitatakse 9 erinevat õppekava määratlust eripedagoogikateadlaste sõnastuses. Järgnevalt esitame mõned olulisemad neist.

1957. a väitsid Smith jt, et *curriculum* (õppekava) on potentsiaalsete kogemuste rida, mida antud koolis kasutatakse õpilaste sotsiaalsele korrale allutamiseks ja sellele grupile omase mõtlemis- ja tegutsemisviisi kujundamiseks.

A. N. Foshay, A.E. Bestor, H. Taba, U. Lundgren defineerivad õppekava erinevalt.

A. W. Foshay peab õppekavaks kõiki kogemusi, mida õppija kooli juhtimisel omandab.

A. E. Bestor määratleb õppekavana süstemaatilisi õpinguid 5 olulises ainevaldkonnas: emakeel (sh grammatika, kirjandus ja õigekiri), matemaatika, loodusteadused, ajalugu ja võrkeel. Ühe huvitavama definitsiooni on esitanud M. Belth, kes peab *curriculum* üks üha avarduvat valikut erinevate mõtlemisviiside vahel, mõtestamaks inimeste elukogemusi – mitte lõppjärel dustena, vaid mudelitena, mille abil on võimalik järel dusteni jõuda, ja kontekstis, milles teatud lõppjärel dusted osutuvad põhjendatuks ja tõeseks (7).

Kõige lühema definitsiooni on esitanud H. Taba, nimetades *curriculum* üks õppimise plaani. H. Taba määratleb õppimise plaanina nii õpetatava sisu, selle organiseerimise kui ka rakenduse tegelikus koolielus (5).



U. Lundgren defineerib *curriculum* i kui põhimääratlust sellest, mida tuleb õppi-  
da ja mis hõlmab õppesisu valiku, organiseerimise ning õpetuslikud ideed (4).

Paljude maade õppekavad määratlevad oma eessõnades õppekava kui dokumen-  
di sisulise struktuuri ja kasutusulatus. Olgu siinkohal näiteks Norra põhikooli õp-  
pekava. Seda käsitletakse kui üldist dokumenti, mis esitab üldjoontes hariduse ees-  
märgid, annab ülevaate käsitlemist vajavatest ainealadest ning toob esile  
mooduseid, kuidas võivad õpetajad ja õpilased töötada mitmesuguste ainete ja tee-  
madega. Norra põhikooli õppekava on ametlikuks tööjuhendiks õpetajale, kes vas-  
tutab ettenähtud aine õpetuse põhisisu kohase õppetöö korralduse eest koolis. Nor-  
ra õppekava võib aga vaadelda ka kui riiklikult kehtestatud direktiivi, mida saavad  
kasutada ametiisikud, kui soovivad hinnata või kontrollida, kaugele kool on jõud-  
nud oma eesmärkide saavutamisel. Samuti võib see dokument olla abiks nendele  
vanematele, kes soovivad jälgida kooli tööd ja osaleda haridusküsimuste arutami-  
sel.

Euroopa ja mitmete maailma maade õppekavade analüüs annab tunnistust nii  
nende sarnastest lähtealustest, püüdest määratleda hariduse sisu kui ka erinevus-  
test, olenevalt sellest, kui täpselt soovitakse midagi reglementeerida või vabaks pe-  
dagoogiliseks mängumaaks kuulutada.

Õppekavade struktuuris esinevad tavaliselt järgmised valdkonnad:

- 1) hariduse eesmärgid,
- 2) aineleendid koos raamprogrammide ja haridusstandardiga,
- 3) kontrolli ja hindamise võimalused,
- 4) meetodilised soovituselised,
- 5) viited kasutatavale õppevarale.

Enamlevinud on esimest kolme valdkonda esitavad õppekavad. Meetodilisi soo-  
vitusi, kuidas kokkulepitud õppesisu võiks praktilises koolitöös realiseerida, paku-  
vad tavaliselt õpetaja käsiraamatud (nn *teacher's guides*). Viiteid kasutatavale õp-  
pevarale esitatakse tavaliselt riikides, kus õppevahendite turg on kas kujunemata  
või vähe arenenud. Arenenud turumajandusega maades oleks igasugune õppevara  
soovitus ärilise eelistusega. Õpikukirjastajad peavad olema hästi informeeritud  
riiklikest hariduse suunisdokumentidest.

Õppekavad on niisiis poliitilised ja sotsiaalsed kokkulepped hariduse sisu osas,  
mida omakorda fikseeritakse nn hariduse standardiga kas riiklikul, piirkondlikul  
või kohalikul tasandil (näiteks ühes koolis).

"Concise Oxford Dictionary" (6) üks kaheksast standardi mõiste selgitusest: tea-  
tud eesmärkide saavutamiseks nõutav kvaliteedi aste (*degree of excellence, etc. re-  
quired for particular purposes*), mis tundub olevat aluseks võetud hariduse kvali-  
teedi määratlemiseks teatud koolitüübi ja -astme haridusstandardina. Hariduse  
puhul on tähistatud standardiga tavaliselt miinimumkvaliteete, sest ei teadmiste  
ega oskuste osas pole saavutuste lagi indiviiditi kunagi täpselt mõõdetav ega prog-  
noositav. Mõnede Ameerika ja Põhjamaade materjalide põhjal, millega autoril on  
õnnestunud tutvuda, võib öelda, et haridusstandard on üsna lai mõiste, mida eri  
maades erinevalt liigendatakse ja riiklikult fikseeritakse.

Rootsi hariduspoliitika üks väljund on rahvuslikult ühtne *curriculum*, mille abil  
määratletakse hariduse sisu vastavuses rahvusvaheliste standarditega. Hariduse  
standard tähendab eelkõige **tulemust**: vastavate teadmiste, oskuste ja väärtushin-  
nangutega varustatud inimest, kes on võimeline kohanema ühiskonna teatud sfää-  
ris.

Sellise tulemuseni jõudmiseks on vaja ulatuslikku organisatoorset struktuuri,  
mis fikseerib nii hariduse sisu kui ka selle vahendamiseks vajalikud mehhanismid  
vastavate standarditega. Üks detailsemaid standardikäsitusi on välja töötatud or-  
ganisatsiooni "North Central Association of Colleges and Schools" eestvõttel Arizona  
Ülikoolis. Hariduspoliitika, hariduse sisu ja organisatsioon fikseeritakse kooli  
standarditena paralleelselt alg-, keskastme ja keskkoolide jaoks. Eristatakse nn  
üldkohustuslikke põhistandardeid ja eelloetletud kooliastmetele kohandatud lisa-  
standardeid. Sageli varustatakse standard tähega E (*evidence* = suuline aruandlus  
+ tasemetööd), mis näitab, kuidas on võimalik saada tagasisidet, s.t andmeid selle  
kohta, kuidas kool täidab esitatud haridusstandardi nõudeid. Iga standard kirjel-  
dab kooli või haridusasutuse funktsioneerimise teatud aspekti ja on tegevusjuhi-  
seks nii koolijuhile, õpetajale kui ka kooli finantseerivale kohaliku omavalitsuse or-  
ganitele.

Loetlegem siinkohal eelmainitud assotsiatsiooni mõjualas olevates koolides ka-  
sutatavad haridust iseloomustavad standardid:

Norra põhikooli  
õppekava esitab  
hariduse  
eesmärgid,  
käsitletavate  
ainealade, on  
ametlikuks  
tööjuhendiks  
õpetajale.

Erinevates  
õppekavades on  
sarnaseid  
lähtealuseid, aga  
ka erinevusi.

Hariduses  
tähistatakse  
standardiga  
tavaliselt  
miinimum-  
kvaliteete.

Üks detailsem  
standardikäsitus  
on välja töötatud  
Arizona Ülikoolis.

### **I standard – hariduse filosoofia (missioon) ja eesmärgid**

Koolitegevuse põhidokumendis (*statement*) on kirjas hariduse filosoofilised ja praktilised eesmärgid ning kooli tegevusprogramm. Kooli põhidokumendis fikseeritakse antud kooli erijooned (nn kooli oma nägu). Põhidokumenti tutvustatakse lapsevanematele igal kooliaastal ja vajadusel tehakse sellesse parandusi ning täiendusi. Kõnealuse standardi põhijooneks on võrdsete võimaluste loomine hariduse omandamiseks kõikidele ühiskonna liikmetele antud regiooni kultuurilist ja sotsiaal-majanduslikku eripära arvestades.

### **II standard – kooli administratsioon ja organisatsioon**

Kool on organiseeritud kindlustamaks oma piirkonna hariduseesmärkide saavutamist. Kõnealune standard määrab üsna täpselt kindla tööjaotuse ja suhted kooli volikogu, superintendendi, koolijuhi ja kooli personali vahel.

### **III standard – curriculum ja õppetegevus**

*Curriculum* tõlgib kooli haridusfilosoofia ja eesmärgid konkreetsete õppe-eesmärkide ja tegevuste keelde. *Curriculum* fikseerib eeldatava õpitulemuse, mis võimaldab õppijal haridusteel edasi liikuda. Kool peab tagama organisatsioonilise struktuuri ja õppeprogrammid, mis võimaldavad igal õppijal edasi liikuda vastavalt oma individuaalsele arengule. Kommentaariks olgu öeldud, et õppeprogrammide valiku üle otsustatakse alati kahepoolset. Õpilane valib kooli ja programmi, kus vahendatakse talle sobivaid õppesisusid, koolil on aga olemas ülevaade antud õppijat iseloomustavatest näitajatest (näiteks tema senine koolijõudlus, tervislik seis, võimekus jms).

*Curriculum*’i standard hõlmab õpilaste koolijõudluse hindamise, aga ka õpilaste poolsete hoiakute ning koolikliima, vanematepoolsete hinnangute ja ootuste analüüsi, mille alusel kujuneb hinnang kooli tööle selle haridusstandardi kohaselt.

**IV standard** iseloomustab kooli personali. Igal kooli töötajal on õigus töötada vastaval ametikohal, kui tal on vajalik kvalifikatsioon.

**V standard** käsitleb õpilastele osutatavaid teenuseid koolis, eeskätt nende varustamist õppematerjalide jt vahenditega, samuti nende nõustamise korraldust.

**VI standard** puudutab teabevahendite programme, mis võimaldavad nii õpilastel kui ka õpetajatel vastu võtta, salvestada, edastada ja töödelda infot (õppetööks, metoodiliseks tööks jms).

**VII standard** määratleb õpilaste tegevused, nii kohustusliku õppetööga seotud kui ka huvitegevused.

**VIII standard** fikseerib kooli kasutuses olevad rahalised vahendid.

**IX standard** käsitleb kooli kasutuses olevaid ehitisi ja territooriume ning nõudeid nende korrasolekuks, tagamaks kooli õpilaste ja personali ohutust.

**X standard** on kooli töö hindamiseks (koolisiselt) ja selle parandamiseks tulevikus.

**XI standard** reguleerib kooli ja kohaliku omavalitsuse suhteid. Kool on kohustatud kaasama oma tööse lapsevanemaid ja andma teavet kooli tegevuse kohta.

**XII standard** käsitleb õpilaste elamist internaatides.

**XIII standard** määrab koolide inspekteerimise kava ja tulemuste hindamise (inspekteerivad riiklikud komisjonid).

Arizona haridusstandardi raamat lõpeb alastandardite indeksiga, milles on ühtekokku ligi 200 nimetust. Esitatud käsitlus on ühest küljest küll liigselt reglementeeriv, teisalt tagab aga kooli normaalse funktsioneerimise, pidades silmas tema majandust ja kaadriga varustatust.

Eestis võiks tõenäoliselt piirduda kooli töö eeldatava tulemuslikkuse määratlemisega eeltoodud kolmanda standardi kohaselt. Kuna hariduse sisu moodustavad erinevad õppeained (kas üksik- või integreeritud ainetena), siis tavaliselt esitatakse nõutav standard kooli lõpetamisel vastavates aineprogrammides.

Oleme siiani harjunud kasutama nn detailprogramme, mis liigselt reglementeerisid omandatavat faktisisu ning jätsid õpetajale suhteliselt vähe võimalusi materjali varieerimiseks, eriti olukorras, kus kasutusel oli vaid üks variant õpikuid.

Paljudes maades kasutatakse raamprogramme, mis esitavad õppekavasse valitud õppeained avatud valikutena konkreetse õppematerjali ja õpetamise meetodi ka osas. Tavaliselt fikseeritakse omandatavad teadmised põhimõistetena ja võtmesõnadena ning loetletakse omandatavad oskused (nt oskus kasutada teatmeteoseid, koostada avaldust, lugeda geograafilist kaarti, teha koostööd jne). Niisugust õppesisu organiseeritust soovitas ka H. Tabo.

Nagu märgib USA pedagoogikateadlane D. Carnine, on kõige otstarbekamaks sisuvaliku põhialuseks õpilaste mõtlemisvõime arendamine. Oleks vaja võimalikult

Eestis võiks piirduda kooli töö eeldatava tulemuslikkuse määratlemisega 3. standardi kohaselt.

Paljudes maades kasutatakse raamprogramme.

varases eas jõuda paindliku mõtlemise kujunemisele ja maailma seaduspärasuste avastamisele eeskätt samasuste leidmisena (3).

Ka Eestis oleme jõudnud esimese õppekava variandini: 1992. a suvel ilmus "Põhikooli õppekava", mille koostamisel osalesid nii EHA spetsialistid kui ka mitmed tegevõpetajad. Täna on laekunud hulgaliselt hinnanguid ja ettepanekuid, mida on lõppvariandi koostamisel võimalik arvestada.

Praegusel üleminekuperioodil oleks võimalik kasutada nii raam- kui ka detailprogramme, olenevalt eri õppematerjalide kättesaadavusest ja õpetaja loovuse astmest. Küll aga on vaja, et iga koolitüüp ja aste oleks piiritletud tervikliku õppekavaga. Õppekavad võivad olla erineva struktuuriga, kuid ühe õppekava ulatuses peavad kõik sellesse valitud õppeained olema esitatud ühise struktuuri alusel, mis võimaldab neid ühendada tervikuks. Eks meie sisuline kooliuuendus takerduski 1988.–1989. a vähese süsteemsuse taha ja tänaseni on olemasolevad üksikainete programmid koostatud nii erinevatelt alustelt lähtudes, et neid praegusel kujul tervikuks ühendada polegi võimalik.

Oleme Eesti *curriculum* i ehk õppekava teoreetiliste aluste loomise alguses ja ometigi annab meilgi tunda *curriculum* i kriis, mille ilmingutest on kõnelnud eri maade haridusteoreetikud ja –praktikud. Põhivastuolu on suutmatutes tõlkida sotsiaalseid probleeme hariduse keelde ehk teisisõnu haridustarbija rahuololematus haridusandja poolt pakutavaga.

Eesti haridusele oleks mõistlik leida tasakaal kooli konservatiivse substraadi (milliseid kultuuriväärtusi me püsväärtustena oma hariduse sisusse vajame?) ja innovaatilise pealisehituse (kaasaja nõuetele reageeriv hariduse osa) vahel. Me saame jääda rahvusena püsima, kui määratleme täpselt, milles orienteerume Eestile, milles Euroopale ja milles maailmale. Kindlasti püüdleme selle poole, et eesti haridus sisaldaks mingi osa ühismõõtmena, mis võimaldab rahvusvahelist suhtlemist. Rahvusvaheline koostöö õppekavade koostamisel on alanud ja see võimaldab kõnealust ühismõõdet vaadelda olenevalt uutest suundadest teaduse, tehnika ja olme vallas, moodustub kultuur avaramas tähenduses.

#### Kirjandus

1. Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway. The Ministry of Education and Research, H. Ashenhoug & Co (W. Nygaard), 1990.
2. Dewey J. Democracy and Education, New York: The MacMillan Co, 1916.
3. Higher Order Thinking: Designing Curriculum for Mainstreamed Students. Ed. by D. Carnine and E. J. Kameenui, Pro Ed., Austin Texas, 1992.
4. Lundgren U. Curriculum From a Global Perspective. Current Thought on Curriculum ASCD Yearbook, 1985.
5. Tabá H. Curriculum development: Theory and Practice. New York: Harcourt Brace and World, 1962.
6. The Concise Oxford Dictionary. Oxford University Press, 1984.
7. The International Encyclopaedia of Curriculum ed. by A. Levy, Pergamon Press, 1991.

Meie üleminekuperioodil tuleks kasutada nii raam- kui ka detailprogramme.

Oleme Eesti *curriculum* i teoreetiliste aluste loomise alguses.

# Õppimine kui kasvatus ja kasvatusteaduse probleem

JÜRI ORN, TPÜ kasvatusteaduste õppetooli juhataja

Me püüame  
analüüsida  
õppimist, mis looks  
eeldused ja  
tingimused õppiva  
inimese  
kujunemiseks.

**T**allinna Pedagoogikaülikooli kasvatusteaduste õppetooli ja arengu-uuringute labori teaduslike uuringute ning käsituste lähtekohaks on kujunenud idee või arusaam, mille järgi kasvatus on õpingimuste loomine õppiva inimese kujunemiseks. **Õppimisega ise toime tulev inimene** on inimekäsitlus, mille põhjalik ja igakülgne analüüs tänases Eestis on meie arvates äärmiselt vajalik, kui pidada silmas haridusuuenduses kujunenud olukorda ja meie kasvatustegelikkust. Viimastel aegadel räägitakse meil üha rohkem õppimisest kui ühest toimetuleku tagajast, kuid õppimise enda kohta kerkib mitmeid küsimusi. Me ei käsita õppimist tema tavapärasest tähendusest, me püüame analüüsida **õppimist, mis looks eeldused ja tingimused õppiva inimese kujunemiseks**. Kasvatusteadusliku probleemiasetuse lähtekoht on just siin.

## Kasvatusteaduslikke küsimusi haridusele

Muutuvad ajad, muutuvad ka arusaamad ja käsitused kasvatuses ja kasvatusteadusest. Lähemalt võtame kõik selle vaatluse alla artikli järgmistes osades. Praegu tahaks rõhutada ainult seda, et meie arusaamist kasvatuses ja kasvatusteadusest on kujundanud ka käesolevas kirjutises jutuks tulev. Tegemist on mõistagi ühe võimaliku, meie arvates aga olulise vaatenurgaga.

## Miks õige ei olegi õige?

Jõudmine  
Infoühiskonda,  
olukorda, kus  
maailm tuleb koju  
kätte, paiskab  
lõplikult segi ka  
inimeste  
väärtustemaailma.

Elades maailmas, kus ei ole enam midagi kindlat, kus kõik muutub, jääb inimesel loota vaid Jumalale, horoskoopidele või oma tarkusele ja õppimisvõimele. Jõudmine infoühiskonda, olukorda, kus maailm tuleb koju kätte, paiskab lõplikult segi ka inimeste väärtustemaailma. See, mis pidi olema tõene, hea ja ilus, s.o teadmised, moraalinormid ja väärtused, ei olegi enam seda. **Õige ei olegi enam õige!** Aga inimene vajab õiget, sest **õige on see väärtuseline alus, millest lähtudes saab ta vastata küsimustele "kes ma olen?", "mida ma tahan?", "mida ma võin ja suudan?"**. Need küsimused on eksistentsiaalse tähendusega kõigile sotsiaalsetele subjektidele, nt mitmesuguste gruppidele ja muidugi ka rahvusele. Sellest vaatenurgast nähtuna on tõene, hea ja ilus õige alus identuse kujunemisele.

Jätkub  
"euroopaliku  
hariduse"  
ekspansioon  
arengumaadesse,  
nüüd ka Eestisse.

Selle õige peaks andrna haridus, sest haridus ongi legitiimsuse saanud tõene, hea ja ilus. Haridusel on õigus olla õige! Kuid probleemid algavad sellest, et legitiimsuse saanud õige ei olegi õige. See õige, mida ootavad temalt inimesed ja ühiskond. Seepärast peabki Euroopa viimastel aastakümnetel tõdema, et haridus ja haridusüsteem on kriisis. Vaatamata sellele jätkub üha intensiivsemalt "euroopaliku hariduse" ekspansioon arengumaadesse, nüüd ka Eestisse. On teada, et selle euroopalikult "õige" sissetung ei ole mitte alati oodatud tagajärgi andnud. Vastupidi, kohalikele väärtustele ja traditsioonidele tuginev kasvatustegelikkus on täielikult segi paisatud. Praegu on juba väga tõsiselt kõne all Euroopa haridusruumi loomine, kavandatakse Euroopale ühtseid õppekavasid — kõik see peaks panema mõtlema, kas me tahame olla selles protsessis õppijad või ainult õpilased. Teistelt õppimine on tänases maailmas paratamatu ja vajalik, kuid meil endil peaks olema teada, **m i d a me vajame ja m i l l e k s me seda vajame**. Küsimus on positsioonis. Meie kõige suurem oht on praegu selles, et Eesti kasvatustegelikkust tundmata (aga see on kindlasti juba mõeldud poole sajandi tõttu midagi üpris unikaalset) püüame selles ebamääras olukorras usinate õpilastena mängida euroopalikku mängu.

Haridusküsimusis ilmnevaid vastuolusid on nähtud erinevatest vaatenurkadest. Toome esile mõned, mis peaksid olema olulised ka meie haridusuuendusele.

Haridus ei ole  
ühiskonna  
parandamise  
vahend.

Pidades silmas haridusele asetatud ootusi, lähtudes ühiskonna sotsiaalmajanduslikust ja kultuurilisest arengust, tuleb kindlalt väita, et haridus ei ole ühiskonna parandamise vahend. **Seoses ühiskonna elu eri sfääride ja hariduse vahel ei ole üldsegi mitte nii otsesed ja ühesed, kui seda tahetakse näha**. Ühiskonna elu ja hariduse kulgevad mõneti pa ralleelselt. Pragmaatilise lähenemisviisi põhiline oht

on, et haridust väärtustatakse ainult ühiskonna kasu arvestades. Oleks kurb, kui eestlased haridusest kui väärtusest rääkides ainult seda silmas peaksid.

Ja ometi sinna kanti kipub asi minema. Domineerib ju meil praegu nii hariduse sisu kui ka haridussüsteemi reformimisel arusaam, et tegevussuuna määrajaks peaks olema sotsiaalmajanduslik areng, mille konkreetseks väljendajaks on töajõu vajadus tööturul. Meil on praegu käibel klassikaline töajõu vajaduse teooria, mis aga ei taha Eesti praegustes oludes hästi töötada, sest vajadus töajõu järele on praegu väga ebamäärane. On olemas aga selle teooriaga edukalt konkureeriv ja ilmselt ka elujõulisem inimkapitali teooria. Kui esimese teooria järgi sõltub "õige" leidmine ühiskonna arengu prognoosi täpsusest, siis inimkapitali teooria kaitsjad leiavad, et õppija on see, kes tellib ja loob "õiget". Tegemist ei ole mitte ainult erinevustega selles, kes määrab "õige", peamiseks erinevuseks on küllaltki vastanduvad inimkäsitused. Viimaste kujunemist ei maksa aga otsida ainult sotsiaalmajanduslike tegurite seast, need on ikka eelkõige sotsiokultuurilise iseloomuga. Eestiaege tööliise või talupoja töösuhetumine, tema korraarmastus jms võivad meile väga meeldida, kuid need meie ühiskonnas ilmselt ei toimi. Paraku ei tea me üldse, mis tegelikult määrab igasuguste haridusuuenduslike ettevõtmiste edu. Meile on täiesti tundmatu siin Eestimaal just nüüd toimiv kasvatustegelikkus oma poole sajan-di jooksul välja kujunenud uute väärtuste, normide ja etalonidega.

Me ei tea, mis tegelikult määrab igasuguste haridusuuenduslike ettevõtmiste edu.

Silmas pidades käimasolevate õppekavade loomist, tuleks meil enda jaoks (meie oludes) lahti mõtestada diskussioon kvalifikatsioonist ja kompetentsusest. See, et kool on seni suutnud anda ainult akadeemilist või kutsealast kvalifikatsiooni ja samas ei suuda midagi teha õpilaste kompetentsuse kujunemise heaks, on probleemistik, millest meil on seni mööda vaadatud. Kuna Ene-Mall Vernik on probleemi meile nüüd teadvustanud, tahaksin sellel peatuda ka kasvatuse poolt nähtuna. Jällegi võib näha ühelt poolt kvalifikatsioonile ja teiselt poolt kompetentsusele orienteeritud hariduses õppimise seisukohalt vastanduvaid käsitusi, milles on selgesti märgatavad erinevad inimkäsitused. Kuna me ei tea, missugused inimkäsitused toimivad meie kasvatustegelikkuses, on igasugune vahetu orienteerumine mujal hästi toimivale vägagi küsitav. Nii aga meil tehakse.

### Mida annab haridus inimesele?

Hariduskriis tema inimlikus tähenduses seisneb eelkõige selles, et haridus, mis pidi andma väärtuselise aluse identse kujunemisele, ei suuda seda teha. Just siin avaldub hariduse võrandumine kõige sügavamalt. Haridus ei ole väärtus inimese jaoks. Ja ometi oleme ise tunnistanud, et eestlase jaoks on haridus kõrgeim väärtus, sest haridus on võimeline andma meile vaimu suuruse.

Kuidas selle ilusa ideaaliga tegelikult lood on? Viimastel aastatel võib küll märgata, et vähemalt vanemate klasside õpilased on valmis haridusele rohkem tunnustust jagama kui kunagi varem. Kas annab see aga põhjuse väiteks, et haridus on väärtustumas? Kas on väärtustunud õpilase jaoks see tööne, hea ja ilus, mis haridusega omandatakse? Kaldun arvama, et väärtustamist ei ole leidnud mitte tööne, hea ja ilus, vaid väärtustuvad võimalused, mis avanevad tulevikus hariduse kaudu. Ka see on igati aktsepteeritav. Põhiline oht on aga selles, et haridus on kujunemas võimu vahendiks. Hariduse legitiimsus tähendab ju seda, et tema põhjal pannakse alus ühiskonna sotsiaalsele segregatsioonile.

Haridus on kujunemas võimu vahendiks.

Kui kooli üheks funktsiooniks on kvalifikatsiooni või kompetentsuse kujunemise kindlustamine, siis teiseks ja meie oludes peaaegu mahavaikitud funktsiooniks on selektsioon. Kool selekteerib õpilasi. Aga mille põhjal? See küsimus muutub veel teravamaks ühe eriti olulise asjaolu tõttu. Meie hariduselus on astunud erakordne samm tagasi, mis tähendab seda, et varasema enam-vähem kohustusliku keskhariduse asemel on meil kohustuslik nüüd põhiharidus. Mida see tähendab?

Kõigepealt kindlasti ühiskonna surve suurenemist koolile. Koolilt küsitakse — mille põhjal toimub õpilaste selekteerimine? Missugused on kriteeriumid? Teiseks tähendab see kindlasti muutusi hariduse väärtustamisel. Kui praeguses maailmas võib selgesti märgata tendentsi, et haridus on minetamas oma põhiväärtust olla aluseks inimese identse kujunemisele ja tema toimetulekule, siis sama hakkab ilmema ka meil Eestis. Samal ajal hakkab haridus üha mõjusamalt toimima kui võimu vahend. Väärtustada haridust võimu vahendina on aga hoopis lihtsam kui tagada tema abil inimese inimlik olemine. Kõige küsitavam on asjaolu, et selliseid samme astutakse teadlikult, hariduse nimel. Ma ei vaidlusta üldse kohustuslikku põhikooliharidust; see samm oli ilmselt paratamatu, tahan aga viidata ohtudele,

Kool selekteerib õpilasi.

mida niisugused sammud endas kätkevad (muidugi siis, kui tahetakse mõista hariduse inimlikku mõõdet). Mida siis ikkagi hariduses hinnatakse, kas tema vaimu või võimu? Või on nii, et räägime hariduse vaimust ja mõtleme hoopis tema kaudu avanevale võimule. Ja arvame, et nii peabki olema? Probleem ongi ju selles, et väärtustuks hariduse vaim, ilma et me peaks kasutama vahendeid, mis vaimu asemel väärtustavad hoopis võimu. Kuidas seda teha?

Eestlase jaoks peaks kõik üpris selge olema. Kui meie praegune tööjõuline elanikkond on saanud nõukogude koolis hariduse ja kui me samas ei identifitseerinud endid nõukogude inimestena, siis võib ju küsida põhjusi. Meist taheti kasvatada nõukogude inimesi, selle teenistusse oli pandud kõige õigem ja eesrindlikum nõukogude haridus ja kõik voolas justkui mööda. Tähendab see, et pakutu ei olnud õige? Ilmselt ei olnud. Aga kas nüüd on haridusuuenduse probleemid lahendatud, kui me leiame selle Eestile omase õige? See on ilmselt alles algus.

### Milleks on meile kooli vaja?

Arvan, et see on kogu meie haridusreformi keskne küsimus. Saades sellele mingi vastuse, tuleb kohe pärida — missugune peaks olema kool? Kellele ta kuulub, kelle ja mille jaoks ta on? Need on küsimused, millele vastamine saab olla ainult iga konkreetse kooli asi. Eespool on märgitud, et kool peab looma tingimused kompetentsuse kujunemiseks, et koolis toimub õpilaste seleksioon, et kooli üle toimub kontroll jms. Kuid kõik see ei saa toimuda niisama, väljastpoolt tuleva toimel. Koolil peaks ilmselt olema oma ideoloogia, oma väärtuseline platvorm, omad selged taotlused. Meie koole on õpetatud olema küll ideoloogiaasutused, küll õpilaskesked ja eks neid keskustusi ole olnud teisigi. Tegelikult saab määravaks ikka see, mida koolis kõigest sellest arvatakse, mida õigeaks peetakse. Ja seepärast ei saa kool oma õpetajaskonnaga olla kuulekas õpilane, kooli areng ja elu peituvad ikkagi kooli kui subjekti õppimishoiakus.

Kõige suurem oht, mis vahetult seondub meie teemaga, on praegu selles, et kutsudes koole üles olema õppimiskesksed, ollakse sellega ilmselt ülimalt rahul. Aga kui mõelda kasvõi õppimisega seonduvale õpitulemuste hindamisele, siis võib selles omamoodi rutiinses tegevuses leida kõik need küsimused ja võimalikud vastused, millele tahame edaspidi lugeja tähelepanu keskendada. Selle sissejuhatuseks ja eelneva osa kokkuvõtteks olekski mõned küsimused, mis on seotud hindamisega. Missuguseid teadmisi me hindame, s.t missugused on õiged teadmised? Kelle jaoks on need teadmised õiged? Missugune on õpilase suhtes ja jaoks õiglane hinne? Ja kokkuvõtvalt: kas me hindame õpilast või õppijat, sest just hindamisest sõltub suurel määral, kelleks üks või teine poiss või tüdruk kujuneb. Aga see on juba küsimus sellest, mida peaks koolis õppida saama. Missuguseid koolielu sfääre see võiks puudutada? Millest algab kool kui kool õppimise jaoks?

(Järgneb.)

Koolil peaksid olema oma ideoloogia, oma väärtuseline platvorm, omad selged taotlused.

# Õpetajate täiendusõpe oma kooli!\*

KANNI INDRE, TÜ pedagoogikakeskuse ja TPÜ andragoogika kateedri õppejõud

## MIDA VÄÄRTUSTADA ÕPPEPROTSESSI ANALÜÜSIMISEL JA MÖTES-TAMISEL?

Kui kool muutub pedagoogilise kaadri täiendusõppe keskuseks, omandab õppeprotsess tervikuna õpetaja jaoks õpikeskkonna tähenduse. Õppe- ja kasvatustegevuses selguvad õpetajale tema enda õppimise ja enesearendamise vajadused, eesmärgid ja motivatsioon. Igapäevases töös on oma tegevust reflekteerides ja hinnates, probleeme nähes ja koostevuses lahendades, uut otsides ja katsetades muutub ÕPETAJA ENESEARENGU SUBJEKTIKS. Olulist abi selleks pakub talle teooria. Teooria õpetab analüüsima, mõtlema ja seoseid nägema, paneb juurdlema. Teooria abil muutub õpetaja iseseisvaks. Peeter Pöld on öelnud, et teooria on lühim tee praksisele, teooria vabastab. Oskus näha nähtuste seoseid tervikprotsessis võimaldab oma tegevust ise hinnata, väärtustades seejuures arengut soodustavaid fakte-reid. Evaluatsioon tähendab pidevprotsessi — väärtustavat hindamist ning vahearvestusi arengu suuna määramiseks. See avaneb õpetajale analüüsi ja ENESEANALÜÜSI kaudu. Inimesel on väärtustega praktiline suhe. Ta peab kasulikuks ja heaks seda, mis aitab rahuldada tema vajadusi. Nii viisi muutuvad väärtused tegevuse eesmärgiks. Mida väärtustada uuenevas koolis? Kuidas on muutunud õpetaja arusaamine õppimisest ja õpetamisest? Kas praegune õpetaja on uuendusaldis?

Õppeprotsessis võimaldab hindamistegevus arvele võtta neid suundi ja eesmäärke, mis vastavad ühiskonnas toimunud muutustele. Uuendusliikumine hariduses on esile toonud ja asetanud rõhu kooli õppetegevuse sotsiaalsetele aspektidele ning isiksuse sisemise tasakaalu saavutamisele.

Õpetaja peab oma tegevuse reflekteerimiseks ning praktika ja teooria integreerimiseks omama teadmisi kooli arengu uutest suundadest ning väärtusorientatsioonidest hariduses.

Kaasaegne käsitus kasvatusest ja õpetamisest suunab uutmoodi mõistma ka õppimist ja õppeprotsessi. Kui lähtume R. Vileniuse kasvatusfilosoofilisest käsitlusest, siis on kasvatus KASVADA AITAMINE, lapse ARENGU TOETAMINE. Kesksel kohal on kasvamise protsess, mille juhtimine (s.t protsessi juhtimine) eeldab eesmärkide tunnetamist, kasvatusteaduste aluste ning lapse arengu seaduspärasuste tundmist. Kasvatuses arvestatakse lapse seismisi potentsiaale ja loomulikust.

Õpetamine on tingimuste loomine ÕPPIMISE ESILEKUTSUMISEKS (R. Cagne järgi). Kool on õppimise koht, kus kesksel kohal on ÕPPIJA. Õpetamise ülesandeks on õppija motiveerimine ja abistamine, õpitegevuse stimuleerimine ja soodustamine. Õpetaja on saanud uued rollid: õpikeskkonna looja, valikute pakkuja, konsultant-nõustaja, väärtustaja-hindaja, sideme looja välismaailma ja rahvuskultuuriga. Vastupidiselt pakkuvale, seletavale ja etteütlevale õpetamisele võimaldab ühistevgevusele ja suhtlemisele baseeruv õpetamine õppijal kujuneda oma tegevuse subjektiks. Õpetamise tulemuseks on õppimise autonoomsus. Üksnes niisugune õpetamine tagab iseseisvuse ja oskuse ÕPPIDA KOGU ELU.

Nendest käsitlustest tulenevad koolis toimuvate tegevuste mõistmise ja mõtestamise lähtekohad, mis on aluseks ka õppeprotsessi analüüsimisel ja hindamisel. Ka õpetajate täienduskoolituses tuleks tundide vaatlusel ja analüüsimisel arvestada järgmisi postulaate.

1. Õppimine on individuaalsete tõlgenduste protsess, mitte omandamine või "selgeks saamine". Õpetamine peab looma tingimused õpitava subjektiivseks interpreteerimiseks. Skeem – õpetaja pakub, õpilane võtab vastu ja annab samal kujul tagasi — on aegunud. Niisugune õpitegevus on sunniiseloomuga: Õpi! Tuleta meelde! Vasta! Ei ole kaasa haaratud lapse isiksust, tegevus on väline, fakti- ja materjalikeskne. Õpetamine peaks tagama õpilase lülitumise tegevustesse, millel on konstrueerimise iseloom. Lapse senised kogemused ja kujutlused ning uued, juurdesaadud teadmised kombineeruvad solidaarseks tervikuks, millel on lapse jaoks kasutamistähendus. Sel teel tekib õpilase oma arusaam, oma tähenduste väli, mida

Õppe- ja kasvatustegevuses selguvad õpetajale tema õppimise ja enesearendamise vajadused, eesmärgid ja motivatsioon.

Kasvatus on kasvada aitamine, lapse arengu toetamine.

Õpetamine on tingimuste loomine õppimise esilekutsumiseks.

Õppimine on individuaalsete tõlgenduste protsess, mitte omandamine või "selgeks saamine".

\* Vaata ka "Haridus" nr 3.

ei saa väljastpoolt peale suruda. Õpilane korrastab oma teadmised ise, andes neile tähenduse kasutamiskõlblikkuse alusel, tekib oma arusaamine, millel on isiksuslik iseloom. Arusaamine on subjektiivse sisuga, õpilasepoolse lisaga. Selleni jõutakse loovas tegevuses. Õpetaja peaks nägema lapse "naiivteooriates" suurt väärtust, pidama neid õpitegevuse tõeliseks saavutuseks. Niisuguse õppetööni jõuame kommunikatsiooni- ja tegevusmeetodite kaudu, kus põhilisteks osutuvad dialoog, nõustamine, konsulteerimine ja väitlus.

Subjekti areng toimub aktiivses tegevuses.

2. Subjekti areng toimub aktiivses tegevuses. Õpetamine peab looma tingimused õpilase vaimseks arenguks, seda soodustavaks tunnetustegevuseks. Õppetöö tunnis tagab lapse aktiivsuse ja arendava toime siis, kui õpilased on suunatud õpematerjaliga iseseisvalt opereerima ning loovaid lahendusi leidma. Vaimse arengu tasemest annavad tunnistust õpioskuste ja tööharjumuste olemasolu ning teatud iseseisvuse aste. Need on iseseisva töö eelduseks, samal ajal ka tulemuseks. Siit selgub õpetaja pidev töö või selle puudumine, mis on diagnoositav igas tunnis. Selles kontekstis mõistamegi õppetunni asendit terviklikus õppeprotsessis. Autonoomse õppimiseni jõudmiseks on iseseisval töö tunnis suur väärtus: kujuneb tekstiga töötamise oskus, võime sellest aru saada, valmisolek otsida lisamaterjali, loetu üle mõtteid vahetada, kirjutada referaati, esseed jne. Õpitakse harjutama, meelde jätma, lahendusteni jõudma.

Õpetamine peab andma oskuse õppida.

3. Õppimine on isiksuse suveräänsuse ja toimetuleku tagatis. Õpetamine peab andma OSKUSE ÕPPIDA, s.t õppimist ennast on vaja õppida. See on tingimatu alus permanentseks eneseharimiseks. Õppimise tulemuseks ei pea olema teadmised üksnes maailma kohta, vaid teadmised iseenda kohta ning õpitu isikupärane korrastatus.

Elus tuleb olla ISEENDA ÕPETAJA. Oluline on iseennast ÕPPIJANA tundma õppida. Isiksuse enda aktiivne osalus õppimisel nõuab funktsionaalseid teadmisi, see tähendab oskust oma teadmisi mitte ainult rakendada, vaid ka tulemuslikult kasutada. Õppeprotsess peaks tagama õpilase metakognitiivsete võimete arengu. Metateadmine on teadmine oma teadmiste kohta. Metakognitsioon on seotud motivatsiooni meeldejätmise ja arusaamisega. Selleks on vaja tunda ka oma psüühilisi protsesse. Õppima õppida tähendab tundma õppida oma õppeprotsessi ning suutlikkust oma õppimist ise juhtida: iseendale korraldusi anda, iseennast juhendada, kontrollida ja korrigeerida. Koolis tuleks luua situatsioone, kus probleemide lahendamine nõuab pikemat tööd, edasitegutsemist ja iseseisvaid otsinguid ka väljaspool kooli. Niisuguses õpitegevuses areneb eneserefleksioon ja enesetunnetus.

Refleksiivne kompetentsus võimaldab ennast kõrvalt näha, tagab valmisoleku ennast analüüsida — nii kujuneb võime õppida iseendalt. Selleta pole võimalik toimetulek keerulistes situatsioonides. Nii jõutakse isiksuse suveräänsuseni.

Õppeprotsess peab tagama õpilase sotsiaalse arengu, avades kooli elule maailmas.

4. Inimene on sotsiaalne olend, vajab suhteid ja suhtlemist. Õppeprotsess peab tagama õpilase sotsiaalse arengu, avades kooli ELULE MAAILMAS. Selles osas on meie koolis kõige suurem defitsiit. Kool kui oma olemuselt sotsiaalne keskkond pakub õpilastele üksnes "korrastatud tegevusetuse" (J. Kruusvalli väljend): õpilane on vähe subjektiveeritud, tegevused on ühekülgsed, õpetaja ja õpilase staatused on erinevad jne. Ometi peaks õpitegevus rahuldama lapse sotsiaalseid vajadusi. Koolis peaks õpilane saama suhtlemiskogemusi, et ise luua, tajuda ja juhtida suhtlemissituatsioone. Sotsiaalne kompetentsus eeldab ka teadmisi suhtlemisest, käitumisest, enesekontrollist, nende kasutamise oskust ja suhtlemiseks vajalikke omadusi. Siis võib ta tegutseda juhtimise ja juhendamiset.

Õppetöö on vaja välja viia klassiruumist, kujundada tegevusi väljaspool kooli, kus suheteski tekiks ümberasetusi — senisele õpetaja-õpilane suhtele lisanduksid õpilane-õpilane ja õpetaja-õpetaja suhe. Seega — rohkem ühistööd ja tööviiside valikuid õppimisel. Me ei tohiks enam rääkida tunni andmisest, sest tund tehakse üheskoos "meie tunnina", kus kõikide osaluses leitakse eesmärgid, materjalid, vahendid ja täitjad. See paneb õpetaja valikute pakkuja rolli.

Õpetamisel tuleb luua valikusituatsioone.

6. Tark ja arukas otsustamine on ülivajalik oskus demokraatlikus ühiskonnas. Õpetamisel tuleb luua valikusituatsioone, kus laps peab otsustama. Igasugune otsustamine eeldab hinnangut, millele eelneb informatsiooni töötlus ja eneseanalüüs. Õppija peab teadma, mis temale sobib, millega toime tuleb. Valides ise endale ülesannet või tegevusviisi, kujuneb vastutus ja peremehetunne. Adekvaatne enesehinnang ja enesetunnetus aitavad jõuda eneseregulatsioonile — elus pole juhendajat, tuleb ise ennast juhtida õigele valikule, anda otsustus kõige õigemale toimimisviisile.



7. Laps on arenguvõimeline. Õppetegevus eeldab õpilase arengu seesmiste potentsiaalide arvestamist. Last tuleb võtta muutuvana, kes pole täna see, kes ta oli eile — nii oma võimetes kui ka suhtumistes. Mõnikord on õpetaja lähenemine õpilasele jäik ja muutumatu. Kord mingi seiga mõjul saadud mulje või hinnang kipub kujunema püsivaks. Niisugune suhtumine pidurdab lapse arengut, takistab eneseusu ja edutunde tekkimist. Kui õpetaja on lapse kategoriseerinud (Rosenthali efekt), siis on seda suhtumist raske muuta. Negatiivsed sisendused viivad selleni, et "halb omadus" võetaksegi omaks, millest võivad hiljem kujuneda rasked eluprobleemid. Kust peab laps saama tuge ja jõudu tõusta, paremaks saada, muutuda, kui oma õpetaja (sageli nähtamatute võtetega) tõrjub ta tagasi kunagisse "patu" või aeglase lapse rolli?!

8. Last austades õpetame teda ise ennast austama, sellest kasvab väärikus ja üldine lugupidamine. Õpitegevus peab tagama positiivse kinnituse õpilase minateadvusele ja enesehinnangule. Koolis peaks kehtima maksimaalsuse nõue: iga tund suurendagu iga õpilase eneseusku ja —austust ning pakkugu informatsiooni tema enda kohta. Pingelist ja mõttetihedat tegevust tunnis peaks saatma iga lapse TOIMETULEK ning sellest saadav rahulolu ja rõõm. Lapse teadmist *ma sain hakka-* ma saadab õpetaja toetus ja tunnustus. Õpilane on unikaalne, kes vajab ka imetlust — sellega rõhutame tema eripära. Unikaalsuse kaudu kujuneb isiksus.

9. Õppimine kui individuaalsete tõlgenduste protsess annab teadmistele tähenduse. Teadmisi mõistetakse dünaamilistena — uute liitudes vanad kogemused ja süsteemid muutuvad õppimise käigus. Kuid uued ei kujune kõigil ühesugusteks, kuna kogemused on erinevad. Tegelikkuse tõlgendamise põhiliseks vahendiks on EMAKEEL. Emakeele perfektne valdamine on tingimusteta eeldus kõikide ainete omandamiseks ja mõistmiseks. Iga õppeaine nõuab erinevat lugemist, et tabada teksti tuuma. Igal ainel on oma keel, mille valdamine kuulub vastava eriala õpetuse juurde. Eelkõige tuleb õpetada teksti jaotuse tundmist ja kasutamist.

Erakordse mõjuga vahend loetu kriitiliseks mõtestamiseks on KIRJUTAMINE. Õpitulemus ilmneb eelkõige selles, kui hästi oskab õppiija rakendada saadud infot väitlustes ja kui veenvalt, selgelt ja täpselt ta kirjutades oma mõtteid edasi annab. Kirjaliku väljendamise võime eeldab ja näitab vaimse arengu kõrget taset.

Ülaltoodu esitab praeguse kooli uuenemise peamisi arengusuundi, mille tundmista pole võimalik jälgida ja analüüsida tunde ega mõtestada ja hinnata tegevusi õppeprotsessis.

Õppetegevus eeldab õpilase arengu seesmiste potentsiaalide arvestamist.

Õpitegevus peab tagama positiivse kinnituse õpilase minateadvusele ja enesehinnangule.

Õppimine kui individuaalsete tõlgenduste protsess annab teadmistele tähenduse.

## Seletusstiil ja depressioon IV

### Eesti uurimustulemused\*

MAIT RAAVA, TPÜ teadur

**M**artin Seligmani ja tema kaastöötajate reformuleeritud abitusetooria (2; 18) esituse ja hinnangu (21; 22; 23) järel tutvume nüüd Eestimaal korraldatud uurimuste tulemustega ning arutleme, mida need meile näitavad. Aastatel 1991–1992 uuriti seletusstiili ja depressiooni teema\*\* seonduvalt 243 üliõpilast Tallinna Pedagoogilisest Instituudist ja Tallinna Polütehnilisest Instituudist ning 789 abiturienti 20 keskkoolist üle Eestimaa (joonis 1), ühtekokku 1032 noorukit vanuses 17–24 aastat. Käesolevas kirjutises leiavad vastamist küsimused:\*\*\*

- kas seletusstiil on sidus?
- kas seletusstiilis esineb positiivne kalle?
- kas seletusstiil on depressiooni riskifaktoriks?
- kas depressioon põhjustab püsivaid seletusstiili muutusi?
- kas sündmuste kontrollitunne on määrav?
- kas seletusstiili mõju vahendajateks on rumineerimine ja enesehinnang?
- kas depressioon ja seletusstiil ennustavad suitsiidimõtteid?
- kas eesti noorukite depressiivsus on kõrgem kui teiste rahvaste noorukitel?
- kas eesti noorukitel esineb rohkem enesetapumõtteid kui teiste rahvaste noorukitel?

#### Kas seletusstiil on sidus?

Enne seletusstiili ja depressiooni seoste teema juurde asumist tuleb esmalt vastata küsimusele, kas eesti noorukite erinevatele sündmustele antud seletused on oma laadilt niivõrd sarnased, et me võime rääkida seletusstiilist kui isiksuse joonest. Toetudes üliõpilaste ja abiturientidega korraldatud uurimuste tulemustele, võime sellele üsna suure tõenäosusega jaatavalt vastata. Sellepärast, et

■ seletuste dimensioonid (*internaalsus, stabiilsus ja globaalsus*) liidetuna nii heade sündmuste piires kui ka halbade sündmuste piires moodustavad sidusa seletusstiili (vt 20);

■ saavutuse (*töö, õppimine, eluplaanid ja edu ühiskonnaredelil*) ja inimsuhete (*suhted lähedaste ja kaaslasega*) valdkondade sündmuste seletusi eraldi summeerides moodustavad nad teineteisega hästi seonduva ühtse seletusstiili. Näiteks kui õpilasel on kaldumus seletada edu eksamil endast tulenevana (*internaalsena*), kor-

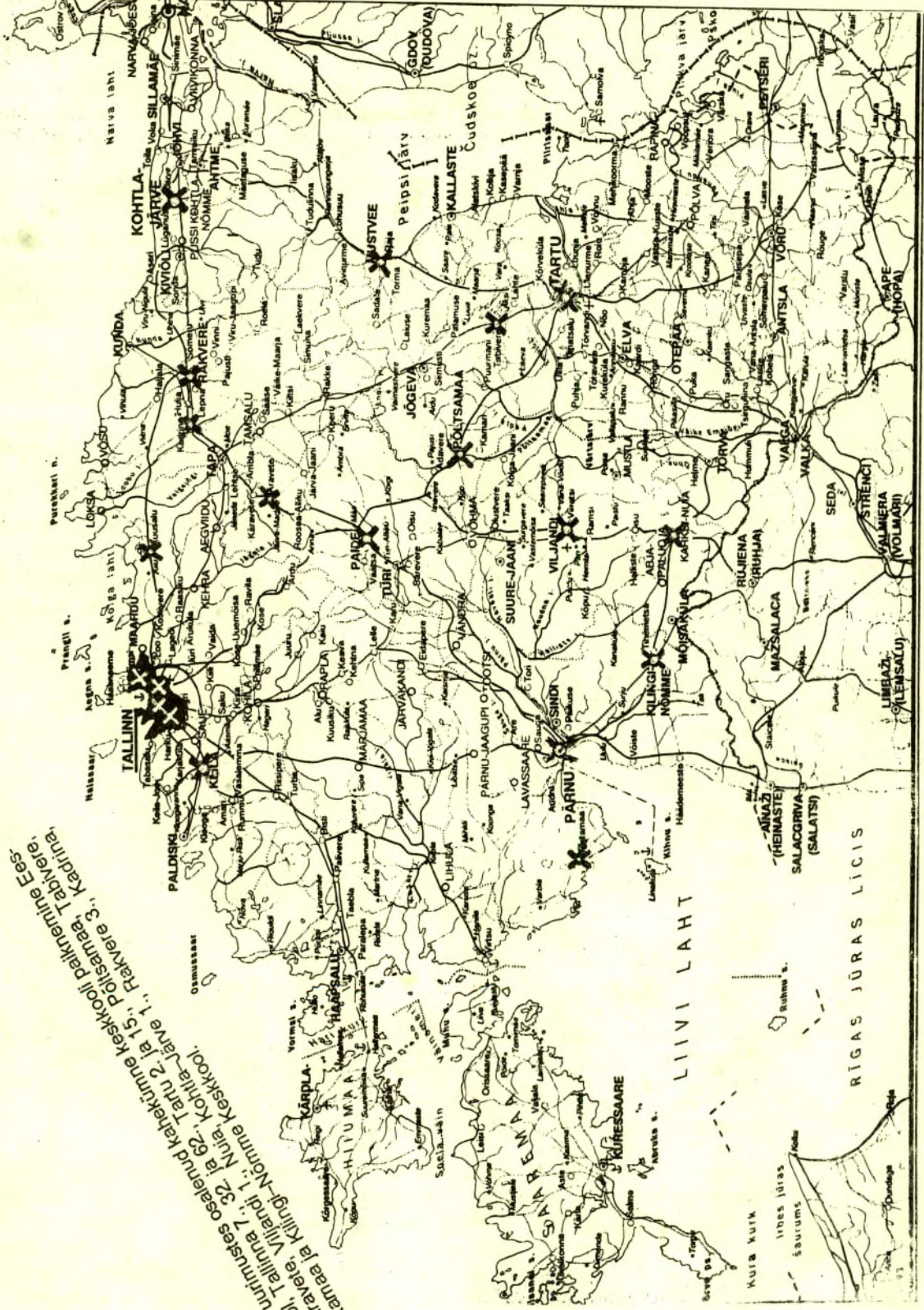
\*Ma soovin tänada õpetajaid ja koolijuhte vastutulelikkuse eest ning linnade ja maakondade haridusjuhte Leonid Fivegeri, Olev Lippu, Maie Keeki, Tiit Kormanit, Kalle Küttist, Peeter Oravat ja Andres Taimlat, kes finantseerisid abiturientide uurimusi. Minu siiras tänu kuulub dotsentidele Mare Porgile ja Ene-Mall Vernikule mitmete väärtuslike nõuannete eest. Filoloogilise abi eest testide ettevalmistamisel tänan Mati Hinti, Krista Kerget, Peeter Mehistot ja Ingrid Männit. Samuti tänan Merle Viisimaad abi eest andmetöötusel ja Helle Saarsood, kelle toetuseta poleks uurimuste lõpuleviimine võimalikuks osutunud.

\*\* Uurimused hõlmasid lisaks seletusstiili ja depressiooni teemale ka dogmatismi, etnotsentrisismi, psüühilise keerukuse, kooliedukuse ja koolikliima teemasid. Loodevastasti tutvume viimatinimetatud tulemustega edaspidi.

\*\*\*Alljärgnevalt esitatud tulemused on usaldatavad olulisuse nivool vähemalt p < 0.05. Uurimustes kasutatud testide psühhomeetrilised näitajad on rahuldavad ning vastavad originaalküsimustike (3; 19; 24) näitajatele. Lugejal, kes tunneb lähemat huvi statistiliste tulemuste ja kasutatud testide vastu, on võimalik tutvuda autori magistritööga (23) või pöörduda vahetult tema poole.

Aastatel 1991–1992  
uuriti 1032 noorukit.

Võime rääkida  
noorukite  
seletusstiilist kui  
isiksuse joonest.



Jõo n. 1. Ahtiriteid ürituses osalenud kahtlame keskkooli pealkirjega Eeg  
 timal. Tallina Realkool, Tallina 7, 32 ja 62, Tartu 2 ja 15, Põltsamaa, Tabivere,  
 Mustvee 1, Pärnu 3, Arare, Viljandi 1, Kula, Kohtla-Järve 1, Rakvere 3, Kadina,  
 Kusaalu, Kella 1, Tõstamaa ja Kiling-Nõmme keskkool.

duvana (*stabiilsena*) ja teisi eluvaldkondi mõjutavana (*globaalsena*), on tal enamasti tendents samas optimistlikus laadis seletada talle tema sümptaatsuse kohta tehtud komplimenti;

■ eesti noorukitel püsib seletusstiil suhteliselt muutumatu tervelt nelja–viie kuu vältel. Järelikult võib seletusstiili vaadelda mitte ainult erinevates olukordades avalduvana, vaid ka ajas püsiva isiksuse joonena, nagu seda on ekstravertsus, konformsus, neurootilisus jms.

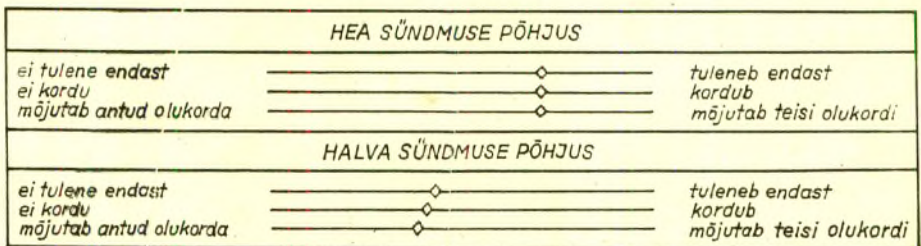
Arvatavasti on lugejal tekkinud küsimus, miks saavutuse ja inimsuhete valdkondade sündmusi sageli ühes ja samas stiilis seletatakse. Põhjus on tõenäoliselt selles, et eesti noorukitel, nagu ka enamikul ameerika noorukitel, on saavutuse ja inimsuhete valdkonnad teineteisega läbi põimunud. Selgitame öeldut näitega halvema poole pealt. Eks ole enamasti nii, et õpilasel, kes on õppetöös püsivalt ebaedukas, on häiritud suhted vanematega ja ka enamik kaaslasti ning õpetajaid ei hinda teda kõrgelt. Vanemate, õpetajate ja kaaslaste reaktsioonid "õpetavad" teda ebaedu suhete valdkonnas seostama ebaeduga õppetöös ning järelikult neid ka ühes laadis seletama. Samal ajal näitavad uurimustulemused, et ebaedu puhul on oht depressiooni jääda väiksem neil, kes ühe valdkonna ebaedu ei kannata üle teistesse valdkondadesse (vt 21). Seepärast peaks õpetaja tähele panema, et tema reageeringud ja repliigid õpilase ebaedu kohta poleks kantud tendentsist õppetöö ja suhete valdkonna probleeme ühitada. Konkreetselt tähendab see kalduvust pöörduda sõbralikult, toetavalt ja märksa sagedamini edukate õpilaste poole, ebaedukatele õpilastele pööratakse harvem tähelepanu, neid kõnetatakse vähem sõbralikult ja toetavalt. See on üks näide, kuidas aidatakse kujundada "ühemõõtmelist isiksust", kel pole arenenud erinevate valdkondade sündmuste põhjuste diferentseeritult tajumise oskust.

Eesti noorukitel on saavutuste ja inimsuhete valdkonnad teineteisega läbi põimunud.

Õpetajad suhtlevad edukate õpilastega enam ja sõbralikumalt kui ebaedukatega.

### Kas seletusstiilis esineb positiivne kalle?

Eesti abiturientidel ja üliõpilastel esineb tendents seletada heade sündmuste põhjusi märksa rohkem endast tulenevana, korduvana ja teisi olukordi mõjutavana kui halbade sündmuste põhjusi. Sellist heade sündmuste optimismi ülekaalu halbade sündmuste pessimismi üle (*diferentsiaali heade sündmuste ja halbade sündmuste seletusstiili skooride vahel*) ehk seletusstiili positiivset kallet (joonis 2) on leitud enamikes kultuurides. Kultuuridevaheliseks erinevuseks võib olla positiivse kalde ulatus. Näiteks on soomlastel ja hollandlastel ameeriklastega võrreldes leitud seletusstiilis väiksema kalde esinemist (8: 17; 10).



Joonis 2. Sündmuste seletamisel kalle positiivse suunas.

Soome uurija Jari-Erik Nurmi pakub positiivse kalde ulatuse erinevuse põhjuseks kaks võimalikku seletust. Üks põhjus võib olla soomlaste tendents vältida äärmuslikke alternatiive seletusstiili küsimustiku skaaladel, seda on soomlastel leitud ka teistele uurimismetoodikatele vastamisel (17). Teiseks võimalikuks põhjuseks võivad olla kultuuridevahelistest erinevustest tulenevad eelistused toimetulekustrateegiate kasutamises. Nõnda nimetatud "illusoorse aupaiste" (*illusory glow*) strateegiat kasutavatel inimestel on kombeks ennast ebaedu pärast mitte süüdistada ja seletada ebaedu põhjust (oma enesehinnangu säilitamise eesmärgil) endale soodsas valguses. Uurimused on kinnitanud, et ameerika ühiskonnas kasutab enamik inimesi optimistlikku "illusoorse aupaiste" strateegiat (7), mis juba iseenesest sisaldab tendentsi seletusstiili kõrgele positiivsele kaldele. Nähtavasti pole "illusoorse aupaiste" strateegia soomlastel ja hollandlastel valdav ning seetõttu on neil ka seletusstiili positiivne kalle väiksem kui ameeriklastel.

Kuidas on aga lood eesti üliõpilaste ja abiturientidega? Arvestades meie kultuu-

rikonteksti, selgus teatud üllatusega, et eesti noorukid on seletusstiili kaldelt sarnased rohkem ameerika kui hollandi või soome eakaaslastele. Kuigi eesti noorukid seletasid ameerika eakaaslastega võrreldes häid sündmusi vähem optimistlikult, seletasid nad samal ajal halbu sündmusi vähem pessimistlikult, mistõttu nende seletusstiili kalle ei erinenudki ameeriklastest.

Eesti noorukid on seletusstiili kaldelt sarnased rohkem ameerika kui hollandi või soome eakaaslastele.

Sooliste erinevuste kontrollimisel selgus, et üldjuhul on eesti noormeestel neidudega võrreldes positiivne kalle oluliselt väiksem. Tundub, et Jari-Erik Nurmi pakutud hüpoteesiga toimetulekustrateegiatega kultuurierinevustest ei saa põhjendada eesti noorukite soolisi erinevusi seletusstiili kaldes. Seda sellepärast, et eesti noormeeste seletusstiili positiivne kalle polnud oluliselt väiksem (v.a ühe valimi noormeestel leitud erandiga) kui ameerika eakaaslastel.

Kuid võib püstitada veel teise hüpoteesi. Võib-olla ei vasta eesti keskkoolis ja kõrgkoolis õppivad noormehed sel määral oma soorollile kui noormehed, kes eelistavad haridust, mis võimaldab kiiremini elukutset omandada, ennast materiaalselt kindlustada, kiiremini vanematest sõltumatust saavutada jms. Sellisele intrigeerivale järeldusele osutab tõsiasi, et suurem positiivne kalle ja psüühilise heaolu seisund on omane neile meessoos esindajatele, kes vastavad rohkem oma tüüpilisele soorollile—mehelikkusele (26), mis väljendub näiteks otsustavuses, olukorra kontrollivajaduses ja liidrirolli võtmises. Kahtlemata on eesti ühiskonnas seni meeste soorolliga haakunud rohkem tehniline kui pedagoogiline tegevus. Ja selgubki, et uurimuses osalenud pedagoogilise instituudi meesüliõpilastel (v.a kehakultuuriteaduskonnas) oli naisüliõpilastega võrreldes seletusstiili kalle märksa väiksem. Põlutehnilise Instituudi ja Pedagoogilise Instituudi kehakultuurilastest meesüliõpilaste seletusstiili kalle oli aga pedagoogilise instituudi naisüliõpilaste omast hoopis suurem.

Seega võime järeldada, et teatud osal eesti noormeestel on neidudega võrreldes seletusstiil vähem optimistlik. Reformuleeringust (2; 18) tulenevalt peaks seepärast ka nimetatud osa eesti noormehi ülejäänud noormeeste ja neidudega võrreldes depressiivsemad olema. Kas see nii ka on, vaatamegi alljärgnevalt.

Teatud osal eesti noormeestel on neidudega võrreldes vähem optimistlik seletusstiil.

### Kas seletusstiil on depressiooni riskifaktoriks?

Eesti kontingendi uurimused kinnitasid mitmetes kultuurides leitud tulemust (vt 21), et depressiivsemate inimeste seletusstiil on pessimistlikum kui normaalses seisundis inimestel. Senistes uurimustulemustes (6) ilmnesid eesti valimitel ootuspäraselt soolised erinevused — naistel seondus seletusstiil samal ajahetkel mõõdetud depressiooniga veidi tugevamalt kui meestel.

Heade ja halbade sündmuste seletusstiilide omavahelise suhte ehk positiivse kalde teemas puutusime kokku tulemusega, kus pedagoogilise instituudi meesüliõpilastel oli positiivne kalle teistest oluliselt väiksem. Küsimusele, kas noormehed väiksema positiivse kalde olemasolu eest ka depressiivsusega maksavad, tuleb vastata, et jah, kui see langeb allapoole teatud kriitilist piiri. Seda näitab esiteks tulemus, et ainult pedagoogilise instituudi mees- ja naisüliõpilastel ei erinenud depressiivsuse tase oluliselt omavahel, ülejäänud valimite noorukitel oli depressiivsus neidudest oluliselt väiksem. Samuti kinnitab seda nii neidudel kui ka noormeestel esinenud seos seletusstiili kalde (diferentsiaali) ja depressiivsuse vahel.

Seletusstiili kalde (diferentsiaali) ja depressiivsuse vahel on seos.

Kordusuurimise tulemused kinnitavad reformuleeringu keskset seisukohta, et pessimistlik seletusstiil (nii head ja halvad sündmused eraldi kui ka nende diferentsiaal) ennustab depressiooni jäämist pärast halbu elusündmusi. E'sile tõstmist väärrib tulemus, et depressiooniga seonduvalt on sagedamini kriitilisemaks halbade sündmuste seletamise stiil kui heade sündmuste seletamise stiil. Seega on õppimiskuste ületamisel ja depressiivse seisundiga seonduvalt väiksema tähtsusega optimistliku seletusstiili vaimust kantud õpetaja kiitused õpilase edu puhul (nt *Sa oled võimekas. Sa suudad alati.*). Märksa tähtsam on, et õpetaja õpilast julgustaks ja toetaks (mistõttu õpilane usub, et vaatamata ebaedule ei suhtu õpetaja temasse kui inimesesse ebasümpaatiaga), näidates, et ta usub õpilase võimekusse (*Sa suudad küll. Pinguta rohkem.*)

Depressiooni jäämine sõltub inimese tundlikkusest teatud valdkonna ebaedu suhtes.

Kinnitust leidis ka hüpotees, et depressiooni jäämine sõltub inimese tundlikkusest teatud valdkonna ebaedu suhtes. Osa inimesi langevad depressiivsesse seisundisse saavutuse, osa inimsuhetega seotud probleemide puhul. Lisaks on tähelepa-

nuvääriv, et eesti noorukitel püsib depressiooniseisund kahe kuni viie kuu vältel. See näitab, et depressiivsus pole mitte ainult seisund, vaid ka isiksusejoonena avalduv nähtus.

### EKSPERIMENT

Et kontrollida, kas seletusstiil ennustab inimsuhete valdkonnas edu ja ebaedu järel tuju langust, viidi abiturientidega (61 neidu ja 34 noormeest) läbi eksperiment.

*Põhiuurimuse raames paluti õpilastel hinnata igat vastassoost klassikaaslast, lähtudes esiteks tema välimusest ja teiseks, kuivõrd hea kaaslane ta on. Seejärel paluti avaldada arvamust, kuidas teda ennast vastassoost klassikaaslasel tõenäoliselt hindavad. Eksperimendi põhietapp toimus teisel päeval, kus osalejatele kindlustati algul eduelamus ja seejärel ebaeduelamus, andes neile tagasisidet kaaslaste hinnanguitest, mida vastavalt eesmärgile ühel juhul tõsteti ja teisel juhul langetati. Mõlemale tagasisidele järgnevalt paluti kohe vastata küsimusele, mis võiks olla saadud hinnangu peamiseks põhjuseks. Eksperimendi lõppedes teatati selle eemärk, vabandati pettuse pärast ja toimus arutelu, mille käigus keskenduti sellele, millist kasu antud kogemus anda võis.*

Varem mõõdetud seletusstiil ennustab sotsiaalsele ebaedule järgnevat tujulangust.

Eksperimendi tulemused kinnitasid, et varem mõõdetud seletusstiil ennustab sotsiaalsele ebaedule järgnevat tujulangust nii neidudel kui ka noormeestel (ka 25; 27). Ebaedu puhul polnud ei nais- ega meesabiturientide tujule mingit tähtsust, kuidas ebaedu vahetult seletati. Eduelamusele järgnenud tuju ei sõltunud neidude seletusstiilist, vaid edu vahetust seletamisest, noormeestel ainult seletusstiilist.

Et seletusstiil ebaeduelamuse järel halvemat tuju ennustas, oli igati ootuspärane ja kinnitab seletusstiili kui riskifaktori osa psüühilise heaolu seisundile. Mida aga näitab see, et naistel ennustas eduelamusele järgnevat tuju edu vahetu seletus, varasemalt mõõdetud seletusstiil aga mitte? Ilmselt on naissool tendents lähendada heade sündmuste tajumisel olukorra informatsioonist ja suhtuda positiivsesse kui situatiivsesse nähtusesse (vt 9). Teiseks osutub, et mehed tõttlevad nii positiivset kui ka negatiivset informatsiooni samade, naised aga erinevate tunnestrateegiatega järgi. Sõltus ju meestel nii eduelamusele kui ka ebaeduelamusele järgnenud tuju ühtmoodi seletusstiilist, lisaks seonduisid edu- ja ebaeduelamusele järgenevad tujud omavahel. Naistel sõltus seletusstiilist ainult ebaeduelamusele järgnenud tuju ning vahetust seletamisest ainult eduelamusele järgnenud tuju. Edu- ja ebaedujärgsed tujud neidudel omavahel ei seonduinud. Kolmandaks kinnitavad leitud soolised erinevused naissoo tendentsi olukorda meestega võrreldes põhjalikumalt seletada (13).

Abiturientidest on nelud olukorra informatsiooni suhtes märksa tundlikumad kui noormehed.

Seega võib eksperimendi tulemustele tuginedes järeldada, et naissoost abiturientid on olukorra informatsiooni suhtes märksa tundlikumad kui meessoost abiturientid. Piltlikult öeldes ei "usalda" neid heade sündmuste puhul oma seletusstiili, vaid analüüsivad "ebausklikult" hea sündmuse põhjusi. Õpetajale tähendab see, et ta peaks ehk naissoost õpilastele veenvamalt kiitust jagama.

Oluline on rõhutada, et kuna eelmisel päeval mõõdetud seletusstiil ennustas aktuaalse sündmuse seletust, võime me seletusstiili teades ennustada antud inimese seletust aktuaalsele sündmusele ja seeläbi ka depressiooni langemise ohu tõenäosust.

Kui pessimistlik seletusstiil on depressiooni sümptomiks ja riskifaktoriks, põhjustab depressioon püsiva pessimistliku seletusstiili tekkimist, mis pärast depressiooniseisundist vabanemist on korduva depressiivse episoodi riskifaktoriks.

Eespool esitatud väidet seletusstiili sidususe kohta kinnitavad ka seletusstiili ja depressiooni seosed, kuna depressiivsuse ennustamine sõltus vaid osaliselt seletusstiili valdkonna (nt saavutuse) ning vastava elusündmuse (ebaedu õppimises) ühildumisest. Valdkondadeks lahutamata seletusstiil ennustas depressiooni enamasti paremini kui saavutuse ja inimsuhete valdkondade raames lahutatud seletusstiil. Seega võib väita, et enamiku eesti noorukite, kel seletusstiil ebaedu järel depressiooni ennustab, isiksus on nn "ühemõõtmeline", sest nad ei seleta erinevaid eluvaldkondi diferentseeritult ja see suurendab ebaedu järel depressiooni jäämise ohtu.

### Kas depressioon põhjustab püsivaid seletusstiili muutusi?

Kevadel mõõdetud depressioon ennustas nelja- viie kuu möödudes suvel tendentsi seletada halbu sündmusi pessimistlikult. Seda isegi neil, kel kevade depressioonitase oli suveks oluliselt vähenenud. Järelikult kui pessimistlik seletusstiil on dep-

ressiooni sümptomiks ja riskifaktoriks, põhjustab depressioon püsiva pessimistliku seletusstiili tekkimist, mis pärast depressiooniseisundist vabanemist on korduva depressiivse episoodi riskifaktoriks (15; 18).

### Kas sündmuste kontrollitunne on määrav?

Reformuleeringu kohaselt saab inimese depressiooni põhjuste ahel alguse tundeist, et sündmused ei allu enda kontrollile. Et kontrollitunne ka eestlastele tähtis on, näitab noorukite seletusstiili ja kontrollitunde omavaheline seonduvus. Mida rohkem tajutakse sündmuse enda kontrollile alluvatena, seda optimistlikum on seletusstiil. Kuid kontrollitunde ja depressiivsuse seonduvuses ilmnesid nais- ja meessoos vahel olulised erinevused.

Depressiivsemad neid leidsid, et ei head ega halvad sündmused allu nende kontrollile. Põhjalikumal analüüsil selgus, et neil sõltus kontrollitunde mõju depressioonile enesehinnangust. See tähendab, et depressiivsemas seisundis neidudel on madal enesehinnang ja see seondub ühtlasi tundeiga, et halva sündmuse põhjused ei allu nende tahtele (*Ma olen lihtsalt andetu*). Antud tulemused lubavad järeldada, et neidudel esineb depressiooni puhul tendents ennast halbade asjade pärast süüdistada (*karakteroloogiline enesesüüdistus*).

Kõrgema enesehinnanguga noormehed ei leia, et nemad ise oleks halbu sündmuse põhjustanud. Seos depressiooni ja heade ning halbade sündmuste kontrollitavuse diferentsiaali vahel näitab, et depressiooni korral on noormeestel tendents tajuada halbu sündmuse rohkem enda kontrollile alluvatena kui häid sündmuse. Järelikult on depressiivsemas seisundis noormeestel kalduvus ebaedu korral süüdistada olukorda või enda käitumist (*Ülesanne oli raske. See on kehv õpetaja, ta ei seleta korralikult. Ma ei pingutanud, aga kui ma tahaksin, saan sellega edaspidi hakkama*). Sellised enesesüüdistuse ja depressiooni seoste soolised erinevused on paljude uurimustulemuste taustal ka ootuspärased (5; 9).

Kuna meessoos seondub depressiivsus halbade sündmuste kontrolli tundeiga, naissoos aga kontrollile allumatuse tundeiga, on ilmne, et noormeestel on neidudega võrreldes suurem tõenäosus depressiivsest seisundist vabaneda. Õpetajal on oluline seda teada ja ebaedu puhul jälgida eelkõige naissoost õpilasi, et nad ennast mõttetult ei süüdistaks. Meenutagem (vt 22), et võimekus on arendatav, mitte staatiline nähtus!

Reformuleeringu kohaselt saab inimese depressiooni põhjuste ahel alguse tundeist, et sündmused ei allu tema kontrollile.

Noormeestel on neidudega võrreldes suurem tõenäosus depressiivsest seisundist vabaneda.

### Kas seletusstiili mõju vahendajateks on rumineerimine ja enesehinnang?

Rumineerimine (tendents mõtetes halbadele sündmustele klammerduda, mille vastandiks on keskendumine eesseisvale tegevusele) ennustas depressiooni hästi. Kinnitust leidis seisukoht, et seletusstiil ja rumineerimine omavad nii iseseisvat kui ka teineteise mõju täiendavat efekti depressioonile. Seniste uurimuste taustal oli ootuspärane, et neidudel esineb (meestega võrreldes) suurem tendents halvadel asjaoludel rumineerida, mis ohustab neid (noormeestega võrreldes) märksa enam depressiooni jääma.

Kuna depressiooni üheks (kuid mitte tingimatuks) sümptomiks peetakse enesehinnangu kaotust, oli ootuspärane, et enesehinnang ja depressioon omavahel väga oluliselt seonduvad. Kooskõlas reformuleeringuga selgus, et erinevalt seletusstiili ja depressiooni seostest, kus internaalsus ei oma märkimisväärset tähtsust, on enesehinnangu ja seletusstiili seonduvus oluline tähtsus ka internaalsusel. Mida rohkem arvati, et halva sündmuse põhjus tuleneb endast, seda madalam oli ka enesehinnang.

Kinnitust on leidnud hüpotees, et enesehinnang nii neidudel kui ka noormeestel ei sõltu ainult internaalsuse, vaid ka stabiilsuse ja globaalsuse dimensioonidest (1). Antud tulemus on lähedane kontrollitavuse tulemustele, sest kui halva sündmuse (nt üksildustunne) internaalsusega (*Ma pole ilus*) kaasneb stabiilsus (*Minusse ei armu kunagi keegi*) ja globaalsus (*Mul pole mingit soovi midagi ette võtta*), osutab see iseenesest juba halva sündmuse kontrollile allumatuse tundele (*See ei sõltu minu tahtest*) ja karakteroloogilisele enesesüüdistusele. Kui aga inimene leiab üksildustunde internaalse põhjuse korral selle olevat mittestabiilse (*Kui ma enda välismuse eest rohkem hoolitseksin, oleks asjalood teisiti*) ja spetsiifilise (*Mul on mit-*

Enesehinnang sõltub internaalsuse, stabiilsuse ja globaalsuse dimensioonidest.

meid köitvaid hobisid ja töö, mida välimus ei mõjuta), viitab see kontrollitundele ja halvemal juhul vaid käitumuslikule enesesüüdistusele.

Seletusstiili mõju depressioonile sõltub ka enesehinnangust. Et nii neidudel kui ka noormeestel seondub seletusstiil enesehinnanguga veidi paremini kui depressiooniga, oli igati ootuspärane. See näitab, et seletusstiili mõju depressioonile sõltub vähemasti osaliselt enesehinnangust. Kuna enesehinnang ei ennustanud seletusstiili paremini kui seletusstiil enesehinnangut ja enesehinnang ei vahendanud pikaajalistes uurimustes täielikult seletusstiili mõju depressioonile, jääb enesehinnangust sõltumata seletusstiilile oluline osa depressiooni (või tuju) ennustamisel.

### Kas depressioon ja seletusstiil ennustavad suitsiidimõtteid?

Enesetapumõtetele ja -aktidele kalduvad üliõpilased on teistega võrreldes tundlikumad ebaedu suhtes. Uurimustes kasutatud depressiooniküsimustik sisaldas küsimuse ka enesetapumõtete kohta. Eesti noorukitel seondusid enesetapumõtted depressiooniga ja mõlemad ennustasid mitu kuud hiljem esinevaid enesetapumõtteid (4; 12). Neidudel seletusstiil hilisemaid enesetapumõtteid ei ennustanud, noormeestel küll. Vastavaid soolisi erinevusi on raske seletada, mistõttu edaspidi tuleb veel kontrollida nimetatud erinevuse esinemist. Kuid üldine seos seletusstiili ja enesetapumõtete vahel on kooskõlas teiste uurimuste tulemustega (14), mis näitasid, et enesetapumõtetele ja -aktidele kalduvad üliõpilased on teistega võrreldes tundlikumad ebaedu suhtes, viimane põhjustab neil rohkem küsimusi elu mõtte üle. Uurimus enesetapukatse läbinud inimestega (10) näitas, et neil on pessimistlikum seletusstiil kui kontrollgrupil. Ja kuigi enesetapukatse järel tuju nädala möödudes oluliselt paranes, jäi seletusstiil muutumatuks, mis näitab, et seletusstiil võib olla järgnevate enesetapuktide riskifaktoriks.

(Järgneb.)



## Uuendusi Rootsi üld- ja kutsehariduses

AARNE TÖLDSEPP, TÜ professor

# 1980.

aastate teisel poolel alanud haridusreformide sügavust ja ulatust võib võrrelda ehk ainult 1960. aastatel toimunud muutustega loodushariduse vallas. Ajendatuna Maa esimese tehiskaaslase väljasaatmisest 1957. a sügisel toleagues Nõukogude Liidus, alustas Ameerika Ühendriikide valitsus matemaatika ja loodusteaduste õpetamise kiiret ümberkorraldamist, mis peagi levis üle kogu maailma. 1960. aastate lõpul jõudis sotsialismimaadesse, sealhulgas ka Nõukogude Liitu muutuste laine, mida meie keskmise ja vanema põlvkonna pedagoogid peaksid veel hästi mäletama.

Kui suurriikide, eeskätt USA ja Inglismaa haridusuuendused on ka nüüd suunatud peamiselt matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogia õpetamise tõhustamisele, seavad väiksemad, ent samuti kõrge majanduspotentsiaaliga riigid esikohale üldinimlikud väärtused. Selliste riikide hulka kuulub vaieldamatult ka Rootsi. Meie kaugema põhjanaabri läbinisti demokraatlik ja detailideni väljatöötatud haridussüsteem kujutab endast ühtset tervikut alates koolieelsest kasvatus-õpetusest ja lõpetades ulatusliku täiskasvanute koolitusvõrguga. Viimane on kindlasti maailmatasemel ning väärib lähemat uurimist ja analüüsi. Kohustuslikus 9klassilises põhikoolis (*grundskola*) õpib momendil umbes miljon 7-16aastast õpilast. Üle 90% jätkab õpinguid gümnaasiumis (*gymnasium*), mis hõlmab nii akadeemilist kui ka kutseharidust. Rootsi kõrgkoolides on ligemale 200 000 üliõpilast, kellele lisandub 14 000 magistrandi, doktoranti. Kui üliõpilaskonnas on veel ülekaalus naisüliõpilased (58%), väheneb nende osakaal ülikoolijärgses õppes ühele kolmandikule.

Ligemale pool Rootsi täiskasvanud elanikkonnast õpib mitmesugustes täiskasvanutele mõeldud rahvakoolides ja kursustel. Rahvusvaheliste standardite järgi on see äärmiselt kõrge hõivatuse protsent ning seletub osaliselt rohkem kui saja aasta vanuste traditsioonidega täiskasvanute hariduse vallas. Eeltoodust peaks ilmema, millist osa rahvastikust puudutab vahetult iga muutus haridussüsteemis.

Kui arvestada, et Rootsi põhikooli õppekava pärineb 1980. a, gümnaasiumi oma aga isegi 1970. a, siis on mõisteta, et muutusteks nii üld- kui ka kutsehariduses oli tõesti ülim aeg. Et andmed põhikoolis kavandatavate muutuste kohta on veel trükisoojad, alustagem nendest.

### Põhikool

Rootsi põhikoolid on valdavas enamikus riiklikud, alludes kohalikele omavalitsustele. Vaid 1% põhikooliealistest õpib erakoolides. Muutused põhikooli korralduses algasid tegelikult juba 1991. a, mil parlamendi otsusega võib kooliteed alustada ka 6aastaselt. Eelduseks on vaid kooli valmisolek 6aastaste vastuvõtuks. Parema ülevaate saamiseks muutustest põhikooli hariduse sisus võrreldem omavahel 1980. ja 1992. a õppekavasid. Erinevalt meie tavakoolest õppeplaanidest antakse Rootsi omades nädalatundide arv vaid antud vanuseastme kohta tervikuna. Lisateave täpsustab ainult seda, millisest klassist millise õppeainega tuleks alustada. Inglise keele õpetamine algas näiteks vana õppekava kohaselt reeglina 3. klassis. Kõik see jätab igale koolile täieliku vabaduse jagada ise tundide arvu klasside lõikes. Nii jäi näiteks kooli enda otsustada, kas õpetada bioloogiat, füüsikat ja keemiat omaette õppeainena või ühtse integreeritud distsipliinina. Kool ise lahendas ka probleemi, kas alustada füüsikaga 7., 8. või isegi 9. klassis.

Levinuim tundide jaotus bioloogia, füüsika, keemia ja tehnoloogia vahel koolides, kus neid õpetati iseseisvate distsipliinidena, on ära toodud tabelis 2 (1).

Valikainete hulka kuulusid teine võõrkeel, (kas saksa või prantsuse keel) ja üks kohalikke olusid kajastav õppeaine. Õpilaste valida jäi põhikooli vanemas astmes ka see, kas jätkata inglise keele ja matemaatika õppimist süvendatult või üldisel tasemel.

Põhikooli vana ja uue õppekava võrdlus näitab, et niigi demokraatlik Rootsi kool demokratsiseerub veelgi. Valikainete maht kasvab ligemale neljakordseks, haarates mitte ainult põhikooli vanemat, vaid ka kesk- ja nooremastet (vt tabel 3). Kui seni piirdus õpilaste valikuvabadus peamiselt teise võõrkeelega, siis nüüd lisandub siia ka kolmas. Eriti avarad on koolide võimalused kohalikke olusid arvestavate õppeainete lülitamisel õppekavasse. Laieneb ka kooli korraldatav õppeaineteväliline tegevus. See hõlmab loenguid, vestlusi, kohtumisi, ekskursioone jne, asendades ja ületades meile tuntud klassijuhataja tegevuse.

Uue õppekava juurde kuuluv juhend jagab õppeained rühmadeks. Kõige suuremad muutused kõrvuti valikainete mahu suurenemisega puudutavad uut keeleõpetuse süsteemi. Rohkem aega ja tähelepanu nõutakse rootsi ja emakeele õpeta-

Suurriigid tõhustavad matemaatika, loodusteaduste ja tehnoloogia õpetamist. Väiksemad seavad esikohale üldinimlikud väärtused.

Rootsi 1980. a pärinev põhikooli ja 1970. a gümnaasiumi õppekava vajavad muutmist.

Rootsi õppeplaanis antakse nädalatundide arv antud vanuseastme kohta tervikuna, koolil on vabadus jagada tundide arvu klasside lõikes.

Valikainete maht kasvab ligemale neljakordseks.

Suuremad muudatused on keeleõpetuse süsteemis.

Tabel 1

## ROOTSI PÕHIKOOLI ENDINE ÕPPEKAVA (1980.a)

Õppeaine	Kooliaste			Kokku nädala tunde
	Noorem 1.–3. kl 20, 24, 30 nädalatundi	Kesk 4.–6. kl 34 nädala- tundi	Vanem 7.–9. kl 33–35 nädala- tundi	
Inglise keel	2	10	9	21
Kehaline kasvatus	6	9	9	24
Matemaatika	13	15	12	40
Muusika	4	5	2	11
Põhiained:	18	21	32	71
ühiskonnaõpetus		15	17	32
loodusteadused*		6	15	21
Käsitöö	2	9	5	16
Rootsi keel	29	26	10	65
Kunstiõpetus	–	6	5	11
Kodulugu	–	1	4	5
Lapseõpetus	–	–	1	1
Valikained	–	–	11	11

\* Põhiainete hulka nooremas astmes kuuluvad ka kodulugu ja tehnoloogia elemendid, kesk- ja vanemas astmes tehnoloogia.

Tabel 2

## LOODUSTEADUSLIKE ÕPPEAINETE TSÜKKEL PÕHIKOOLI VANEMAS ASTMES (1980. a)

Õppeaine	7. klass	8. klass	9. klass
Bioloogia	2	1,5	1,5
Füüsika	2	1,5	1,5
Keemia	1	1	1
Tehnoloogia	1	1	–
Kokku nädalatunde		15	

Tabel 3

## ROOTSI PÕHIKOOLI UUS ÕPPEKAVA (1992. a projekt)

Õppeaine	Kooliaste		Kokku nädalatunde
	1.–5. kl	6.–9. kl	
Kohustuslikud ained:			
Loodusõpetus	9,5		9,5
Ühiskonnaõpetus	9,5		9,5
Kunstiõpetus	5	1,5	6,5
Inglise keel	7,5	10,5	18
Kodulugu	1,5	1,5	3
Kehaline kasvatus	8	7	15
Matemaatika	20	14	34
Muusika	5	1,5	6,5
Käsitöö	6	2	8
Rootsi keel	39,5	17	56,5
Tehnika ja keskkond	3	3	6
Teine võõrkeel		12	12
Bioloogia		3	3
Füüsika		3	3
Geograafia		3	3
Ajalugu		3	3
Keemia		3	3
Usuõpetus		3	3
Ühiskonnateadus		3	3
Valikained:			
Kooli valikul	6	13,5	19,5
Õpilase valikul	6	13,5	19,5
Õppeaineteväline tegevus	1	4	5

misele. Viimane kujutab endast tõsist probleemi, sest on ju 8,6 miljonilisest Rootsi elanikkonnast umbes üks miljon immigrandid. Oma emakeelt õpib praegu Rootsis enam kui 60 rahvust. Et emakeelseid koole on aga ainult eesti, soome, juudi ja inglise keelt kõnelevatele õpilastele, toimub emakeele õpetamine koostööga vähemalt viiest õpilasest koosnevates rühmades kaks korda nädalas pärast tunde. Repliigi korras lisagem, et väikeste rahvuskoolide olemasolu ei peeta siiski eriti soovitatavaks nähtuseks. Ka soome kool tegutseb omaette õppeasutusena alles esimest aastat.

Inglise keele õpetamine algab nüüd 1. klassist, millele lisandub kohustusliku õppeainena teine võõrkeel (*B-språk*). Kool peab tagama õpilastele võimaluse valida õppekavas pakutud kolmest (saksa, prantsuse või hispania) keelest kahe keele vahel. Teise võõrkeele valikul on olemas ka alternatiiv. Õpilane võib süvendatult õp-

pida kas rootsi, inglise või emakeelt. Kolmanda võõrkeele (*C-språk*) õppimine põhikoolis toimub valikainena. Keeleõpetuses seatakse esikohale kommunikatiivsete oskuste arendamine, sidudes need üksikute ainete õpetamise ning antud keelt kõnelevate rahvaste kultuurilooga.

Ühiskonnateaduste tsükli moodustavad 1.–5. klassile ühiskonnaõpetuse kursus, 6.–9. klassile aga geograafia, ajalugu, usu- ja ühiskonnaõpetus. Summaarselt on ühiskonnaõpetusele ettenähtud tundide arv tublisti vähenenud. Kasvanud on seevastu üksikdistsipliinide autonoomsus, mida kavatsetakse edaspidi õpetada omaette õppeainetena. Oeldu kehtib ka loodusteaduste tsükli kohta. Endise õppekava diferentseerimata loodusõpetuse asemel on nüüd vanemas astmes omaette õppeaineteks bioloogia, füüsika ja keemia. Ehkki nädalatundide koguarv loodusteadustele on uues õppekavas vähenenud, korvab selle mõneti uus õppeaine – tehnika ja keskkond. Selle õpetamise peamised taotlused seonduvad tehnoloogia tähtsuse selgitamisega nii individuaalsel kui ka ühiskonna tasandil. Põhiprobleemiks kujuneb siin tehnika ja keskkonna vastasmõju avamine.

Matemaatikale ettenähtud tundide arv väheneb samuti, ent uute õppeprogrammidega loodetakse kaotatud tunnid kompenseerida. Lühike kodulookursus käsitleb tervisliku toitumise, keskkonna ja koduse eelarve probleeme. Muusikaõpetus taotleb õpilaste muusikaalase loomingu suuremat stimuleerimist ning rõhu asetust erineva muusika mõistmisele. Raskevõitu on küll uskuda, kas seda ligemale poole võrra kärbitud tundide arv ka teha võimaldab.

Kunstiõpetuses toonitatakse kunsti kui omaette keele mõistmist ning pildi ja teksti vahekorra õpetamist. Käsitöö on orienteeritud täielikult vaid praktilisele tegevusele, keskseks on seejuures alati lõppsaadus.

Õppeainete tsükli mäng, sport ja tervis juhtideeks on füüsilise aktiivsuse ja tervise lahutamatu seos. Aluseks on siingi olümpia põhideviis, osavõtt on tähtsam kui tulemus.

Lapse- ja noorukiõpetus on uus mõiste õppekavas. Selle tsükli raames saavad õpilased teadmisi lapse ja nooruki füüsilisest ning vaimsest arengust. Oluliseks peetakse näidata seda, mida vajab nooruk ajaloolises, rahvusvahelises, nüüdisaja ja tuleviku kontekstis.

### Gümnaasium

Õppeaeg gümnaasiumis kestab 2–4 aastat. Kaheaastase õppeajaga harud, mida praegu on kokku 20, annavad kutsehariduse enam kui poolesajal erineval erialal. Nende raames võib omandada tööstus-, transpordi-, põllumajandus-, teenindus- ja teiste alade töötajate kutse.

Kahe- ja kolmeaastase õppeajaga on majandus-kaubandus, humanitaar- ja ühiskonnateaduste haru. 2, 3 või 4 aastat võib õppida loodusteaduste või tehnoloogia harudes. Kõrgkooliküpsuse annab enamasti 3aastane gümnaasium, kusjuures sooritatud peavad olema õppeained, mida nõuab kõrgkooli vastav teaduskond. Mõnele erialale piisab ka 2aastasest õpiajast. Viimaste hulka kuuluvad näiteks koolieelse kasvatus eriala. Neli aastat tehnoloogiaharus õppinud saavad inseneri kutse.

Tehnoloogiaharu jaguneb omakorda veel neljaks alaharuks: masinad, ehitus, elektrotehnika ja keemia. Et ka ehitus ja elektrotehnika jagunevad veel kaheks, siis saame kokkuvõttes olukorra, kus Rootsi gümnaasiumis on võimalik valida ligemale 100 erineva suuna vahel (3). Igal neist on oma õppekava, õppeained ja -programmid. Eeltoodule tuginedes tundub tõesti mõistlikuna, et 1991. a vastu võetud otsused on suunatud gümnaasiumi struktuuri lihtsustamisele.

4	Tehnoloogia	Loodusteadus	Majandus	Ühiskonnateadus	Humanitaar	Kutseõpe 1...20
3						
2	-----					
1						

Joonis 1. Rootsi gümnaasium 1992/93. oa.

Uus gümnaasium on 3aastase õppeajaga, kusjuures valida saab 16 riiklikult kindlaksmääratud haru vahel. Kõrgkooliküpsuse annavad neist vaid kaks: loodusteadused ja tehnoloogia ning ühiskonnateadused. Ülejäänud 14 haru moodustavad ulatusliku kutsehariduse süsteemi. Viimaste hulka kuuluvad lastehoolitus, ehitus ja projekteerimine, energeetika, kujutatav kunst – muusika – teater, hotellimajandus, toiduainete tehnoloogia jne. Alates 2. klassist on küll ka nüüd ette nähtud hargnemise võimalused, ent endise mõneti laialivalguva struktuuri asemele astub kompaktne ja võrratult lihtsam kesk- ja kutsehariduse süsteem.

Ühiskonnaõpetuste tsüklile ettenähtud tundide arv on vähenenud, üksikdistsipliinide autonoomsus aga kasvanud.

Uus mõiste õppekavas – lapse- ja noorukiõpetus.

Praeguses 2–4aastase õppeajaga gümnaasiumis on võimalik valida ligemale 100 erineva suuna vahel.

Uus gümnaasium on 3aastase õppeajaga, valida saab 16 riiklikult kindlaksmääratud haru vahel.

Kõrgkool			
3	Loodusteadus	Ühiskonnateadus	
2	Tehnoloogia		Kutseõpe 1...14
1			

Joonis 2. Rootsi gümnaasium alates 1995/96. oa

Kehtestatakse 11 õppeainest ja tegevusalast koosnev tuum, mis on kohustuslik kõikidele harudele.

Suurema ühtluse tagamiseks kehtestatakse üheteistkümnest õppeainest ja tegevusalast koosnev tuum, mis on kohustuslik kõikidele harudele. Siia kuuluvad rootsi ja inglise keel, matemaatika, kodanikuõpetus, ühiskonna- ja loodusteadused, usuõpetus, kehaline kasvatus koos terviseõpetusega ning rida praktilisi tegevusi nii kooli kui ka õpilaste valikul. Kutseõppe haru valinutel moodustab 15% õppeajast praktika tööstuses, teeninduses või mujal (vastavalt valitud erialale) eriettevalmistuse saanud kutseõpetajate juhendamisel. Viimaste koolitamine ja täiendusõpe ootab samuti reformimist. On võimalik rakendada ka individuaal- või rühmaõppekavasid, kui tekib soov või vajadus mingi kitsa eriala töötajate järele. Nii riiklikud kui ka individuaalsed õppekavad ja programmid koostatakse selliselt, et nad maksimaalselt sobiksid mõlemast soost õpilastele ning kajastaksid seejuures riigi poliitilist ja majanduslikku hetkeseisu ja tulevikuperspektiivi.

Seadus kindlustab riikliku või individuaalse õppeplani järgi õppimise kõigile kuni 20aastastele.

Seadus kindlustab ja kohalikud omavalitsused peavad korraldama kõikidele kuni 20aastastele kodanikele võimaluse õppida kas riikliku või individuaalse õppekava järgi. Selle vanusepiiri ületanud (varem oli see 18 aastat) peavad leidma endale juba ise sobiva õppimisvõimaluse täiskasvanute haridussüsteemis, mis teatavasti on Rootsis eriti võimalusterohke. Kõik gümnaasiumi puudutavad uuendused käivituvad tervikuna alates 1995/96. õppeaastast.

### Kokkuvõtteks

Koolluuendust Rootsis iseloomustavad märksõnad: humanism, demokraatia ja lihtsus.

Alanud koolluuendust Rootsis iseloomustavad kõige lühemalt kolm märksõna: **humanism, demokraatia ja lihtsus**. Humanism avaldub nii koolile seatud eesmärkides kui ka nende saavutamiseks valitud teedes. Koolil tuleb kujundada õpilastes demokraatlikke väärtushinnanguid ja eetilisi tõekspidamisi, kasvatada isiklikku vastutust ja initsiatiivi, tutvustada inimkultuuri saavutusi, näidates iga õppeaine puhul eraldi nende tulevikuperspektiive. Erilisel kohal on õpilase vastutus ümbritseva keskkonna eest ja austus nii loodus- kui ka tehiskeskkonna vastu. Gümnaasiumi tasandil lisandub eeltoodule elukutsevalik, pidades silmas nii võimalikku haridustee jätkamist kui ka tööle asumist.

Johtuvalt eesmärkidest on koostatud ka uus põhikooli õppekava, kus erinevalt 1980. a omast lisanduvad uued õppeainete tsükliid (lapse- ja noorukiõpetus, mäng, sport ja tervis) või muutub olemasolevate sisu (keeleõpetus, loodus- ja ühiskonnateadused). Uus keeleõpetuse süsteem tagab laialdased suhtlemisvõimalused eri keeli kõnelevate rahvastega ning juhatab nii rahvus- kui ka teiste rahvaste kultuuripärandisse.

Reformitava kooli demokraatlikkus seisneb eeskätt õpilaste, kooli ja maakonna (kommuni) vabaduses valida või korraldada õppetöö nii, et see rahuldaks võrdselt kõigi asjaosaliste ootusi ja vajadusi.

Lihtsuse poole püütakse nii õppetöö kavandamisel kui ka korraldamisel.

Lihtsuse poole püütakse nii õppetöö kavandamisel kui ka korraldamisel. Lihtsad on koolikorralduse põhimõtted ja nende esitusviis, lihtsad on oma ülesehituselt ka aineprogrammid. Viimased ei sisalda käsitletavate küsimuste loetelu, vaid annavad õpilastel oodatava kompetentsuse taseme täpse kirjelduse.

Õppetöö korralduse üldskeemi hierarhiaredeli tipus on kooliseadus, millest lähtub õppekava. Üksikute õppeainete eesmärgid koos ettenähtud tundide arvuga on aluseks üksikute kursuste sisu ja ülesehituse väljakujundamisel. Kooskõlas kooli taotlustega realiseeruvad need konkreetsete tööplaanide kaudu. Kogu süsteemi seovad ühtseks tervikuks täiendavad juhendid ja kommentaarid.

Need põhimõtted peaksid moodustama ka Eesti Vabariigi hariduskorralduse vundamenti, selle rajamiseks tuleb aga leida oma teed ja vahendid.

### Kirjandus

1. Knutton S., Lillieborg S. Chemistry teaching in Sweden. – Education in Chemistry, Vol. 29, 1992, No 6, pp. 161–162.
2. Kursplaneförslag för grundskolans naturkunskapsämnen. Kursplanearbete i naturkunskapsämnen för grundskolan. PM 13:2, Mölndal, 1992.
3. Läroplan för gymnasieskolan. Allmänna Förlaget, Stockholm, 1991.
4. Läroplan För Grundskolan. Liber Utbildnings Förlaget, Stockholm, 1980.

## Eesmärk — sotsiaalne küpsus

SILVIA KERA, TPÜ arengu-uuringute labori vanemteadur

**K**üpsus on iga elava organismi arengu lõpptulemus. Inimese puhul tähendab täiskasvanuks saamine mitte ainult füüsilise ja füsioloogilise täiuse saavutamist, vaid ka iseseisvat eneserealiseerimist ühiskonnas, mitmesuguste sotsiaalsete probleemide lahendamise oskust. Isiksuse arengu tulemus avaldub eelkõige tema **sotsiaalses küpsuses** – oskuses tulla toime sotsiaalsetes situatsioonides, olla ühiskonna kodanik.

Inimese elu on seotud nii või teisiti teiste inimestega. Sotsiaalne küpsus tagab neis suhetes edu, selle kujunemine kulgeb inimeste vastastikustes suhetes. Kuna pedagoogiline tegevus rajaneb suhtel, on taotluseks õpilaste sotsiaalsele arengule kaasaaitamine. Selleks on õpetajal vaja teada sotsiaalse küpsuse kujunemise iseärasusi.

Sotsiaalne küpsus tagab edu töös ja tegemistes.

### KOMPETENTSUS KUI SOTSIAALSE KÜPSUSE NÄITAJA

Sotsiaalselt küpsel inimesel on iseloomulik toimetulek sotsiaalsetes suhetes. Toimetulek on sellest, kuivõrd kompetentne on inimene. Mõistesse "*sotsiaalne kompetentsus*" kuulub käitumise iseseisev, sõltumatu reguleerimine, sotsiaalsete situatsioonide analüüsimise oskus ning eetilisel sobiva käitumise valimine. **Sotsiaalne kompetentsus on toimetulek erinevates situatsioonides** (4).

Toimetuleku tagab kompetentsus.

Ükski inimtegevus ei ole edukas, kui selle sooritajal puudub sotsiaalne kompetentsus. Järelkult sotsiaalne kompetentsus on "tegevuse kompetentsuse olulisem koostisosa" (13). Rida autoreid tõlgendab mõistet kui isiksuse kompleksset tunnust, mis väljendub indiviidi kohanemisevõimes ja tema poolt algatatud sotsiaalses interaktsioonis, saavutamaks oma eesmärgi (7; 12).

Kasvatusevahendiks on ikka olnud tegevus. Erilist tähtsust on meil omistatud ühistegevusele kasvatuses, kuid lahendamata on olnud kollektiivse ja individuaalse tegevuse vahetamine (15, lk 7). On tunnustatud interioriseerimist – individuaalse tegevuse tekkimist kollektiivse tegevuse alusel. Sellest tuleneb järeldus, et nii ühiskui ka individuaalne tegevus on sarnased, kuid probleem on püsinud selles, et nad erinevad teineteisest ja ka tegevuse tulemused on indiviididel erinevad. Kõik ei tule ühtemoodi toime. Vastata on vaja küsimusele, mille alusel eristada kollektiivseid (klass, rühm) ja individuaalseid (üksikindiviid) subjekte. Individuaalse tegevuse isiksuslikuks tasandiks on indiviidi **kompetentsus kui tegevuse sooritamise vahend**, mis peaks kuuluma tegevuse struktuuri. Tegevuse kui isiksuse arengutegevuri toime iseloomustamisel ei ole arvestatud, milline on õpilase kompetentsus tegevuse iseseisval sooritamisel.

Eristada tuleb kollektiivseid (klass, rühm) ja individuaalseid subjekte.

Sotsiaalne kompetentsus on suhteliselt noor mõiste teaduses. Aktiivsemalt on sellega tegeldud paari viimase aastakümne jooksul. Uurimused ja ka argielu kogemused näitavad puudujääke interpersonaalses kompetentsuses. Noorte ja laste hulgas on neid, kes kannatavad depressiooni all ning nende suhted teistega on halvavõitu (5; 9). P. M. Lewinsohn väidab, et masendustunnet põhjustavad puudused sotsiaalsetes oskustes (5, lk 562).

Masendustunnet põhjustavad puudused sotsiaalsetes oskustes.

Sotsiaalne kompetentsus baseerub kõlbelistel väärtustel. Kompetentsuseks on vaja võimeid: otsustus-, koostöö- ja juhtimisvõimet, võimet teha oma tähelepanekuid ja mõtteavaldusi, olla sõltumatu. J. Raven toob välja kompetentsuse komponendid analüüsimise ja järeldamise, takistuste ettenägemise, algatamise, juhtimise ning jälgimise (8).

Sotsiaalse kompetentsuse tõlgendamisel tõstetakse esile peamiselt **kaht dimensiooni – kognitiivset ja sotsiaalset**. Uurimused näitavad, et lastel, kellel jääb puudu sotsiaal-kognitiivsetest oskustest, ei arene võime koostegevuseks onataolistega. Käitumises on nad protestivad või passiivsed, mis lubab ennustada nende isiksuse arengus antisotsiaalset agressiivsust või neurootilisust (7).

Tõstkem esile indiviidi oma mina, tema rolli, positsiooni ja staatust suhetes.

Niisiis iseloomustavad sotsiaalse kompetentsuse olemust teadmised inimese suhtlemise-kohtlemise normidest ja oskused orienteeruda sotsiaalsetes situatsioonides, lülituda nendesse. Vähem on osutatud tähelepanu **refleksiivsele dimensioonile**, s.t indiviidi oma mina määratlemisele, oma elamisviisile (indiviidi roll,

positsioon, staatus suhetes) (18). Refleksioon on inimteadvuse tähtis iseärasus, mille tunnetusobjektiks on mina ise ja enda suhestamine teistega (16). Kuivõrd määratlev ja võrdlev on refleksioon indiviidi käitumises, sedavõrd sõltub, millised on ta taotlused. Refleksiivsusega on seletatav isiku püüd mõjutada teisi, olla "läbilöögi-võimeline". Selle tõhusus või saamatus iseloomustab sotsiaalset kompetentsust. Sellega on põhjendatav, miks pürgitakse suhtlema omataolistega, miks on õpilaste sotsiaalse kompetentsuse näitajad objektiivsemad suhetes samaealistega kui õpetajatega koolis või et populaarsus eakaaslaste hulgas assotsieerub negatiivselt sõltuvusega õpetajatest koolis.

Sotsiaalne kompetentsus on seotud inimese minapildiga.

Dispositsioon, on käitumise arengu sisemiste eelduste kogum.

Sotsiaalne kompetentsus on seotud inimese minapildiga ja sisaldab motivatsiooni. R. White iseloomustab **sotsiaalset kompetentsust kui edu motivatsiooni** või tõuget kutsuda esile mõjutusi. M. J. Wright viitabki oma uurimusega edu tähtsusele kompetentsuse olemuses (12).

Sotsiaalse kompetentsuse struktuuris eristatakse kolme dispositsiooni (13). Dispositsioon on käitumise arengu sisemiste eelduste kogum, mis tagab käitumise psüühilise reguleerimise. See väljendab kalduvust, eelsoodumust, mille läbi psüühilise arengu suund enam või vähem kindlaks määratakse.

**1. Kognitiivne dispositsioon** iseloomustab taju iseärasusi, seda, kuidas indiviid mõistab sotsiaalseid ootusi ühiskonnas ja püstatab oma eesmärgi. Näitab, kuidas ta analüüsib sotsiaalseid nõudmisi, ka oma käitumist situatsioonis.

**2. Refleksiivne dispositsioon** näitab sotsiaalse keskkonna ja isiksuse minapildi vastastikust suhet. See suhe väljendab tegevuse, käitumise hindamise subjektiivseid kriteeriume (nt kompetentsustunnet, eneseväarikust sõltuvalt indiviidi edust või ebaedust käitumises, tegevuses).

**3. Stimuleeriv dispositsioon** on indiviidi tegelik käitumine situatsioonis, väljendab sotsiaalseid oskusi, indiviidi sisemist osalust sotsiaalse tugevdajana (initsiatiiv, tahe, soov) käitumisel. Selle kaudu saab sotsiaalne kompetentsus teistele nähtavaks.

Järelikult sotsiaalne kompetentsus on kompleksne mõiste, mille mudelis on kognitiivseid, afektiivseid ja konatiivseid muutujaid, mida on raske üksteisest eraldada. Sotsiaalseks kompetentsuseks on indiviidil vaja **teadmisi** ja **sotsiaalseid oskusi**; selleks, et teadmised ja oskused saaksid käitumiseks, on vaja **tahet**, motivatsiooni (1). Tahe paneb algatama ning inimene juhib oma käitumist ise.

Kompetentsus baseerub inimese initsiatiivil.

Kompetentsus baseerub inimese **initsiatiivil**, mis on tema enda poolt motiveeritav. Kui ta arvab, et situatsioon on talle oluline, planeerib ta võimalikke tagajärgi ja otsib viise, kuidas käituda, et seda saavutada. **Kompetentne käitumine sõltub** (8, lk 96):

- **motivatsiooni**, mida inimene väärtustab, millised on tema püüdlused;
- **võimest analüüsida** situatsiooni ja teha otsustusi käitumiseks;
- **valmisolekust** realiseerida püüdlusi, ületada takistusi taotlusest lähtuvalt, teha omapoolseid uuendusi situatsioonis, otsida käitumise efektiivseid lahendusi;
- **arusaamisest**, kuidas teised tajuvad tema rolli ning kuidas tajub teiste rolle tema, s.t missugune on tema vahekord teistega ja kuidas on võimalik suhteid reguleerida;
- **käitumisoskusest**.

Kompetentsuse kujunemine on lahutamatu isiksuse arengust.

## SOTSIAALNE ÕPPIMINE KOMPETENTSUSE KUJUNEMISEL

Sotsiaalne kompetentsus **kui** sotsiaalse küpsuse näitaja on omandatav. Selle omandamine on **sotsiaalne õppimine**, mille teooriad põhinevad väitel, et inimene omandab käitumisviisi interaktsiooni tulemusena teiste inimestega (10, lk 4633).

Eristatakse mitmeid sotsiaalse õppimise printsiipe (3).

**1. J. Rotter** iseloomustab uue reageerimise omandamist vaatlemise ja jälgimisega. Ta ei arvesta õppija subjektiivsust, mis muudab omandamise valivaks – inimene ei pruugi kõike märgata ega omanda seda, mida on võimalik õppida.

**2. B. Skinner** tõstab esile käitumise omandamisel tegevuse rolli, eriti edu ülekaalu tegevuses.

**3. N. Miller** ja **J. Dollard** peavad sotsiaalses õppimises oluliseks jälgendamist. Omandatakse ja hakatakse **jälgendama** seda, mida indiviid peab eeskujuks.

**4. A. Bandura** ja **R. Walters** lähtuvad indiviidide erinevustest sotsiaalse mõju vastuvõtlikkuses. Autorid seletavad seda indiviidi subjektiivse hinnanguga.

Probleem on selles, et niipea kui räägime õppimisest ja sellega seoses õpetami-

Eristatakse mitmeid sotsiaalse kompetentsuse õppimise printsiipe.

sest, kujutleme õppijat üsnagi passiivsena, kes kas õpib selgeks käitumisviisi või talle õpetatakse see kätte. Paraku on inimese käitumine märksa keerulisem kui reeglitesse paigutatud käitumisviiside seeria. Käitumisviise on sama palju kui sotsiaalseid situatsioone. Igas kordumatus situatsioonis on inimese käitumine tema sotsiaalse kompetentsuse väljendus, mis sisaldab peale käitumisoskuse ka püüdlusi ja plaane, kuidas neid lahendada. Kuna sotsiaalne kompetentsus on omandatav, on sotsiaalne õppimine seotud kompetentsuse kujunemisega, milles määrav on isiksuse subjektiivne **sotsiaalne taj**. See on teiste inimeste, nii subjekti enda kui ka sotsiaalse interaktsiooni tajumine.

**Sotsiaalse kompetentsuse kujunemisel on määrav isiksuse subjektiivne sotsiaalne taj.**

#### **Taju mehhanismid on (14):**

- **identifikatsioon** – enda võrdlemine, sarnastamine teise inimesega;
- **empaatia** – enda emotsionaalne asetamine teise inimese rolli, tema mõtetesse, ootustesse, tundmustesse;
- **refleksioon** – eneseteadvustamine ja selle teadvustamine, kuidas suhtlemispartner teda tajub;
- **detsentratsioon** – võime võtta vastu teise inimese seisukohti, loobuda oma ego-tsentrilistlikust positsioonist;
- **kausaalne atribuutsioon** – põhjuste määratlemine, mis seletab teise inimese käitumist.

Sotsiaalse taju tulemuseks on indiviidi **subjektiivne reageering kui omandamise tõuge**. Millele inimene reageerib ja kuidas reageerib, osutub õppimise motiivatsiooniks. Õppimise tõukeks on indiviidi minapilt – ettekujutus iseendast ja ootus, milline soovitakse olla, milliseks saada. Indiviidi identsus määrab tema subjektiivse õpivalmiduse ja sisaldab perspektiive, õppimise motiive: püüd saavutada positsiooni, õppida toimima teiste ootustele vastavalt, et pälvida positiivset hinnangut, saavutada edu, jõuda elus edasi; püüd uutest tingimustes avastada oma indiviidualsust ja olla originaalne, et kinnitada oma identsusekordumatust, omandada vilumus, kuidas esitleda end teistele ja hoida end tasakaalus suhetes teistega (6). Järelikult on **sotsiaalne õppimine seotud identifikatsiooniga**. See on võimalik selle tõttu, et inimene on võimeline oma aktiivsust reguleerima. See tähendab võimet võtta vastu eesmärgi, teostamise plaane, koguda infot tulemuste kohta, anda tulemustele hinnang, teha otsustusi ja valikuid järgneva suhtes. Reguleerimine toimub indiviidi mõtlemisoperatsioonide, tundmuste ja kujutlustega.

**Millele ja kuidas inimene reageerib, osutubki õppimise motiivatsiooniks.**

Eneseregulatsioon modelleerib indiviidi ennast. Selle üheks komponendiks on enesekontroll, mis kujuneb indiviidi arengus. Võime ennast määratleda on refleksioon, mis annab andmeid indiviidi kohta situatsioonis, milles ta on ning kuidas teised teda mõistavad. **Refleksioon on sotsiaalse õppimise viis**. Ennast määratledes saavutab indiviid kompetentsuse, mis ongi sotsiaalse õppimise tulemus. **Sotsiaalses kompetentsuses on keskne enesemääratlemise oskus**.

**Eneseregulatsioon modelleerib indiviidi, üheks komponendiks on aga enesekontroll.**

Sotsiaalse kompetentsuse kujunemine, sotsiaalne õppimine toimub sotsiaalses interaktsioonis. Järgnevalt vaatleme keskkonna tingimuste osa kompetentsuse kujunemisel.

#### **PEDAGOOGILISE TEGEVUSE OSA SOTSIAALSE KÜPSUSE SAAVUTAMISEL**

Sotsiaalse küpsuseni jõudmine saab võimalikuks inimese kokkupuutes teiste inimestega. Käesoleva kirjutise eesmärk on vaadelda **kasvatusteaduse instituuti tingimusi**.

Pedagoogilise tegevusega mõjutatakse inimest kas otse või kaudselt. Esimesel juhul domineerib piirangute esitamine (käsud, keelud), juhtimine ja suunamine. Kaudsel mõjutamisel on loobunud mõttest, et keegi saaks teise inimese kompetentseks teha, tegeldakse võimaluste loomisega kompetentsuse arenemiseks ning juhtimine seisneb selle protsessi kergendamises.

**Pedagoogilise tegevusega mõjutatakse inimesi kas otseselt või kaudselt.**

Eespool vaatlusime, et sotsiaalne kompetentsus eeldab inimese kognitiivset arengut, teadmisi, kuidas tajuda ümbritsevat maailma ja iseennast, samuti käitumisoskusi sotsiaalses interaktsioonis. Tõime välja inimese refleksiooni ja eneseregulatsiooni, mis kutsub temas esile initsiatiivi, et ennast määratleda, luua kujutlus oma identiteedist. Kui ei toimu identifikatsiooni, kompetentsus ei arene.

#### **Milles seisneb pedagoogilise tegevuse roll?**

**Kompetentsuse areng on seotud väärtustega**. Pedagoogilise tegevusega saab kasvandikele avada võimalusi oma väärtuste selgitamiseks ja mõistmiseks, et nad

Kompetentsuse areng on seotud väärtustega.

ise veenduksid oma isiksuse väärtustes, võrdleksid neid teiste omadega. J. Raven peab kompetentsuse kujunemisel otsustavaks **väärtuste mõtestamist**, et inime- ne ise mõistaks väärtusi, avastaks neid (8, lk 122). Hariduse omandamine ei tohiks kulgeda viiteta väärtustele. Teadmiste omandamisel on tähtis indiviidi uudishimu (soov teada saada), oskus kasutada raamatuid (otsida ise vastuseid küsimustele) ja tegelda hinnangute andmisega (olla sõltumatu ja julge oma mõtteavaldustes). Sel- lega kaasneb ka enesemääratlemine sotsiaalseks kompetentsuseks. Selleks on inime- mel vaja kogemusi, mida saab avatud haridustegevuses. McClelland väidab, et väärtuste mõjutamisel ei ole vaja niivõrd muuta inimeste väärtushinnanguid, kui- võrd **avardada** nende **mõtlemisviisi ja assotsiatsioone** (8, lk 124). Arvamuse avaldamine, diskuteerimine, õigus oma vaadetele, seisukohtadele on võtted, mis teevad inimese mõtlemise märksa avatumaks. Seda, et niisugust mõtlemisviisi koo- litundides vähe rakendatakse, kinnitab meie koole külastavate välisriikide õppuri- te hämmeldus, kui võrd üksikasjadeni juhitud on õpilaste tegevus koolitundides.

Mõtlemisviis mõjutab küll arvamusi ja suhtumist, kuid vähem käitumist.

Mõtlemisviis mõjutab arvamusi, suhtumist, vähem käitumist ja põhiväärtusi. Os- kusi ja hinnanguid kujundab kogemus, mida indiviid on võimeline tegema, kuidas ta tuleb toime rolli täitmisega, millised on tema käitumise tagajärjed ja teiste rea- geerimine tema käitumisele. **Oma oskuste rakendamine vallandab initsiatiivi** tegevuse sooritamiseks. Initsiatiivi avaldamise sisemiseks potentsiaaliks on inime- se **huvi** tegevuse vastu, toimingu motiiv ja **rahuldus** sellest. Huvi tegevuse vastu tõuseb, kui inime- se seda sooritab. R. Wicklund selgitas, et inimesed, kellel on konkreetsed kohustused, motiveerivad oma tegevust positiivselt ning püüa- vad seda hästi teha. Inimese **kompetentsus kasvab koos kogemusega**. Uurimus näitas, et ebakompetentsed ja ebakindlad on need inimesed, kellel puuduvad koge- mused. Kogenematu inimene omistab endale kogenu iseloomujooni ja väliseid isee- loomulikke tunnuseid ega analüüsi oma potentsiaale (11). Üht iseseisvat kohustust ei tohi jätta liiga kauaks, seda tuleb muuta, et inimene võiks kohustuse täitmisel kogeda suuremat pinget, mis sunniks teda sügavamalt järele mõtlema, kuidas üles- ande täitmisel oma potentsiaale ära kasutada.

Ebakompetentsed on need inimesed, kellel puuduvad kogemused.

Koolitundides saadakse vähe kogemusi. Pole siis ka üllatav, et tõesema pildi õpi- laste tegelikust sotsiaalsest kompetentsusest on uurijad saanud muus tegevuses, näiteks mänguväljakul mängus (7). Järelikult kompetentsuse kujunemiseks on vaja pedagoogilise tegevuse mitmekülgseid vorme nii koolitundides kui ka tunnivälises tegevuses. Asendamatu roll sotsiaalse kompetentsuse arengus on täita noorte hu- vitegevusel ja organisatsioonidel.

Kompetentsuse kujunemiseks on vaja pedagoogilise tegevuse mitmesuguseid vorme.

Pedagoogilist tegevust juhib pedagoog ning see, kuidas kulgeb kasvandike areng, sõltub suures osas **juhtimise viisist**. Juht, kellel on võimeid **töötada koos teiste- tega**, ergutab alluvate iseseisvust, sõltumatust, entusiasmi, initsiatiivi ja huvi avaldamist. Juhil on oluline roll **suhete loomisel**. Sotsiaalse interaktsiooni ana- lüüsimisel on uuritud nii interaktsiooni algatajate kui ka algatuse vastuvõtjate käi- tumist. K. D. Jennings leidis, et **algatamise viis** mõjutab käitumise järgnevat tule- mus: sõbralik algatamine kutsub esile enam vastuseid "nõus" kui teised algatamise viisid (12, lk 18). Juhi isikus nähakse aitajat, kui ta on avatud, usaldus- lik, julgustav, ergutav ja toetav, mis loob teistes enesekindluse.

Sõbralik algatuseettepanek kutsub esile enam "nõus" vastuseid kui teised algatused.

Juhil tekib **partnerlus teistega, kui ta võimaldab igaühel toimida iseseis- valt** vastavalt oma suutlikkusele. Kui inimene ei koge iseseisva käitumise, teo tag- gajärgi, siis ei tunne ta ka rahuldust. Survele toetuv juhtimine ei lase vabaks allu- va initsiatiivi, entusiasmi, praktilisi oskusi ega kohustusi – tema energiat ning osutub barjääriks juhitava kompetentsuse kujunemisel. Teise inimese iseseisvuse piiramine on tingitud usu puudumisest oma võimesse juhtida sõltumatut, loovat inimest või ei osata määratleda, kui suured on teise inimese käitumise oskused ja võimalused. Nii näiteks vajavad alluvad ja sõltuvad indiviidid sooja õhkkonda, juhtimise meetodid peaksid nende puhul olema kaudsed. Sõltumatud vajavad isiku tunnustamise asemel rohkem heakskiitu tehtu eest. Nad eelistavad individuaalset silmapaistmist ega tunne niivõrd rahuldust ühistegevuses. Sõltuv võrdleb end kel- legi teise, temale autoriteediks oleva isiku staatusega, tal pole vajadust olla kom- petentne ega omada positsiooni. Selline inimene on kaasamineja, "satelliit", kes ei koorma end suurte taotlustega. Ta vajab ergutamist. Sõltumatu püüdleb kindlale staatusele eneseteostuse kaudu. Ta eelistab prestiiži, võimu, positsiooni tõstvat staatust ja ka head kompetentsust (2).

Sõltumatud vajavad nende isiku tunnustamise asemel rohkem heakskiitu tehtu eest.

Pedagoog edendab oma kasvandike kompetentsuse kujunemist, kui ta on ise kom- petentne. **Pedagoogikutses eristatakse viit liini kompetentsust** (10, lk 898):



1. – kognitiivne kompetentsus (teadmised ja intellektuaalsed oskused, ka võimed);
2. – teostamisel baseeruv kompetentsus (oskus teha, mitte lihtsalt teada midagi, näiteks juhtida noorte diskussiooni, demonstreerida midagi pildis ja helis);
3. – järeldustel baseeruv kompetentsus (kuidas kutsuda teistes muutusi esile, mõõta õpilase saavutusi);
4. – afektiivne kompetentsus (oskus mõjutada õpilaste suhteid ja hinnanguid);
5. – uurimise kompetentsus (oskus analüüsida, üldistada, teha järeldusi, selgitada tulemusi).

Õpilaste sotsiaalsele küpsusele aitab kaasa õpetaja, kes on isiksus, kellel on vaimust (usku inimese eneseteostusse elus, püüdesse täiuslikkusele teostumises) oma õpilase individuaalsuse otsimiseks ja avastamiseks. See, mis viib pedagoogi selliste tulemusteni, on vaimuse mõju isiksusele (17, lk 96).

Seni on ühekülgset arvestatud, mida õpetaja teeb, vähe on arvestatud seda, mida ta mõtleb, kuidas tegevust mõtestab, millised on tema veendumused.

**KOKKUVÕTE.** Pedagoogiline tegevus, mis kasvandike sotsiaalset kompetentsust edendab, on üks võimalustest, kuidas haridust demokratiseerida. Selleks tuleb õpetamine ja õppimine viia sellisesse ühisesse protsessi, et üks ei ole teisest eraldatav, teisisõnu, õpetamine on õppimise tee läbi käimine koos õppijaga. See on võimalik, kui toetuda järgmistele kasvatusuhetele:

- mõtlemisviisi avardamine (õpilase õigus oma arvamusele, vaadetele ja seisukohadele, õpetamine õpilase tegeliku õppimise kaudu);
- iseseisva teostamise kogemuse laiendamine;
- juhi ja alluva partnerlussuhete süvendamine.

#### Kirjandus

1. A e b l i H. Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart, 1987, 427 S.
2. A u s u b e l D. P. Educational psychology. A cognitiv view. New York, 1968, 485 p.
3. B a n d u r a A., W a l t e r s R. Social learning and personality development. London – New York – Sydney – Toronto, 1970, 329 p.
4. F r ö n e s I. Growing up modern: Socialization the landscape of modernity. In: Construction of youth. J. Ehrnrooth, L. Siurala (ed.). Helsinki, 1991, pp. 131–147.
5. K e n n e d y E., S p e n c e S. H., H e n s l e y R. An examination of the relationship between childhood depression and social competence amongst primary school children. — Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 30, 1989, No. 4, pp. 561–573.
6. L ö b b e c k e P. An adult person as a subject of self development and adult education. A report for the adult education conference. Tallinn, 1990.
7. P e l l e g r i n i A. D., C l i c k m a n Z. D. Measuring kindergartners' social competence. — Young Children, Vol. 45, 1990, No. 4, pp. 40–44.
8. R a v e n J. Competence in modern society. Its identification development and release. London, 1984, 251 p.
9. S p e n c e S. H., L i d d l e B. Self-report measures of social competence for children: An evaluation of the Matson evaluation of social skills for youngsters and the list of social situation problems. Behavioral Assessment, Vol. 12, 1990, No. 3, pp. 317–336.
10. The international encyclopedia of education. Oxford – New York – Toronto, Vol. 2, 1985, pp. 898, Vol. 8, pp. 4633–4637.
11. W i c k l u n d R. A., B r a u n O. L. Incompetence and the concern with human categories. — Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 53, 1987, No. 2, pp. 373–382.
12. W r i g h t M. Measuring the social competence of preschool children. — Canadian Journal of Behavioral Science, 1980, No. 12, pp. 17–32.
13. Wörterbuch der Psychologie. Leipzig, 1985, S. 325–326.
14. А г е е в В. С. Механизмы социального воспитания. - Психологический журнал, т. 10, 1989, № 2, с. 63-70.
15. О г у р ц о в А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание. В кн.: Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск, 1987. с. 13-19.
16. С т а р о в о й т е н к о Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности. - Психологический журнал, т. 13, 1992, № 4, с. 95-99.
17. С л о б о д ч и к о в В. И., Ц у к е р м а н Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. Вопросы психологии, № 3, 1990, с. 25-36.

Õpilaste sotsiaalsele küpsusele aitab kaasa õpetaja, kes on isiksus, on ise kompetentne.

Seni on ühekülgset arvestatud õpetaja tegevust ning vähe seda, mida ta mõtleb.



## Eesti Vabariik — 75

"Vabariigi 75. juubeliaastapäeval tahan eriliselt rõhutada: poleks Eesti haaratud rooma-germaani õigussüsteemi vihmavarju alla, ei oleks meil 1918. aastal olnud rahva mandaadile toetuvat manifesti, mõtleksime täna, 75 aastat hiljem, ühes teises saalis, teises keeles ja meeles."

Need sõnad lausub president Lennart Meri Estonia kontserdisaalis 24. veebruari õhtul 1993. aastal.

Iseseisvuspäeva tähistamine algas aga koos päikesetõusuga — hommikul kell 7.33 heisati meestelaulu saatel Pika Hermanni torni sinimustvalge trikoloor.

Täpselt keskpäeval mängis orkester Tallinnas Vabaduse väljakul "Presidendi marssi" ja kolonel Ants



Laaneots võis Lennart Merile ette kanda, et Eesti Kaitsejõudude allüksused on paraadiks üles rivistatud. Paraadil osalesid ka noorimad isamaa kaitsjad — noorkotkad. Vabariigi juubelisündmuste jada algas juba varem. 23. veebruaril tegi president ringsõidu Eestis — õnnitles rahvast Tartus, Viljandis ja Pärnus. Kõigepealt sõideti aga Metsakalmistule — trikoloori all viidi presidendi pärg presidendile.

Rahvas ei unusta. Vingest tuulest hoolimata seisis tuhanded tallinnased Reaalkooli juures, et olla kolmandat korda ajaloolise hetke juures. Avati Fredi Sannamehe skulptuur "Poiss", mälestusmärk Vabadussõjas langenud õpetajatele ja õpilastele. Sedapuhku seisab graniitalusel nimeka kujuri kavandatud skulptuuri koopia. Taastamiseks tegid suure töö Tallinna Reaalkooli vilistlased. Lehvisid lipud, loitsid tõrvikud, laulsid mehed. Eesti Vabariik tähistas Iseseisvuspäeva.

ÜLO TIKU tekst,  
HARALD LEPPIKSONI fotod



## Õpetaja huvide suundus algõpetuse integreerimise eeldusena

JANE JÕGI, TÜ Pedagoogikakeskuse magistrand

**H**ariduse suunatus isiksuse arengule ja sisemise tasakaalu saavutamisele toob kaasa kultuuripotentsiaalide avanemise. Et õpilasel tekiks ettekujutus maailmast kui integraalsest tervikust, on vaja õpetus siduda kodu, rahvuskultuuri ja kodumaaga. Integratsiooni eesmärk on inimese harmooniline arenemine. Algõpetuses tähendab integratsioon õppeainete ühendamist suuremateks ainetervikuteks, mis moodustaksid maailma terviklikuma tajumise eelduse. Integratsiooniprotsess eeldab õpilase aktiivset suhet õpitavasse, nõuab kogu tunnetusprotsessi läbimist – nähtuse tundaõppimisest kuni kasutamise ja hindamiseni. See tähendab nii mõttetegevuse aktiivsust kui ka kultuuri-saavutuste akumulatsiooni tähtsustamist tunnetuses.

Kõik see toob kaasa olulisi nihkeid hariduse, kooli ja õpetaja ülesannete ja tegevussuundade mõistmises ning asetab rõhu osalusaktiivsusele ja saavutusmotiividele, kusjuures suure tähtsuse omandab kommunikatsiooniprotsess.

Selles kontekstis seletub algõpetuse muutmise 6klassiliseks loomuliku sammuna. Põhiline õpihoiaku kujunemise aeg on 5.–6. klassis. Mitmed uurimused on näidanud, et senise õppekorralduse puhul kujunes õpilastel negatiivne hoiak kooli ja õppimise ning õpihuvi langes juba 5. klassis. Põhjusi võib otsida nii lapse arengule ebasoodsalt toimivast koolikorraldusest kui ka õpetaja isiksuse vähesest mõjust ja tegutsemisvigadest. 6klassilise algkooli kehtestamine toob kaasa olulisi ümberkorraldusi kogu haridussüsteemis ja selle pedagoogilises mõtestamises. On muutumas ootused õpetajale – tema rollile, isiksusele ja tegevuse suundusele. Juba Sokratese ja Platoni aegadel peeti tõsise inimhariduse tunnuseks, et isik avaldaks isikule sügavat mõju.

Eesti haridust on mõjutanud kooliuuendusliikumine, mida iseloomustas traditsioonide ja uuenduste süntees. 1937. aastal on Rakvere Õpetajate Seminari direktor Voldemar Raam rõhutanud õpetaja isiksuse mõju kooli arengule. Ta leidis, et koolitöö viljakuse tõus on õpetaja isiksusest, kes on terve, sisemiselt vaba ja loova tahte impulssidest juhitud. Samas muretseb ta, et õpetajate vaba edasiharimise ja oma sisemiste varade rikastamise eest ei ole küllalt hoolitsetud. "Kas ei tuleks kaaluda seminaris tööd nii korraldada, et õpetajakandidaat peaks erilist rõhku panema kitsamale ainetөрühmale, millesse ta süveneks põhjalikult. Valiku aluse määraks h u v i õpetatavate ainete vastu ja tähtsus mõju seisukohalt kasvandiku isiksusele." Voldemar Raam räägib isegi õpetaja nii sügavatest huvidest, mis leiaksid teaduslikku süvenemist juba õpingute ajal. Mõned aastad varem (1932. a) on Mihkel Kampmann rõhutanud õpetaja isiksuse osa, nõudes koguni õpetaja kutse-ideaali ümberhindamist: pedagoogilisel tööil ei lange pearõhk õppeainele ega meetodile ega õpilaste individuaalsetele omadustele, vaid õ p e t a j a i s i k s u s e l e. Ta leidis, et ainetundmine ja psühholoogiline käsitlus on küll õppetegevuse tähtsad eeldused, kuid sellest piisab ainult õpetajakutse täitmiseks käsitöölisena, õppetehnikuna. "Kutsevalik ei määra aineteadmiste piire, vaid eelkõige isiklikud anded, kalduvused ja **huvid**. Algkooliõpetaja erineb teistest selle poolest, et ta teadmistel peab olema lastepärane sisu, rahvuslik värving ning elav suhtumine ümbritsevasse, kodumaasse ja o l e v i k k u" (M. Kampmann). Johannes Käis tõi algõpetusse üldõpetuspõhimõtte ja laste sotsiaalse arengu arvestamist.

Nüüdiskool oma arengus on hakanud väärtustama unustatud vana ja tõdema, et uuendus on õpetajast. On selge, et hariduse ümberkorralduse oluliseks probleemiks kujuneb õpetajate valik ja ettevalmistamine 6klassilise algkooli ja põhikooli jaoks, kusjuures lähtuda tuleb integreeritud aineõpetusest. Kas meie õpetajakandidaat omab isiksuslikke eeldusi, ühendamiseks mitmekülgseid üldhariduslikke distsipliine? Algkooli, edaspidi põhikooli õpetajad peavad arvestama, et pedagoogilised õppeained on oma olemuselt filosoofilise iseloomuga, millel on põhiteaduse funktsioon. Aineteadmiste keskkohal peavad olema Eesti kultuuriolud, meie riik ja rahvas. Filosoofiline lähenemisviis võimaldab mõtestada õppeainete integreeri-

Õpetus on vaja siduda kodu, rahvuskultuuri ja kodumaaga.

Põhiline õpihoiaku kujunemise aeg on 5.–6. klassis.

Koolitöö viljakuse tõus on õpetaja isiksusest.

Olulised on õpetaja isiklikud anded, kalduvused ja huvid.

misprotsessi, ühistegevusi ja terviku tajumist. Uus õppeviis eeldab õpetaja orienteeritust lapse sisemistele isikupäradele ja potentsiaalidele, õpilase aktiivsusele õppeprotsessis. Kõige selle ühendajaks on õpetaja.

Integratsioon pole mõeldav üksnes kognitiivsel tasandil, kui sellele ei liitu emotsioonid. Põhikool peab tagama ainekujunduse kõrval ka inimkujunduse. Õpetus saab olla väärtuslik vaid siis, kui õpetaja suudab õpetatava ise sisemiselt läbi elada ja esile kutsuda õpilaste ergastumise. Mihkel Kampmann peab loomulikuks, et põhikooliõpetaja oskaks deklameerida, laulda, joonistada, võimelda ja oleks osav kas viiuli- või klaverimängus. Kuid poleks õiglane nõuda virtuoossust nendel aladel. Hoopis suurem ja tähtsam nõue on see, et tulevasel õpetajal oleks arusaamist kunsti olemusest üldse, et ta kunstipäraselt tunneks ja näeks, et tal enesel tekiks kunstiesemete vaatlusel elamusi ja et ta oskaks õpilasi juhtida kunstinaudingutele. See võime tagab, et õpetaja esineb tundides loova kunstnikuna.

Sellega tuleb toime õpetaja, kes on erudeeritud, laia huvide ringiga ja hea suhtleja, õpetaja, kes suudab realiseerida oma isiksuslikud ressursid ainulaadses õpetamis- ja suhtlemisstiilis. Suhtlemine ja ühistegevus eeldavad loovust, kommunikatiivset kompetentsust ja head enesetundmist. Reflekteerimisvõime lubab õpetajal ennast ise määratleda uues õppesituatsioonis. Siit tuleneb vajadus õpetaja isiksuslike omaduste ja potentsiaalide väljaselgitamiseks, mis annaks põhjendatud aluse nii õpetajakandidaatide valikuks kui ka nende ettevalmistamise sisu ja suuna määramiseks. On vaja diagnoosimisvahendeid õpetaja isiksuslike parameetrite määramiseks, mis võtaks arvesse ootused õpetaja muutunud rollidele ja ülesannetele. Õeldu põhjal võib eeldada, et üheks oluliseks parameetriks on õpetaja sotsiaalne ja üldkultuuriline tase, mis suuresti avaldub huvide diapasoonis ja struktuuris ning leksikaalses ja kommunikatiivses kompetentsuses.

Käesoleva uurimuse ülesandeks oli selgitada õpetajakandidaatide huvide sfääri. Lähtusime seisukohast, et sisemiselt rikas isiksus võib avaldada suurt mõju õpilasele ning omab suuremaid eeldusi õppetöö integreerimiseks põhikoolis. Psühholoogiast on teada, et huvi on positiivne emotsionaalne suhtumine objektisse, tähelepanu keskendumine sellele. Lühiajaline situatsioonihuvi tekib antud tegevuse sooritamise protsessis ja kaob koos tegevuse lõppemisega. Püsiv huvi aga on isiksuse suhteliselt stabiilne suundus ning on tähtis tingimus selleks, et inimene suhtuks oma tegudes loovalt, avardaks silmaringi ja rikastaks teadmisi. See annab inimese tegevusele sihikindla iseloomu.

Huvide mõõtmiseks kasutasime TÜ dotsendi Larissa Vassiltšenko välja töötatud meetodikat – huvide kaarti, mis võimaldab hinnata iga üksikut huvivaldkonda 5pallilises skaalas, sõltuvalt selle sügavusest.

Õpetajakandidaatide huvide ringi uuriti Tallinna Pedagoogilises Koolis, Rakvere Pedagoogilises Koolis ja Tartu Õpetajate Seminaris. Sama meetodikat kasutasid andsid oma eksperthinnangu Tallinna Pedagoogikaülikooli algõpetuse kateedri õppejõud, kes esitasid tulevase algkooliõpetaja ideaalmudeli huvide osas.

Õppejõudude ootustes peaks tulevane õpetaja olema kõige rohkem huvitatud muusikast ja psühholoogiast (4,45). Järgnevad ökoloogia ja bioloogia (4,2), geograafia (4,15), kirjandus (4,1) ja anatoomia (4,05). Kõige väiksemat huvi eeldatakse keemia (2,3), füüsika ja astronoomia (2,4), tehnika (2,6) ja ühiskonnateaduste (2,85) vastu. Ajaloost (3,1) ja matemaatikast (3,5) peaks algkooliõpetaja ekspertide arvates huvituma võrdset vähe.

Tulevaste õpetajate huvide ring ja sügavus korreleeruvad väga hästi ekspertide ootustega. Õpetajakandidaadid on huvitatud samadest aladest, mida õppejõud neilt ootavad, ja vähem huvitatud nendest, mida eksperdidki väheoluliseks peavad. Pääaegu oodatud kõrgusel on huvi ajaloo, ühiskonnateaduste, kirjanduse, kunsti, muusika, psühholoogia ja spordi vastu. Aga bioloogiast, ökoloogiast, anatoomiast, tehnikast ja füüsikast ollakse loodetust märgatavalt vähem huvitatud. Nii et vastavus tegelikkuse ja oodatu vahel on olemas, kuid küsimus on selles, kas selgunud pilt vastab ka uuendusnõuetele. Vaadeldgem kooliti – Tartu ja Rakvere õpetajakandidaadid on võrdset üsna laia huvideringiga, ületades isegi kohati ekspertide ootusi. Näiteks Rakvere õppijate huvid on ekspertootustest sügavamad ajaloo, kunstis ja psühholoogias, aga Tartu õppijad on sügavamalt huvitatud kirjandusest, keha-kultuurist ja matemaatikast. Tallinna Pedagoogilise kooli õpetajakandidaatide huvidering vastab küll üsna täpselt ekspertide ja teiste õpetajakandidaatide omale, huvid on aga vähem sügavad. Võib-olla mängib siin oma osa suure linna elustiil ja -viis.

**Tulevane õpetaja peaks mõistma kunsti olemust.**

**Uurimuses selgitati õpetajakandidaatide huvide sfäär.**

**Uuriti Tallinna Pedagoogilises Koolis, Rakvere Pedagoogilises Koolis ja Tartu Õpetajate Seminaris.**

**Tulevaste õpetajate huvide ring ja sügavus korreleeruvad hästi ekspertide ootustega.**



Algklassiõpilased oma õpetajaga emakeeletunnis.

TÕNU KALLE foto

Huvitav on see, et kontrollgrupiks palutud Eesti Põllumajandusülikooli üliõpilaste huvide ring ühtib täiesti õpetajakandidaatide omaga. Nemadki huvituvad kõige enam psühholoogiast ja kirjandusest. Ühiskonnateadustest ja bioloogiast huvituvad nad pisut rohkem ning kunstist ja anatoomiast pisut vähem kui pedagoogid. Niisuguse huvide ühtivuse põhjuseks võib olla praeguse noortepõlvkonna tugevam humanitaarne orienteeritus üldse. Ka selles reas on keemia, füüsika ja tehnika viimasel kohal, kuigi põllumajanduskõrgkooli spetsiifika eeldaks vastupidist.

Üldistades tulemusi õpetajakandidaatide huvide ringi ja sügavuse kohta, saab öelda, et tulevase algkooliõpetaja peamised huvivaldkonnad on psühholoogia, muusika, kehakultuur ja geograafia. Kahjuks ei kuulu siia ritta õpetaja töö seisukohalt olulised ajalugu ja ühiskonnateadused, ka mitte kirjandus. Ka eksperdid ei näe nendel aladel olevat erilist väärtust algklassiõpetaja isiksuse pildis. Ilmselt on väärtustatud vaid neid õppeaineid, mida algklassiõpetaja otseselt koolis õpetama hakkab. Ometi on õppeainete integreerimisel olulised just need vähe hinnatud alad. Ene Graubergi käsitluses jääb põhikooli täita ettekujutuse loomine põhisubjektidest — isiksus, rahvus, riik, inimkond. "Tähelepanu peaks olema koondatud kodumaa- ja kultuuriloole, et kujuneks tervikpilt ühiskonnast ja kultuurist kui dialoogist erinevate ajastute, mõtte- ja tegutsemisviiside vahel." Olulisteks õppeaineteks selle suuna realiseerimisel loetakse suhtlemisõpetust, kodulugu, kodumaa ajalugu, maailma ajalugu ja ühiskonnaõpetust. Just need ained aitavad kujundada humanistlikku mõttelaadi ja maailmavaadet.

#### Kirjandus:

1. Grauberg E., Kivimurk E. Kultuuriparadigmast kui hariduse kavandamise filosoofilis-ideoloogilisest lähtealusest. Kogumik: Hariduse kavandamise kultuur-filosoofilistest lähtealustest. Tallinn, 1991.
2. Kammann M. Didaktika põhijooned, Tartu, 1932.
3. Käis J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. 2. trükk. Tallinn, 1992.
4. Rasm V. Mõtteid õpetajast, tema tööst ja ettevalmistusest. Ilmunud Rakvere Õpetajate Seminari vilistlaskogu ajakirjas "Tarmo", 1937, nr 5.

Tulevase  
algkooliõpetaja  
peamised  
huvivaldkonnad on  
psühholoogia,  
muusika,  
kehakultuur ja  
geograafia.

## Hälviklaste sõnatuletusoskused

KARL KARLEP, TÜ logopeedia ja emakeele didaktika korraline professor, pedagoogika-doktor

MARIKA PADRIK, TÜ eripedagoogika osakonna magistrand

**S**õnatuletus on eesti keeles sõnamoodustuse levinud viis (R. Kasik, S. Vare jt). Keeleteaduses on sõnatuletust põhjalikult uuritud. Laste kõne arengu ja hälviklaste kõne seisukohalt on sama küsimust käsitletud hoopiski piiratumalt. Esialgse ülevaate andmine viimasest ongi käesoleva artikli ülesanne.

Psühholingvistikas (5; 7; 8) vaadeldakse sõnatuletust ja sõnavormide moodustamist samalaadsete protsessidena: liidetakse leksikaalsed ja grammatilised morfeemid. Sõnavormide moodustamine on seejuures enam reeglipärane, sõnatuletust aga peetakse keele piirnähtuseks (N. Chomsky).

Kui sõna on mõtte väljendamiseks mälus olemas, tuleb ta grammatiliselt vormistada, kui ei ole – siis kõigepealt tuletada. Sõnatuletusreeglid ühendavad seega sõnavara nii morfoloogia kui ka süntaksiga. Nimetatud reeglid täidavad kõnes järgmisi funktsioone: võimaldavad väljendada sama mõtet erinevate vahenditega (meeldib lugeda/lugemine) või moodustada uusi motiveeritud (põhjendatud) sõnu (ta õpib, ta on õpilane). Tuletamisel moodustatakse uus sõna uute grammatiliste ja leksikaalsete omadustega (5). Tuletis võib loomulikult olla omandatud samuti kui lihtsõna (nii omandab laps esialgu ka sõnavormid). Kuid hoopis produktiivsem on praktilise sõnatuletuse kui kõnevõime komponendi valdamine. Viimasel juhul võib inimene luua uusi sõnu piiramatul arvul. Selleks toetub ta näidistele või/ja reeglitele. Koolieelikul on sõnatuletusreeglid ebateadlikud, õppides saab need teadlikustada.

Lapsel tähistab praktiline sõnatuletus uut etappi kõnevõime kujunemisel (8). See eeldab tuletise aluseks oleva keelevälise situatsiooni analüüsi, semantiliste muutuste mõistmist (tuletusaluse, liite ning tuletise tähenduse mõistmist) ning tuletise koostise analüüsi. Näiteks sõna *ratsanik* tuletamiseks on vaja mõista hobuse ja selle seljas ratsutava inimese suhet, sõna *ratsutama* ning liite *-nik* tähendust, tuletustüve ja liite ühendamise võimalusi. Keeleväliline analüüs sõltub lapse tunnetusprotsesside arengust ja keele valdamisest: tajutakse ja nimetatakse kas ainult situatsiooni komponente (onu, hobune, hobune jookseb) või analüüsitakse ka seoseid ja objektide funktsioone (onu ratsutab hobuse seljas). Morfeemide ebateadlik üldistamine ja nende tähenduse mõistmine kujuneb aga sõnade vastandamise ja rühmitamise teel: a) samajuurelised sõnad (ratsu – ratsutama – ratsanik); samaliitelised sõnad (elanik – ratsanik – kirjanik; aednik – metsnik). Järelikult peab laps enne tuletusoskuse kujunemist mõne samajuurelise ja samaliitelise sõna tähendust tundma (5; 6; 8).

Lapse kõnes on tuletise moodustamisel süntaktiline iseloom – uus sõna arendab mingi situatsiooni esialgset hargnenud kirjeldust (see, kes kirjutab – kirjutaja; see, kes hoolitseb aia eest – aednik) (8, lk 66). On iseloomulik, et sõnatuletust omandades moodustab laps mitme aasta vältel nii keelenormile vastavaid kui ka mittevastavaid sõnu, s.t neologisme. Sõnatuletuse omandamine läbib vähemalt kolm etappi (7; 8). Normaalsel lapsel avaldub 1. etapp 2.6–4.0 vanuses. Seda iseloomustab piiratud hulga valmis tuletiste omandamine ja kasutamine ning sõnade juhuslik tuletamine analoogia alusel. Sellest tuleneb ka morfeemide või nende variantide vale valik (lillakas – triibukas, kirjutab – habetab, kuldne – triipne). Mõnikord on assotsiatsioonid täiskasvanu jaoks täiesti ootamatud (kitarretis pro tarretis, kirju-ne kleit, valjune hääl). Tuletise aluseks olevat situatsiooni kirjeldades nimetab vaid selle komponente, seosed jäävad välja toomata. Näiteks sõna *ratsanik* tuletamiseks ei ole järgnev analüüs küllaldane: "Onu, hobune. Onu sõidab." Täiskasvanul oleks nüüd otstarbekas lisada: "Jah, onu ratsutab hobuse seljas. Ta on ratsanik." Ka tuletise tähenduse selgitus kajastab esimesel etapil ainult üksikuid detaile (kaasik – puud on seal). Etapi peamiseks tulemuseks on valmis tuletiste kogumine ja seoste "tuletis – reaalsed suhted" esialgne kujunemine. Need seosed on veel ebateadlikud, seetõttu analoogiaüldistused ei vasta tihti keelenormile.

4.0.–5.6.–6.0. – aktiivne sõnaloo periood. Sõnatuletus aktiveerub, muutub regulaarseks. Moodustatakse nii õigeid kui ka valesid tuletisi. Arengu aluseks on situatsiooni täpsem analüüs, mis sisaldab juba ka otseselt mittetajutavaid seoseid või funktsiooni kirjeldust (Onu pühib tänavat. Tänavapühkija). Tuletise tähendust selgitades nimetab laps situatsiooni olulisi tunnuseid ja vastava objekti (kelluke –

Laste kõne arengu ja hälviklaste kõne seisukohalt on sõnatuletust vähe uuritud.

Koolieelikul on sõnatuletusreeglid ebateadlikud, õppides saab need teadlikustada.

Sõnatuletust omandades moodustab laps nii keelenormile vastavaid kui ka mittevastavaid sõnu – omandamine läbib vähemalt 3 etappi.

teeb till-till, väike kell). 5.6.–7.6. ja osaliselt edaspidi – sõnatuletuse reeglite ja normide ning enesekontrollioskuse (keelevaistu) kujunemine. Situatsiooni kirjeldus ja sõnaseletus väljendavad harilikult objekti funktsiooni, kuigi järeldus võib esialgu olla vale (aednik – kasvatab aias lilli, kasvataja; koristab aias, aiakoristaja; mesinik – teeb mesijooki). Tuletiste moodustamine läheneb normile, eksimuste arv väheneb. Vigu esineb siiski kuni 10a vanuseni.

Eesti lastele on iseloomulik uudisliitsõnade moodustamine.

Nagu juba märgitud, moodustavad lapsed kogu sõnatuletuse omandamise ajal nii õigeid kui ka valesid tuletisi. Viimaste hulk on normaalsetel lastel eriti rohke vanuses 4.0.–6.0. Eesti lastele on seejuures iseloomulik uudisliitsõnade moodustamine (puudepügaja pro aednik, sõjaonu pro lendur, mesimees pro mesinik). Vigade (neologismide) põhjuseks peetakse situatsiooni või kujutluse analüüsi primitiivsust (hobusesõitja pro ratsanik) või keeleüksuste puudulikkust (triibukas, lüpsur, kalanik). Tuletis on viimasel juhul kas vale vormilt (saenik pro saagija) või on aluseks valitud ebaõige sõna (tarunik pro mesinik) (8).

Vigu on võimalik rühmitada põhjuse ja avaldumisvormi järgi.

Vigu on võimalik rühmitada mitte ainult põhjuse, vaid ka avaldumisvormi järgi (6):

- Tuletusliite asendamine teisega: a) tähenduselt lähedasega (triibukas, lüpsur), b) tähenduselt täiesti sobimatuga (kiirustik pro kiiresti, saarelik pro saarestik).
- Semantilisel vale tuletustüve kasutamine (tarunik, sallimine pro kudumine).
- Tuletustüve moonutamine või vale variandi kasutamine (murja pro murdja, triipiline pro triibuline, saeja pro saagija).
- Tuletustüve vale variandi ja vale liite kasutamine (triipne).
- Liite moonutamine (aiandik pro aednik).

Nagu juba märgitud, moodustatakse eesti keeles sageli liitsõna eeldatava tuletise asemel.

Hälviklapse iseloomustab sõnatuletusperioodi hillinemine ja moonutatud kulg.

**Hälviklapse** (alakõne erinevatel põhjustel) iseloomustab sõnatuletusperioodi hillinemine ja moonutatud kulg. Vähene semantiliste seoste osakaal sõnade vahel põhjustab suhteliselt palju juhuslikke tuletisi, kuigi tuletiste hulk on piiratud. Põhjuseks peetakse tunnetustegevuse puudulikkust ja kõnetevõime hälbeid (7). J. Slepovitši (7) andmetel moodustasid 5aastased VAP lapsed nimisõnadest omadussõnu märgatavalt vähem kui nende normaalsed eakaaslased (1/3 ja 1/2 vastustest). Kaks korda vähem esines ka neologisme. VAP lapsed kas lihtsalt kordasid esitatud sõnu (üle 1/3 vastustest) või moodustasid sama sõna mingi vormi. Normaalsetel lastel väheneb neologismide hulk 1. klassis üle kahe korra, VAP lastel aga kasvas. Viimased moodustavad valesid tuletisi mitme kooliaasta vältel. Iseloomulik on mõne liite stereotüüpne kasutamine või mitme liite juhuslik ühendamine ühe tüvega. Ka ei suuda VAP lapsed otsustada tuletise õigsuse üle — õigeks peetakse sageli kõiki variante.

Abikooli õpilastel ilmneb sõnatuletus alles algkooli lõpul.

Abikooli õpilastel ilmneb sõnatuletus alles algklasside lõpul (7). Teistel andmetel (N. Kostandjan, O. Boikatšev) algab sõnatuletuse omandamine 1/4 vaimselt alaarenenud lastel siiski enne kooli minekut. Kuid eakaaslastega võrreldes moodustavad nad tuletisi 2–3 korda vähem, sõnade tähenduse selgitamine on äärmiselt puudulik. Veel abikooli keskastmes ei suuda 15–30% lastest iseseisvalt sõnu tuletada. On avaldatud arvamust, et täisväärtuslik sõnatuletusoskus abikooli õpilastel ei kujunegi (V. Lubovski).

Hälviklaste sõnatuletusoskusi on püütud välja selgitada TÜ eripedagoogika osakonnas.

Sõnatuletuse puudujääke on leitud samuti PCI lastel (L. Halilova), kõnekooli õpilastel (R. Levina, N. Vasjutina), kuulmislangusega õpilastel (A. Žikejev).

Hälviklaste sõnatuletusoskusi on püütud välja selgitada ka TÜ eripedagoogika osakonnas (1; 2; 3; 4 jt).

Katsed kõnekooli (KK) 1.–2. klassis (vanus 7–8 a ja 8–10 a) ning normaalkooli (NK) samades klassides (vanus 7 a ja 8 a) viis läbi üks autoritest (M. Padrik). Osales vastavalt 8 ja 11 (KK) ning 9 ja 11 (NK) last. Õpilastele esitati 16 pilti ja anti korraldus: "Ütle, kes on pildil." Kui õpilane ei vastanud oodatud tuletisega (aednik, lendur jne), suunati teda küsimustega (Mida ta teeb? Mis tal käes on?). Seejärel korraldi esimest küsimust. Ülevaade laste vastustest on esitatud tabelis 1.

Tabel 1

VASTUSTE LIIGID %

Klass	Tuletis		Liitsõna		Lihtnimisõna		Kirjeldus		Vastamata	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
I NK	54(3)	78(7)	11(4)	10(3)	10	7	20	1	5	4
II NK	84(0,5)	97(2,5)	10(2)	2(1)	3	1	1,5	–	0,5	–
I KK	21(0,5)	52(8)	5(1)	19(6)	30	9	42	12	1	7
II KK	71(5)	76(4,5)	7(1)	7(1,5)	9	5	8	5	5	7

Märkus: 1. – iseseisvalt, 2. – pärast abistamist, (X) – neologismide %.



Tulemuste analüüs võimaldab uuritud laste kohta väita järgmist:

■ NK 1. klassi õpilastel on sõnatuletus veel kujunemisejärgus, tulemused paranevad oluliselt abistamisel. 2. klassi õpilased valdavad sõnatuletust juba küllaltki hästi.

■ KK 1. klassi õpilaste sõnaloomel on alles algusjärgus, tulemuste paranemine abistamisel kajastab laste potentsiaalset arenguvalda. 2. klassi õpilastel on tuletiste protsent isegi kõrgem kui 1. klassis, laste arengut takistab laseehituse puudulikkus (situatsiooni analüüs parandab tulemusi minimaalselt).

■ Kõikides klassides moodustati tuletiste kõrval ka rohkesti liitsõnu – kokku 86. Neist oli uudisliitsõnu 25 (värvitüdruk, rattasõidakas). Samuti esines kõikides klassides tuletisi – neologisme (enam KK 2. kl, kõige vähem NK 2. kl) – kokku 43. Levinum oli seejuures vale tüvevariandi valik või tüve moonutamine (kuntsija pro kunstnik, ratsnik). Samuti valiti vale liide või moonutati liidet (aiandik, lendurik).

Oskust ära tunda õigeid ja valesid tuletisi uuriti VAP laste erirühmades, osales 45 koolieelikut (4). Õiged-valed tuletised tunti ära järgmiselt: nimisõnad – 75%, omadussõnad – 47%, tegusõnad – 64%. Õigeks määrati aga ka küllaltki palju valesid tuletisi, vastavalt 22%, 37% ja 14%. Ülejäänud juhtudel olid vastused täiesti valed. Enam vigu esines liite õigsuse määramisel, vähem tüve verifitseerimisel (kella osutaja pro osuti, oksalik puu). Seega leidis kinnitust fakt, et VAP laste kujutlused tuletiste koostisest on puudulikud. Eriti ilmneb see omadussõnade äratundmisel.

Järgnevalt vaatleme sõnatuletusoskusi 3. klassi VAP 20 õpilasel (2). Kõigepealt leidsid ja kirjutasid õpilased *-ne*, *-line* ja *-lik* liitega omadussõnu. Iga osaülesande täitmiseks esitati ka küsisõna, skeem ja näidis. Lapsed leidsid 656 sõna, millest nõuetele vastas 498 (76%). Erinevaid sõnu liitega *-ne* oli 62, liitega *-line* ja *-lik* mõlemaga 32. Leituid tuletiste arv ja vigade hulk oli õpilaste kaupa oluliselt erinev: arv erines kuni kolm korda, iga osaülesande täitis mõni õpilane veatult, osa kuni 8 veaga. Enamlevinud vead olid järgmised:

1) tuletiste leidmine formaalse analüüsi alusel või esitatud tingimusi arvestamata (naine, pruune; heinaline, tööline; ämblik, valik);

2) liite vale kasutamine (rahune, mustane, roosaline, tormlik, ruuduline);

3) mitte nõutud tuletusliite kasutamine (*ne*-liiteliste sõnade asemel *line*-liitelised ja vastupidi);

4) tuletustüve vale variandi kasutamine (vennaslik, argulik).

Vigadest moodustas 1. rühm 46%, 2. ja 3. rühm 42%, 4. rühm 10%.

Järgnevalt esitati 6 ülesannet:

1. Tuletiste moodustamine analoogia alusel lauses. Nt: Uni vaevab last. See on ..... laps.

2. Tuletiste moodustamine üksiksõnadena analoogia alusel. Nt: lumi – lumine, muda – .....

3. Tuletiste moodustamine sõnaühendis analoogia alusel. Nt: veri... haav.

4. Sõnade ja liidete sobitamine. Harjutus esitati tabelina.

5. Tuletiste ja põhisõnade sobitamine sõnaühendiks. Nt:

värvine  
värviline     pliiats  
värvikas     kittel

6. Tuletusaluse leidmine esitatud tuletistest. Nt: villane – vill.

Ülesannetes 1–4 tuli moodustada *-ne*, *-line* ja *-lik* liitega sõnu. Alati esitati ka näidis (see analüüsiiti), küsimus ja tuletusskeem. Tulemused on esitatud tabelis 2.

KATSETE SOORITAMISE EDUKUS 3. TASANDUSKLASSIS

Tabel 2

Ülesande nr	Võimaluste arv	Õige täitmine	
		arv	%
1.	360	329	91,4
2.	360	264	73,3
3.	360	290	80,5
4.	240	230	95,8
5.	240	229	95,4
6.	360	269	74,4

Tulemuste analüüs võimaldab väita järgmist:

□ Katsete tulemused kinnitavad väidet, et VAP lastel kestab sõnatuletuse omandamine kogu algõpetuse vältel (7).

□ Kõige edukamalt täideti sobitusharjutused (4. ja 5.), enam raskusi valmistasid formaalset analüüsi nõudvad ülesanded (tuletise moodustamine kaastekstiväliselt,

Tulemuste analüüs võimaldab väita, et...

tuletusaluse leidmine). Väike vigade hulk sõnade sobitamisel sõnaühendisse näitab, et 3. klassi VAP õpilased on suutelised eristama õigeid-valesid tuletisi ning mõistma tuletiste tähendust. Kaastekst soodustab ka sõnatuletust (harjutused 1 ja 3).

□ Vigade hulk erines laste kaupa oluliselt: edukamad tegid ainult üksikuid vigu, nõrgemad täitsid ülesanded alla 50%.

□ Enamlevinud vead olid järgmised: tuletustüve vale moodustamine, vale liite kasutamine, tuletusaluse vale määramine. Edututel õpilastel esines palju formaalset laadi vigu: tuletise moodustamine mingist teisest sõnast (kass – kasulik, kassalik), liite lisamine tuletustüve muutmata, sõna moonutamine (koeratulik pro koeralik).

□ Vigade hulk sõltus esitatud harjutusmaterjalist. Raskusi tekitas omadussõna tuletamine arvsõnast (seitseline, seutiline brigaad, kümline täheke). Alati esines eksimusi, kui tekkis vajadus muuta tuletusalust (õhkuline, vaenlik). Ka tuletusaluse leidmisel esines vigu oluliselt enam siis, kui tuletusalus ja –tüvi erinesid (teadlik – tead, kirjalik – kirja). Abistamisel (3. ja 4. ülesandel esitati sel juhul tuletustüvi) vead valdavalt parandati.

Abikooli (AK) 5.–6. ning kõnekooli (KK) 6. klassis uuris õpilaste sõnatuletusoskusi M. Pahk (Padrik) (3). Igast klassist osales 30 last. Tuletusaluse leidmine õnnestus AK 5. klassis 71%. Ilmnesid samad tendentsid, mis 3. tasanduklassiski. Minimaalselt eksiti sõnaõhes, kus eraldatav sõnaosa ei vajanud muutmist. Teistel juhtudel eraldati liide tihti mehaaniliselt (jalutu – jalu; viljakas – vilja; haiglane – haig). Sõnalüngad (valikuks tuletised ja tuletisalus) täideti õigesti, mis järjekordselt kinnitab kaasteksti positiivset rolli.

Omadussõna tuletamine liidete –ne, –lik, –line sobitamise teel esitatud sõnadega näitas, et uuritud õpilastel olid sõnatuletuse oskused küllaltki puudulikud. Ülesanded täideti iseseisvalt järgmiselt: 5. kl 55–64% (mitu ülesannet), AK 6. kl – 56%, KK 6. kl – 58%. Sobivad tuletised jäeti kas moodustamata, ühendati sobimatud liited ja sõnad (kõige levinum viga), kasutati ebaõiget tuletustüve varianti. Abistamisel tulemused paranesid märgatavalt. Olulist abi said õpilased jällegi kaastekstist ja tuletuskeemidest. AK ja KK 6. klasside tulemused olid lähedased. Siiski esines abikoolis mõnevõrra rohkem liidete vale valikut ning liite mehaanilist liitmist sõna algvormile. Omakorda soodustas kaastekst sõnatuletust KKs vähem. Põhjuseks võib olla KK õpilaste lausemallide piiratus.

Teonimi tuletati AK 5. kl iseseisvalt õigesti 82% (skeemi abil 99%), tegijanimi 90% (abiga 99%). Veaks oli valdavalt vale tüvevariant (püüja, murja, loemine, teemine), paaril korral kasutati ka vale liidet. AK 6. klassis oli teo- ja tegijanime tuletamise resultaat võrdne: iseseisvalt 76%, abiga 87%, KK 6. kl aga 84% ja 95% (teonimi) ning 85% ja 94% (tegijanimi). 6. klasside mõneti halvemate tulemuste põhjuseks oli muutuva tüvega sõnade kasutamine katses.

Nimisõnade tuletamist liidetega –nik ja –ik uuriti sobitusharjutuses (tabel 3).

Tabel 3

NIMISÕNADE TULETAMINE LIIDETEGA –nik ja –ik (%)

Klass	Sobitamine		Sõnavalik lünka
	–nik	–ik	
6. AK	80	57	85
6. KK	82	74	94

Ka selle harjutuse täitmisel tehti juba varem kirjeldatud vigu: liite mehaaniline lisamine (kiriik, mesiik), sõnade asendamine (kirik sõnast kiri). Osa võimalikest tuletistest jäi moodustamata. Sõna *aedik* tuletati ainult 7 korda, eelistati tuttavat sõna *aednik*.

Kokkuvõtteks võib öelda, et nimisõnade tuletamine on edukam omadussõnade moodustamisest. KK ja AK tulemuste võrdlus lubab väita, et KK õpilaste sõnatuletusoskused on vähesel määral paremad: edukuse % on kõrgem, vähem esineb ülesannete mehaanilist täitmist.

Nimisõnade tuletamine on edukam omadussõnade moodustamisest.

S. Idla (1) katsetes osales 60 AK 7. ja 8. kl õpilast. 1. ülesandes tuli eristada ühe ja sama sõna vormid ning tuletised (spordist, sportlik, sportlane, spordiga jne). Tulemused vt tabel 4.

Tabel 4

SÕNAVORMIDE JA TULETISTE ERISTAMINE (%)

Klass	Sõnavormid			Tuletised		
	1	2	3	1	2	3
7.	59	70	80	59	68	79
8.	69	71	88	65	73	85

1 – üksiksõnad, 2 – samad sõnad sõnaühendis, 3 – samad sõnad pärast sõnatüve moodustamist

Seega on abikooli lõpuklasside õpilaste kujutlused sõna käändevormidest ning tuletistest küllaltki puudulikud. Jällegi abistab kaastekst, mis pöörab õpilase tähelepanu sõnatähele, ning veelgi rohkem tüvevormi moodustamine, mis annab materjali sõnakoostruktsiooni formaalseks võrdlemiseks.

Teises ülesandes tuli õpilastel tuletada sõnu: esitati 4 sõna (kiri, lend, kiirus, saar) ning valikuks 12 liidet. Abistamiseks lasti õpilastel moodustada sõnatüved. Lõpuks tuli sobitada varem moodustatud tuletised sõnaühenditesse. Iseseisvalt tuletati õigesti vaid 35% võimalikest sõnadest (7. kl 299, 8. kl – 322). Lisaks moodustati 133 vale tuletist. Sellest 118 juhul kasutati vale liidet, mis paljudel juhtudel liideti ühtlasi ebaõigele tüvevariandile. Eelnev tüve moodustamine ja kõikide liidete läbiproovimine parandas tulemusi oluliselt – 62% õigeid tuletisi võimalikest, kuigi vigade hulk oluliselt ei vähenenud – 114 viga. Enam moodustati järgmisi valesid tuletisi: kirjastik, kirjakas, lennustik, lendlik, saarekas, saarik jne.

Sõnatuletamisel ilmnes märgatav sõltuvus sõnade tüvusest, tähendusest ja koostisest. Vähe moodustati kõnekeeles harva esinevaid abstraktse tähendusega sõnu (lennukas, kiirendus), samuti sõnu mitme liite abil (kiirustamine). Edukalt esitati aga kõnekeeles levinud sõnu (lendur, saarlane), produktiivseteks tuletusalusteks osutusid sõnad *saar* ja *kiri*.

Jällegi ilmnes kaasteksti positiivne mõju. Sõnaühendites "rakendati" valesi moodustatud sõnadest ainult 16. Samal ajal jäi siiski kasutamata hulk õigeid tuletisi (33%). Võib arvata, et ligikaudu 1/3 tuletatud sõnadest ei olnud küllaldaselt semantiseeritud. Võimalust rakendada madalama tasandi keeleüksusi kõrgemal tasandil võibki pidada vaimselt alaarenenud õpilaste iseloomulikuks puuduseks. Nii jäi kirjeldatud katses moodustamata 1/3 tuletistest ja omakorda sõnaühendisse viimata 1/3 moodustatud sõnadest.

Kuigi katsetega ei olnud haaratud võrdselt kõik hälviklaste rühmad ning kasutatud on erinevaid katseülesandeid, saab siiski teha esmase kokkuvõtte.

■ Normaalsel lastel lõpeb sõnaloo praktiliste oskuste omandamine algklassides, oluliseks piiriks tundub olevat 8.–9. eluaasta (2. kl). VAP lastel kestab sõnatuletuse omandamine kogu algõpetuse jooksul ja arvatavasti osal lastest kauemgi. Kõnekooli õpilaste sõnaloooskus areneb esialgu kiiresti, siis aga tempo pidurdub. Abikooli õpilaste sõnatuletusoskused on puudulikud ka veel kooli lõpuklassides.

■ Kõikidel uuritud lasterühmadel ilmnesid samalaadsed sõnatuletuse puudujäägid: võimalikud tuletised jäetakse moodustamata, kasutatakse valesid liiteid (neist osa vastab keelesüsteemile, kuid ei vasta normile) ja tuletustüve varianti, harvem moonutatakse tüve. Formaalseid tuletisi moodustavad enam intellektipuudega õpilased. Eesti lastel on kalduvus tuletise asemel moodustada liitsõna. Vigade levik sõltub arengupuude vormist, aga samuti ülesande tüübist, tuletise sõnaliigist, tuletusaluse ja tuletise tüvusest ning tähenduse abstraktsusest.

■ Lapsi abistab alati kaastekst, aga samuti näidis ja tuletusskeem.

■ Sõnatuletuse õpetamine peaks täitma järgmisi ülesandeid: tuletise õigsuse ja tähenduse äratundmine, tuletise koostise analüüs, moodustamine tuletusmallide kaupa, aktiveerimine sõnaühendis ja lauses.

Sõnatuletus sõltub sõnade tüvusest, tähendusest ja koostisest. Abistab kaastekst.

Kõigil uuritud lasterühmadel ilmnesid samalaadsed sõnatuletuse puudujäägid.

## Kirjandus

1. I d l a S. Abikooli VII ja VIII klassi õpilaste oskused tuletatud sõnade ja sõnavormide eristamisel. Diplomitöö. Tartu, 1985, 107 lk.
2. L ü t s e p p H.-M. Praktilise sõnatuletuse oskused I–III tasanduklassi õpilastel. Diplomitöö. Tartu, 1989, 108 lk.
3. P a h k ( P a d r i k ) M. Kõnekooli ja abikooli V–VI klasside õpilaste praktilise sõnatuletuse oskused. Diplomitöö. Tartu, 1987, 136 lk.
4. Г е р а с и м е н к о Г. Узнавание языковой нормы дошкольниками речевых групп. Дипломная работа. Tartu, 1991, 118, с.
5. К у б р я к о в а Е. С., Ш а х н а р о в и ч А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. Под ред. Е. С. Кубряковой. М., Наука, 1991, 240 с.
6. Психоллингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку). Под ред. А. Н. Шахнаровича. М., 1978, 156 с.
7. С л е п о в и ч Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск, Народная асвета, 1989, 64 с.
8. Ш а х н а р о в и ч А. М., Ю р ь е в а Н. М. Психоллингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. Под ред. А. А. Леонтьева. М., Наука, 1990, 168 с.

# Keskkool – Tehnikaülikool, kas pehme maandumine?

AHTO LÕHMUS, TTÜ Matemaatikainstituudi dotsent

**M**ie noorte hariduse järjepidevuse tagamise üheks võimaluseks üleminekul keskkoolist ülikooli on piisava kahepoolse informatsiooni clemasolu. Selle informatsiooni andmiseks käesolev artikkel ongi.

Artikli sisu mõistetavuse huvides selgitame lühidalt mõningaid momente õppetöö korraldamisel Tallinna Tehnikaülikoolis.

Tallinna Tehnikaülikoolis on õppetöö korraldus ainesüsteemne, mis tähendab, et õppekava aluseks on ainete loend/register, millest üliõpilasel tuleb valida teatud osa mingis järjestuses. Järjestuse määrab ühelt poolt ainete loogiline järjestusseos ja teiselt poolt üliõpilase valik. Ülikooli lõpetamiseks peavad olema täidetud nõuded õppeainete valikus ja õppetöö mahus.

Mahu määrab ainepunkt (AP), mis on üliõpilase ühe tööädala (40 tundi) intensiivse õppetöö kogumaht (loengutest, seminaridest, harjutustest, praktikumidest, õppekursioonidest osavõtt, referaatide, kursusetööde või projektide tegemine, kirjandusega töötamine jms).

Tallinna Tehnikaülikool võtab üliõpilasi vastu kas tehnika, keemia ja tehnoloogia või majanduse valdkonda. Valdkonnaõppe jooksul luuakse insenerihariduse või majandushariduse põhialused, mistõttu sellel etapil õppeainete valiku vabadus on piiratud. Tehnika ning keemia ja tehnoloogia valdkonnas on esikohal matemaatika, füüsika ja informaatika. Neile lisanduvad insenerigraafika, keemiale tuginev materjaliõpetus ning võorkeelte õppimine. Opetades teaduse baasil, on tehnikaülikooli üheks põhiliseks haridustaotluseks üliõpilastele mitmekülse hariduse andmine. Seepärast algab valdkonnaõppe etapil ka humanitaarainete õppimine, mis kestab kogu ülikoolis õppimise aja jooksul. See on ainesüsteemse õppimise üks olulisem omapära, mis võimaldab üliõpilasel realiseerida

oma individuaalsust. Pealegi võib üliõpilane mis tahes kõrgkooli õpingukavadest valida suvalisi vabaõppeaineid, et oma haridust täiendada ja mitmekesistada.

Nõutavas mahus kohustuslike õppeainete õppimine, ühe või teise õppeaine õppimise alustamise aja nihutamine ja vabaõppeainete lülitamine oma õppekavasse pikendab reeglina üliõpilase õpiaega, mis nominaalselt on 4 kuni 5 aastat. Esimesel semestril peaks tehnika ning keemia ja tehnoloogia valdkonna üliõpilase tüüpõpingukava alusel tehtava õppetöö maht olema 16,5 AP. Selleks, et üliõpilast ei eksmatrükuleeritaks edasijõudmatuse tõttu, peab ta semestris koguma vähemalt 3,0 AP.

Millise üliõpilaste täienduse andis 1992. aasta vastuvõtt Tallinna Tehnikaülikoolile? Vaatame sisseastujaid ja vastuvõetuid kogu ülikooli ulatuses, õppevormide lõikes ja tehnikavaldkonnas.

Kõigepealt tuleb öelda, et viimaste aastate tendentsid jätkuvad. Keskkoolilõpetanute osakaal konkureerijate hulgas väheneb. Samal ajal Tallinna keskkoolide lõpetanute osakaal suureneb. Kui tõmmata mõtteline joon Pärnust Narvani, jaotub Eestimaa kaheks. Ülemine piirkond haarab maakonnad, mille keskused jäävad kõrgemale sellest joonest ja Pärnumaa osa, kus paiknevad keskkoolid on ülalpool seda joont. Alumise piirkonna keskkoolidest 1992. aastal Tallinna Tehnikaülikooli õppima siirdunute osakaalu kirjeldavad ilmekalt kolm arvu. Kõikidest ülikooli konkureerivatest keskkoolilõpetanute oli sealt 11,6%, vastuvõetutest 10,3% ning päevaõppesse vastuvõetutest 12,3%. Kas ei kajasta see hariduspoliitika (ja mitte ainult) puudujääke, kui mitte puudumist?

Elnimetatud tendentsi illustreerivad tabelis 1 kõrvutatud neljal aastal päevaõppesse konkureerinute ja vastuvõetute kontingendid.

Tabel 1

KESKKOOLI LÕPETANUTE OSAKAAL PROTSENTIDES TTÜ PÄEVAÕPPES JA PÄEVAÕPPESSE VASTUVÕTUL

Kontingent	Vaatlusaasta			
	1983	1986	1988	1992
1. Sisseastujatest	93,1	92,6	89,8	86,2
2. Vastuvõetutest	92,8	92,6	90,4	91,4
3. Konkursi läbimise protsent	76,0	64,0	67,0	58,2
4. Võetud vastu Tallinna keskkoolide lõpetanuid	50,7	52,0	53,9	58,6
5. Astus sisse Tallinna keskkoolide lõpetanuid	54,0	54,0	53,0	56,6
6. Võetud vastu				
a) ülemisest piirkonnast	80,9	*	84,9	87,7
b) alumisest piirkonnast	14,3		15,1	12,0
c) väljastpoolt Eestit	4,8		-	0,3

\* Märkus: 1986. aasta sisseastujate kontingendi geograafiline jagunemine ei ole analüüsitud.

Vaatleme lähemalt 1992. aastal Tallinna Tehnikaülikooli konkureerinuid. Avaldusi esitati päeva-, õhtu- ja kaugõppesse kokku 1818, vastu võeti 1352 konkureerinut. Välja jäi 466 kandidaati, kellest 154 loobus konkursist, 79 said eksamil 0-tulemuse ja ülejäänud jäid välja

konkursiga. Kuna konkursitingimused kõikidesse õppevormidesse olid samad, siis päevaõppest konkursiga väljajäänud võisid kandidaate teistesse õppevormidesse. Seetõttu suurenes vahetult pärast keskkooli lõpetamist vastu võetud üliõpilaste arv õhtuõppes oluli-

selt, moodustades 88% õhtuõppesse vastuvõetust.

Tabelis 2 kajastub Tallinna Tehnikaülikooli 1992. a vastuvõtu kulgarvudes.

Tabel 2

Kontingent	Õppevorm			Kokku
	Päevane	Õhtune	Kaugõpe	
1. Konkureeris tehnikaülikooli	1627	109	82	1818
a) neist keskkooli lõpetanud	1435	84	45	1564
b) protsentuaalselt	88,2	77,1	54,9	86,4
2. Võeti vastu	915	291	146	1352
a) neist keskkooli lõpetanud	835	256	118	1209
b) protsentuaalselt vastuvõetutest	91,4	88,0	80,8	89,4
c) lõpetas keskkooli 1992.a	711	158	64	933
d) protsentuaalselt keskkooli lõpetanutest	85,0	61,7	54,2	77,2

Tallinna Tehnikaülikooli 1992. aastal vastuvõetutest on samal aastal keskkooli lõpetanud 933 noort ehk 69% 1992. a kevadel Eesti keskkoolide lõpetanutest on see ligikaudu 10% (selline suhe on püsinud aastast aastasse).

Kuidas vastab selliselt formeerunud üliõpilaskontingent ainesüsteemsele õppimisele? Kuivõrd on vastuvõetud üliõpilased avatud õpetamise tähtsamatele kutsetaotlustele tehnikaülikoolis — valmistada ette teadlasi ja kõrge

kvalifikatsiooniga loovinsenere, mäenedžere ja tootmiskorraldajaid ettevõtete juhtideks, ökonomiste ja majandusinsenere kõigi tasandite majanduspoliitika väljatöötamiseks ning eluviimiseks, tehnika- ja majandusala pedagooge?

Järgnevas kitsendame vaadeldavat üliõpilaskontingenti tehnikavaldkonna päevaõppega. Vastuvõtt päevaõppesse valdkonniti kajastub tabelis 3.

Tabel 3

Valdkond	Konkureeris	Võeti vastu	Konkurss ühele kohale	Vastuvõtura (100st)*	Vastuvõetutest lõpetas	
					keskkooli	tehnikumi
Tehnika	816	610	1,34	40	547	60
Keemia ja tehnoloogia	238	130	1,83	42	120	9
Majandus	573	175	3,27	66	168	7
	1627	915	—	—	835	76

\*Märkus. Vastuvõtura on vähim pallide arv, millega pääses antud valdkonda. Kontingendi paremaks võrdlemiseks on nii valdkondade kui ka keelte järgi erinenud suurim võimalik pallide arv taandatud sajale pallile. 1993. a on suurim võimalik pallide arv 80 kõikidesse valdkondadesse kandideerijatel.

Insenerihariduse üheks tugisambaks on matemaatika, mistõttu matemaatikaeksami tulemus oli ka kõige kaalukam konkursipallide kogusummas — võis saada maksimaalselt 40 palli sajast.

Kuidas on vastavuses keskkooli lõpuhinne ja sisseastumiseksami tulemus matemaatikas?

Neist, kes sisseastumiseksamil matemaatikas ei saanud ühtegi palli (0-tulemus), oli 28 sisseastujal lõputunnistusel matemaatikas hinne

"3", 22 sisseastujal hinne "4" ja 10 sisseastujal hinne "5". Vastuvõetutest olid 14,7% saanud matemaatikas lõpuhinne "3", 42,6% hinne "4" ja 42,7% hinne "5".

Analüüsime nüüd hinnete kooskõla neil tehnikavaldkonna päevaõppesse vastuvõetutel, kes sisseastumiseksamil matemaatikas sooritasid. Võtame aluseks jaotustabeli, kusjuures eksampallide vahemiku 1...40 jaotame kaheksaks osavahemikuks, igaüks ulatusega 5 palli (vt tabel 4).

Tabel 4

KESKKOOLILÕPUHINNETE JA SISSEASTUMISEKSAMI PALLIDE JAOTUS MATEMAATIKAS

	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	Kokku
3	13	27	26	24	12	8	2	1	113
4	20	30	57	38	45	43	22	14	269
5	7	12	21	22	25	26	15	23	151
	40	69	104	84	82	77	39	38	n=533

Arvutades tabeli 4 andmete põhjal Yule'i kooskõlakordaja, saame selle väärtuseks  $e = 0,666$ , mis ütleb, et märgatav kooskõla on olemas. Seda kinnitavad ka koolihinnetele vastavate eksampallide keskvaartused  $\bar{x}_3 = 14,4$ ,  $\bar{x}_4 = 19,4$  ja  $\bar{x}_5 = 22,9$ , kuigi need hälbivad vähe üldisest kesk-

väärtusest 19,3. Kui jälgida tabelit 4, võib veenduda, et keskkoolis lõpuhinneks "4" saanud sisseastumiseksamil pallid jaotuvad suhteliselt ühtlaselt üle vahemiku 6...30. Vastav jaotus suhteliste sageduste  $f_i = \frac{m_i}{269}$  põhjal on antud tabelis 5.

Tabel 5

	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
$m_i$	20	30	57	38	45	43	22	14
$f_i = \frac{m_i}{269}$	0,08	0,11	0,21	0,14	0,17	0,16	0,08	0,05

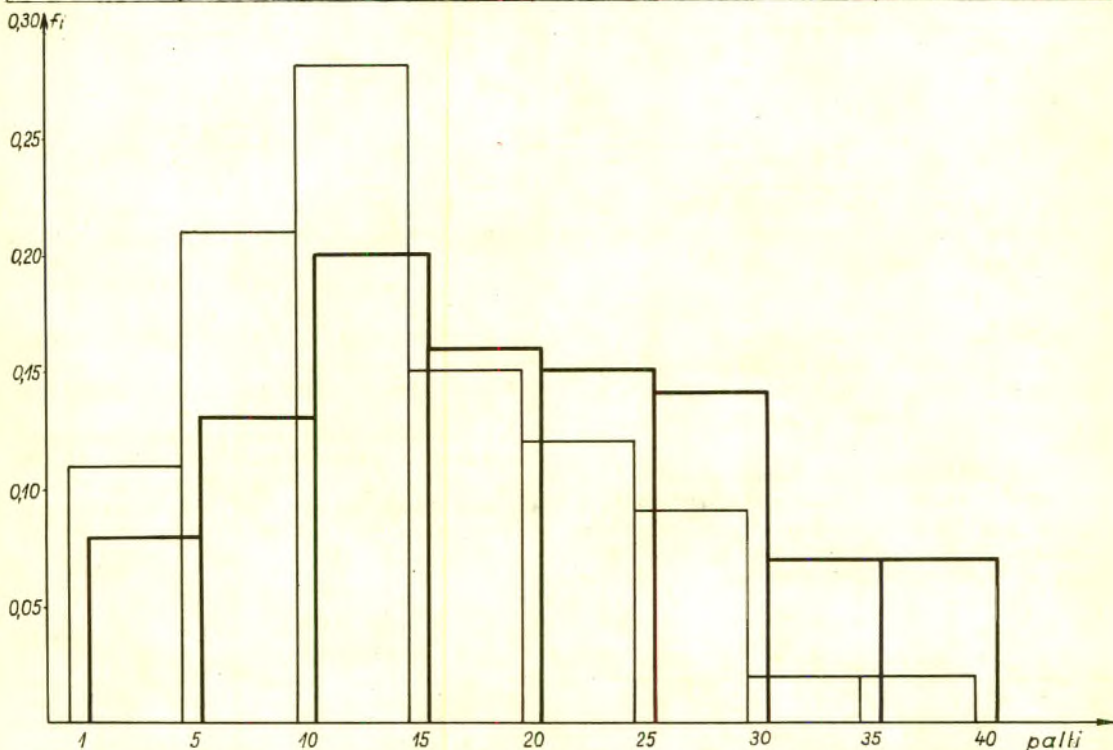
Kuna pool (50,5%) tehnikavaldkonna vaadeldavast kontingendist kuulub sellesse kategooriasse, siis nendeksamipallide jaotus määrab ka eksamipallide üldjaotuse (vt tabeli 4 viimast ja tabeli 6 teist rida). Täheldatud asjaolu viitab sellele, et kõrgkooli seisukohalt on keskkoolihinne "4" kõige ebamäärasem. Teisalt, küllap saab paremaks teha ka sisseastumiseksami variante, millele viitavad "väljalõigid" tabeli 4 teise rea neljandas veerus (sagedus 38, mis on 57 ja 45 vahel) ning kolmanda rea seitsmendas veerus (sagedus 15, mis on 26 ja 23 vahel).

leme matemaatikaeksami pallide jaotust kõigil eksamiga sisseastunudel (tabel 4 viimane rida,  $n_1 = 533$  üliõpilast) sama jaotusega neil, kes talvisel eksamisessioonil kogusid ainult kuni 3 AP ( $n_2 = 112$  üliõpilast). Viimastest 56 üliõpilast ei suutnud koguda ühtegi arvestuspunkti, s.t ei sooritanud ühtegi eksamit ega arvestust positiivsele tulemusele. Kanname võrdlusandmed eeltoodud järjekorras tabelisse 6. Nende jaotuste histogrammid on joonisel 1. Jaotustabelis 6 on  $n_1 = 533$ ,  $f_{1i} = \frac{m_{1i}}{533}$  ja  $n_2 = 112$ ,  $f_{2i} = \frac{m_{2i}}{112}$ .

Piirdudes endiselt tehnikavaldkonnaga, võrd-

Tabel 6

i	1	2	3	4	5	6	7	8
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
$m_{1i}$	40	69	104	84	82	77	39	38
$f_{1i}$	0,08	0,13	0,20	0,16	0,15	0,14	0,07	0,07
$m_{2i}$	12	24	31	17	14	10	2	2
$f_{2i}$	0,11	0,21	0,28	0,15	0,12	0,09	0,02	0,02



Joonis 1. Koigi eksamitega sisseastunudate eksamipallide jaotus ja sama jaotus — sessioonil mitte üle 3 AP kogunud üliõpilastel —

Tabelist 6 näeme, et võrreldavatest kontingenditest teises said 60% üliõpilastest sisseastumiseksamil vähem kui 16 palli ja koguni 75% said eksamitulemuseks vaid kuni poole võimalikust neljakümnest pallist. Põhikontingendi ( $n_1 = 533$ ) korral on need protsendid 41 ja 57.

Viimasena vaatame nende 40 üliõpilase talvisel eksamisessiooni tulemust, kes võeti vastu

tehnikavaldkonna päevaõppesse ja said sisseastumiseksamil matemaatikas üks kuni viis palli. Nende hulgas oli 13 noort, kelle matemaatika-hinne lõputunnistusel oli "3", 20, kelle hinne oli "4" ja 7, kelle hinne oli "5". Neist ainult üks oli lõpetanud vene keskkooli ja seda hindegaga "5". Andmed on tabelis 7.

Matemaatika hinne lõpu- tunnistusel	Eksmatri- kuleeritud	Sessioonil saanud arvestuspunkte						Kokku
		0	1-2	3-7	8-10	11-15	16,5	
3	-	3	1	7	1	1	-	13
4	4	1	3	6	2	4	-	20
5	-	-	-	3	-	2	2	7

Tabeli 7 viimases reas kajastuvad üliõpilased said sessioonitulemuseks arvestuspunkte järgmiselt: 4, 5, 6 (vene keskkooli lõpetanu), 7, 11, 5, 14 ja kaks täitsid edukalt kogu õppekava.

Kogu eelnevat arvesse võttes küsime taas selle tuttava küsimuse: "Kas kõrgkooli sisseastumiseksameid on tarvis?" Enne kui vastata, esitame veel mõned täiendavad küsimused. Kas meil on stabiilne õppeplaan ja õppeprogramm? Kas meil on haridusstandard, mille alusel otsustada praeguses alternatiivhariduse õhinas, milline on tegelik haridus pärast ühe või teise keskharidust andva õppeasutuse lõpetamist? Kas meil on viimastel aastatel süstemaatiliselt analüüsitud matemaatika omandamise taset erinevates kooliastmetes? Kas keskkooli lõpuksamid on riiklikud? Ja aina nii edasi. Seetõttu ei saagi Tallinna Tehnikaülikool loobuda sisseastumiseksamist matemaatikas.

Artikli alguses on juba nimetatud matemaatika osa inseneri- ja majandushariduses. Ka üldhariduskooli matemaatika programmi üldsätetes on rõhutatud, et matemaatika on teaduse ja tehnika keel. Seetõttu ei saagi Tallinna Tehnikaülikool jääda kõrvaltvaatajaks, kui tegu on matemaatikaharidusega. Eestis ei ole ühtegi teist selle hariduse nii massilist vajajat vähemalt keskkooli reaalharu programmi ulatuses. Seejuures võimaldab ka keskkooli üldharu programmi korralik omandamine tehnikaülikooli konkursis normaalselt kaasa rääkida. Oskused ja teadmised, mis peavad olema saadud põhikoolis eeldusena keskkoolis edasiõppimiseks, on iseenesestmõistetavalt vajalikud ka kõrgkoolis õppimiseks. Neid sissastumisprogrammis ei loetleta.

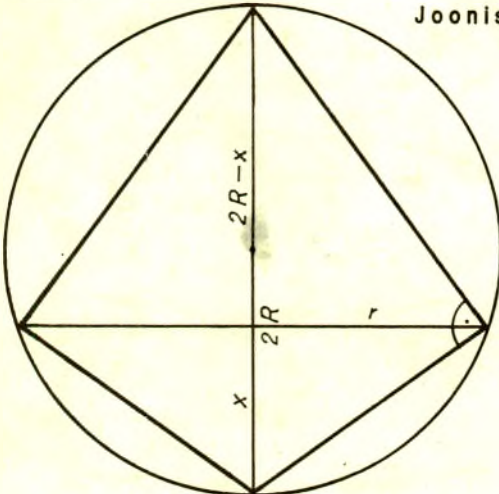
Üks etteheide matemaatikaeksami komisjonile on olnud, et antakse ülesandeid, milles esinevad keskkooli programmi mittekuuluvad mõisted või mis nõuavad programmväliste teoreemide teadmist või ei vasta keskkoolis lahendatavatele ülesannetele.

Vaatame mõnda ülesannet 1992. aasta eksamivariantidest.

Näide 1: Lahendada võrrandisüsteem

$$\begin{cases} \sqrt{x+y} = 2 \\ (x+y)7^x = 2744. \end{cases}$$

Joonis 2



Formaalse liigituse järgi ei mahu see ülesanne ühegi nn tüüpülesande alla. Ometi tugineb lahendamine võrrandisüsteemi ja juure mõistete ning astme omaduste teadmisele.

$$\sqrt{x+y} = 2 \rightarrow x+y = 2^x$$

$$2^x \cdot 7^x = 2744 \rightarrow 14^x = 2744 \rightarrow 14^x = 14^3 \rightarrow x = 3$$

$$3+y = 2^x \rightarrow y = 8-3 = 5.$$

Vastus on  $x = 3$ ,  $y = 5$ , kontroll kinnitab seda. Ilus ja mitte keeruline ülesanne.

Näide 2: Kerasse, mille raadius on  $R$ , on kujundatud nelinurkne korrapärane püramiid. Leida selle püramiidi ruumala, kui tema põhja ümberingjoone raadius on  $r$ .

Kui lähtume ülesande tingimustele vastava kera suuringist, on lahendamiseks vajalik joonis 2.

Raadius  $r$  on kera sisse kujundatud nelinurkse püramiidi põhjaks oleva ruudu pool diagonaali, seega põhjapindala  $S_p$  avaldub ruudu külje  $a = r\sqrt{2}$  kaudu  $S_p = a^2 = 2r^2$ . Püramiidi kõrguse  $x$  või  $2R - x$  leidmiseks ei ole tarvis teoreemi ristuvatest kõõludest. Kõrguse leidmine taandub Eukleidese teoreemile või sarnastele kolmnurkadele (hüpoteenuusile langetatud kõrguse omadus).  $h = R \pm \sqrt{R^2 - r^2}$ , kusjuures mõlemad märgid kehtivad, kuna võimalikke püramiide on kaks.

Hea neljakäiguline ülesanne, mis nõuab ruumikujutusvõimet.

Näide 3: Tõestada samasus

$$\frac{\sin x + \sin 3x = \sin 5x + \sin 7x}{\cos x - \cos 3x + \cos 5x - \cos 7x} = \cot x.$$

Selle ülesande valik ei ole kõige parem, kuna lahendus nõuab ühe valemitehnikat (siinuste ja koosinuste summa ning vahe teisendamine korutiseks) valemite korduvat kasutamist ja sisaldab kootangensit.

Näide 4: Lahendada võrrand

$$x^{\log_3 x + 1} = 9x^2.$$

Sellise eksponent- ja logaritmvõrrandi segavariandi valik ei ole põhjendatud, kuna lahendus koos kontrolliga nõuab kuus käiku vähemalt 18 operatsiooniga.

Pakutavad eksponent- ja logaritmvõrrandid peaksid olema "puhtad" ning nende lahendamise tuginema eksponent- ja logaritmfunktsiooni omaduste rakendamisele.

Ülesannete valiku põhiprintsiip kõrgkooli sisseastumisel peab olema mitte vilumuste, vaid teadmiste kontroll, kusjuures tuleb osata teadmisi rakendada. Selleks, et treenida mõtlemist, on tarvis lahendada ülesandeid. Tehnikaülikooli astumiseks tuleb seda teha suuremas mahus kui koolitundides jõutakse ja koju lahendada antakse. Ennekoike tuleks lahendada 12. klassi õpikust ülesandeid keskkooli matemaatikakursuse kordamiseks, vaadata ülesandeid, mis on olnud sisseastumiseksamite variantides ning mida igas keskkoolis peaks aastatega olema küllaldaselt kogunenud. Sobiv kogumik on ka E. Abeli, E. Jõgi, E. Miti "Matemaatika ülesannete kogu keskkoolile", Tallinn, Valgus, 1990.

Vastastikku informatsiooni vahetades ja aru pidades jõuame lähemale matemaatika õpetamise üldesmärkide saavutamisele.

Autor tänab Tallinna Tehnikaülikooli vastuvõtuosakonna juhatajat proua Kulla Võrnot lahke infoabi eest.

# Kommunikatiivseid harjutusi soome keele õpetamisel

KAIRE TERVE, Otepää Keskkooli võõrkeeleõpetaja

**I**nimeste kommunikatsioon ei toimu vaakumis, vaid see on ühiskondliku situatsiooni determineeritud tegevusprotsess. Päevast päeva peab igaüks osalema mitmetes eri rollides, nt isana/pojana, tütre/mana, õpetaja/õpilasena, restorani külalastajana, helistajana või sellena, kellele helistatakse, teeküsjajana või -kirjeldajana jne. Iga rolliga on seotud teatud fraasid, mille kaudu antakse edasi mõtteid, arusaamisi, tõekspidamisi.

T. Roots ja I. Tamme õpiku "Puhuttedo soomea?" (Tln, Valgus, 1981) igale peatükile järgneb dialoog, millesse on autorid püüdnud koondata niisuguseid väljendeid ja sõnu, mida turistil läheb eri olukordades vaja.

Igapäevase suhtlemiskeele arendamiseks ei piisa ainult nende dialoogide ärakuulamisest (magnetofonilindilt, õpetaja või kaasõpilaste esituses), läbilugemisest ja päheõppimisest. Esitatud materjali paremaks omandamiseks tuleks õpetajal koostada lisaks kommunikatiivseid harjutusi õpilaspaaridele või -rühmadele, alates lihtsatest drillharjutustest (1. õa) ning lõpetades mitmete probleemsituatsioonide püstitamisega väikestele ringidele (4–5 inimest) ja vabade dramatiseeringutega (kui on omandatud juba teatud grammatiline ja leksikaalne alusbaas).

Alljärgnevas õppematerjalis on esitatud mõned kommunikatiivsete harjutuste võimalused õpiku 3. ptk (KAUPPATORILLA. Kaupassa. Lk 49–62) läbivõtmisel, mida võib grupeerida järgmisteks alateemadeks:

## 1. VAPAAPÄIVÄ JA -AIKA

### 2. OSTOKSET

#### 2.1. Kauppatorilla

#### 2.2. Liikkeissä

#### 2.3. Syöminen ja juominen

#### 3. MUOTI

Harjutuste rühmitamine mingi kindla jaotuspriinti järgi valmistab raskusi, sest neis esineb sageli mitme funktsiooni (nt grammatika kordamine + täiendava sõnavara õppimine) kokkulangemist. Mõnikord võivad funktsioonilt vaid kergete variatsioonidega harjutused olla struktuurilt erineva ülesehitusega, sest iga uus tekitab uudsuse võlu, äratav suuremat uudishimu.

## 1. VAPAAPÄIVÄ JA -AIKA

### 1.1. AJASTA SOPIMINEN

Käy ensin peruskeskustelua parisi kanssa. Jatkaa sitten keskustelua vaihtosanoin.

– Täytyykö meidän tulla huomenna?

– Ei. Teidän ei tarvitse tulla. Mutta tulkaa ylli huomenna.

– Mitä meidän täytyy ottaa mukaan?

– Ottakaa yksi paketti "Presidentin" kahvia.

aamulla aamupäivällä täällä viikolla	illalla iltapäivällä ensi viikolla
--	--

Huomio! Toisen parin viimeisessä vastauksessa käytettyä alleviivattua sanontaa voit vaihtaa laatikossa oleviin kuviin (s. 56) tai keksiä itse.

### 1.2. PUHELINKESKUSTELU

Mitä Liisa ja Sirkka keskustelivat puhelimesa kutsujen valmisteluista? Lue keskustelu ja esitä se sen jälkeen parisi kanssa. Suunitelkaa itse yhdessä samantyyppinen keskustelu.

SIRKKA

SIRKKA: Hei, Liisa!  
Mitä sinä puuhailet  
(=teet)?

SIRKKA: Mitä Pekka tekee?  
Siivoaako hän?

SIRKKA: Meidän perheessä  
minä siivoan aina olohuoneen  
ja katan pöydän lauantaisin.  
Mutta pidän ruoanlaitosta  
enemmän.

LIISA

LIISA: Hei, Sirkka! Olen  
autamassa äitiä. Me valmis-  
tamme ruokaa.

LIISA: Ei, hän on ostoksilla.  
Äiti tekee tavallisesti ostokset  
lauantaisin, mutta tänään hänellä  
ei ole kiire.

LIISA: No niin, nyt minun pitää  
lopettaa. Soita huomenna, niin  
voimme jutella enemmän. Hei hei!



### 1.3. PALLOLEIKKI PIIRISSÄ

Katsokaa kuvia s.54-55. Pallon saanut oppilas keksi jonkin kysymyksen jostakin kuvasta. Hän heittää pallon jollekin toiselle ja tämän on puolestaan vastattava sille. Jokaisesta oikeasta kysymyksestä ja vastauksesta tulee piste. Tuomari laskee pisteet.

Täältä saatte apua!

Onko...? Mitä...? Miten...? Milloin...?  
Kauanko...? Missä? Minne? Mistä? Montako? Miksi?

### 1.4. LEIKKI "YKSI PÄIVÄ"

Kysele pariltasi, mitä Ulla, kissa, robotit ja hän itse tekevät. Muuta mallikysymykset tarpeen mukaan sopiviksi.

1. Mitä hän tekee?
2. Kuinka vanha hän on?
3. Missä hän on töissä?
4. Milloin hän nousee?
5. Mitä hän syö aamiaiseksi?
6. Milloin hän menee töihin?
7. Miten hän menee töihin?
8. Mitä hän tekee töissä?
9. Tuleeko hän tavallisesti suoraan kotiin?
10. Mitä hän tekee illalla?
11. Milloin hän menee nukkumaan?

#### ULLA

1. kirjanpitäjä
2. 35-vuotias
3. toimisto

#### KISSA

1. -
2. noin 5-vuotias
3. -

	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Lauantai	Sunnuntai
Aamu						
Keskipäivä						
Ilta-päivä						
Ilta						
Myöhäinen ilta						

Keskustelkaa sitten pari kanssa lomaviikon suunnitelmistanne kysyen esim.: Aiotko tehdä piirakkaita tänä iltana?

### 1.7 AUTIOLLE SAARELLE

Mitä ottaisın mukaan, jos joutuisit kolmeksi kuukaudeksi autiolle saarelle? Mukaan saisit ottaa vain kolme esinettä. Miksi juuri ne? Taulukossa (s. 56) on muutamia kuvavihjeitä. Kerro suullisesti pari kanssa mallin mukaan.

4. 7.00

5. voileipää
6. 8.00
7. raitiovaunulla
8. laskea
9. joskus/ostoksilla

10. katsoa telkkaria  
11. 23.00

### ROBOTIT

1. Tarjoilijat
2. 11/2-vuotias
3. ravintola
4. -
5. -
6. asua/ravintola
7. -
8. tarjoilla juomia
9. -
10. konepeiliä
11. -

4. näin myöhään kuin mahdollinen
5. kalaa
6. -
7. -
8. kotona nukkua
9. nukkua koko päivä joskus/menna kävelemään
10. metsästää/hiiria
11. -

### SINÄ

1. oppilas
2. -
3. koulussa
4. -
5. -
6. kouluun
7. koulussa
8. -
9. -
10. -
11. -

### 1.5. KIINTOISA TELEVISIO-OHJELMA

Lukekaa lehdestä vapaapäivän televisio-ohjelma. Minkäläisiä ohjelmia haluaisitte katsoa? Vastausmahdollisuudet on jaettu kolmeen ryhmään: voit joko hyväksyä ehdotuksen (+), torjua sen (-) tai olla epäilevällä kannalla (?).

### 1.6. LOMANVIETTO

Sinulla on ensi viikko lomaa ja voit tehdä joka päivä, mitä haluat. Laadi seuraavaan taulukoon suunnitelmasi koko viikoksi, esim.: OSTOKSILLA KAUPUNGISSA, AURINKOKYLPI HIEKKARANNALLA, PÄIVÄLLINEN RAVINTOLASSA jne.

Minä ottaisın sateenvarjon mukaan, koska siellä voi sataa paljon.

### 2. OSTOKSET

#### 2.1. KAUPPATORILLA

##### 2.1.1. TORIOSTOKSILLA

(vt töökorrallus 1.1.)

- Minä aion ostaa torilta yhden keräkaalin.

- Aiotko? Minä en.

Mutta minä aion ostaa kaksi kukkakaalia.

kolme (kaali)  
muutaman (õuna)  
yhden (peedi)  
kaksitoista (apelsini)  
vähän (rohelist sibulat)  
puoli kiloa (kartuleid)

Huomio! Tulkitse suluissa olevat sanat ja laita ne oikeaan muotoon.

### 2.1.2. MATKUSTUSTAPOJA

Pitäkää ryhmässä seuraavien henkilöiden välinen keskustelu, jossa puhutaan torille menemisestä. Kukin vuorollaan toimii kyselijänä.

#### Rouva Miettinen

Bussi	+	Halpa
Auto	-	Kallis
Kävellä	-	Kauppatori on liian kaukana

#### Herra Lahnuskari

Bussi	-	Hidas
Auto	+	Nopea ja hauska
Kävellä	-	Väsyttävä ja hidas

#### Rouva Kotila

Bussi	-	Meluinen
Auto	-	En osa ajaa
Kävellä	+	Hauska, kauppatori on aika lähellä

#### Herra Pihlajamaa

Bussi	Joskus	Halpa, mutta hidas
Auto	+	Nopea, mutta kallis
Kävellä	-	Ei ole aikaa

### 2.1.3. MINIVUOROPUHELU. SEKASOTKUPELI

Olitte eilen kauppatorilla ja keskustelitte parisi kanssa siitä, mikä teitä erituisesti on miellyttänyt. Yrität löytää aina uuden vastauksen annetusta taulukosta yhdistelemällä adjek-

tiivit ja paikanmääreet, jotka ovat väärässä järjestyksessä.

#### Malli:

Mistä pidit erityisen hyvin?

Minä pidin mehukkaasta päärynästä eniten.

ruudullinen juovikas punainen valkoiset nopea hoikka mehukas	kissa auto tyttö päärynä päivänkakkarat kukka huivi	bussipysäkillä ostoskassissa kukkaämpärissä kalakantajien vieressä mummon päässä ajotiellä maljakossa
--	---	---

### 2.1.4. MINKÄLÄINEN JOKAINEN ON?

Etsi parisi kanssa vastineet seuraaville adjektiiville. Kuvaile sitten vuorotellen kuvassa (s. 280) olevia ihmisiä yhdellä tai useammalla adjektiivilla. Kullakin ihmisellä on oma nimi ja numero.

huolellinen laiska väsynyt kaunis ruma surullinen onnellinen hilpeä mielenkiintoinen ikävä tylsä normaali	hullunkurinen hurja hieno komea sievä onneton jännittävä epätietoinen kuosikas  vihainen tarmokas
--	--

(Järgneb.)

## Karistamine kasvatuses

HELGI SARAPUU, TPÜ koolieelse kasvatuskateedri lektor  
KADRI VOOLMA, TPÜ õpperühma KP-31 üliõpilane

**K**aristamine on üks kasvatusmeetoditest. Pedagoogikas mõistetakse seda kui kasvatuslikku mõjutusvahendit, mida kasutatakse siis, kui laps ei täida esitatavaid nõudeid või ei järgi üldkehtivaid käitumisnorme ja -reegleid. Karistamise eesmärk on muuta väär käitumine lapsele eba-meeldivaks. Karistamise tulemus peaks olema, et järjekordse valiku ees seistes eelistaks laps soovitatavat käitumist. Oluline on, et laps tunnetaks karistuse õigsust.

Karistamine ja selle viis sõltuvad suuresti ühiskonna arusaamadest kasvatuses, tavadest jpm. Eriti ettevaatlik tuleks olla kehalise karistusega, sest see tavaliselt alandab inimväarikust. Samuti tuleb karistamisel arvestada lapse iga, sugu ja individuaalsust.

Psühholoog L. Tamme arvates peab karistus lapses esile kutsuma negatiivseid emotsioone, ent seda üksnes teatava piirini. Karistus peab põhjustama eneselaitust, kahetsust, aga mitte paiskama last meeleehtesse (7).

Karistamisega ei tohi täiskasvanu demonstreerida oma võimu lapse üle. Karistamise eesmärk on ära hoida lapse edaspidised eksimused. L. Keltikangas-Järvinen (4) väidab, et karistus ei kõrvalda halba käitumist, vaid üksnes surub selle maha, sest karistusega ei ole võimalik õpetada lapsele midagi uut. Seega peab L. Keltikangas-Järvinen karistust mõjusaks käitumise kontrollimise vahendiks, mis küll näitab lapsele, mida ei tohi teha, kuid ei osuta soovitule.

R. Campbell (1) on seisukohal, et karistamine, eriti kehaline karistamine on taunitav lapse süütunde nõrgendamise tõttu. Ta arvab, et kui last karistatakse tihti ja karmilt, ei taju ta enam oma süüd ning tema südametunnistus ei arene nagu vaja. Mõõdukas süütunne võib olla tähtis positiivne tegur normaalse südametunnistuse arengule.

Juba J. J. Rousseau soovitas kasutada nn loomulikku karistust, mille puhul teo tagajärgedest tuleneb selle heastamine. Alati pole aga sellise karistusviisi rakendamine võimalik. Näiteks kui laps keelust hoolimata jätkab kividega loopimist ja lõhub akna, ei saa sundida last seda paradama. Küll aga võib laps ise lapiga puhastada määrduvad põrandad, kui ta tuli tuppa poriste jalanõudega. Paljudel juhtudel on loomulik karistus mitte ainult eksimuse loomulikuks jätkuks, vaid just kasvatuslikult kõige mõjuvamaks vahendiks.

Karistuste loetellu kuulub ka kehaline karistus, mida kasutatakse äärmuslikel juhtudel ja mille mõju on sageli vaid momendiefektiga.

Laps küll kuuleb, aga temas tekib hirm, varjatud viha, trots või enesehaletsus. Psühholoog L. Tamme (7) arvates paneb vahel planeerima, vahetu laks paika selle, mida on püütud lapsele nädalate jooksul selgitada. Meeles peab aga pidama, et laksu andmine ei tohi kujuneda regulaarseks.

V. Levi (5) arvates sobivad sümboolsed, last mitte alandavad karistused, nagu nurgas seimine, toolil istumine. Karistada ei tohi aga koolitükkide õppimise või koduste töödega. Selline karistusviis tekitab üksnes vastikust õppimise ja töö vastu. V. Levi arvates on pealesunnitud tegevusetus küllalt ränk karistus eriti koolieelses eas lapsele.

Laste käitumist saab suunata põhiliselt eeskuju ja veenmise kaudu. Kui sellest ei piisa nõuetekohase käitumise saavutamiseks, võetakse appi käsud, korraldused ja keelud. Kui lapsed ei kuuletu, sunnitakse neid seda tegema karistamisega. Enne karistamist on aga vaja veenduda, kas esitatavad nõuded olid lapsele arusaadavad ja tingimused nende täitmiseks olemas.

Karistuse on laps ära teeninud siis, kui ta jätab korralduse meelega täitmata, on hooletu või hoolimatu. Karistada võib ka juhul, kui täiskasvanu on veendunud, et kui jätta karistamata, kordab laps pahategu.

Karistusi on mitmesuguseid: märkus, laitus, noomitus, keeld, rahulolematuse avaldus või jahe suhtumine karistatavasse, soodustustest ilmajätmine, loomulik karistus ning abivahendina siis ka kehaline karistus.

Sõnaliste karistuste puhul peaks meeles pidama sõnade jõudu ja jõuetust. Need avaldavad mõju üksnes siis, kui on lühikesed, konkreetsed ja kui neid kasutatakse harva. Pikad moraalijutud tüütavad ja laps ei mõista oma süüd.

Karistuseks võib olla täiskasvanu rahulolematuse, lapse teenetest öeldakse ära. Oma käitumise üle paneb last järele mõtlema seegi, kui vanemad asendavad tavalise sõbralikkuse lapse ignoreerimisega või jaheda viisakusega. Soodustustest ilmajätmisel ei tohiks piirata lapse elulisi tarbeid, nagu söök, õues viibimine, puhkus jms. Küll aga võib edasi lükata või hoopis ära jätta filmi vaatamise, külaskäigu, muinasjutu lugemise, nukuriiete õmblemise vms.

Karistus peaks olema efektiivne ja võimalikult harv, peaks järgima mitmeid põhimõtteid, hoiduda tuleks karistamisest lapse esimese eksimuse korral. Üldse on sobiva karistusviisi leidmine täiskasvanul küllaltki raske. Karistus peab olema süüteo vastav ja sellele vahetult

järgnema. Et tekiks seos pahateoga, mitte karistajaga. Laps vajab selgitust, miks teda karistatakse, et karistus seostub konkreetse situatsiooniga.

Karistamisel peavad täiskasvanud olema üksmeelel. Vähe annab tulemusi, kui üks vanematest karistab, teine aga lohutab last.

Sagedaseks komistuskiviks laste ja vanemate suhetes on vanemate põhjendamatud kartused ja ennatlikud karistused. Täiskasvanul peab jätkuma julgust tunnistada oma viga ja vabandada lapse ees. Võimalusel tuleks lapse karistust kergendada ning seda talle ka põhjendada. Sagedane ennatlik karistamine ja sellele järgnev täiskasvanu meelemuutus võivad viia lapse segadusse. Köhkluse korral, kas last karistada või mitte, on õigem karistamisest loobuda.

Korruga võib karistusi olla vaid üks. Seda isegi siis, kui üleastumisi on mitu. Sellisel juhul võib karistus olla rangem, kuid ikkagi vaid üks. Kui laps on karistuse kandnud, peab pahategu olema andestatud ja unustatud. See kujundab lapses arusaamise, et tehtud pahandus ei vähenda vanemate armastust ega usku temasse.

Last kasvatada ja karistada ei saa šabloonijärgi. Ka karistamisel tuleb arvestada lapse individuaalsust. Oma võimetes ja oskustes kahtlevat last tuleb ergutada, keevalist ja püsimatut kohelda rahulikult, kuid järjekindlalt. Tundlikule lapsele piisab sageli üksnes vihjest.

Kehaline karistamine on kõige problemaatilisem ja palju vaidlusi tekitav. Kehaline karistamine on kohatu jõu kasutamine nõrgema üle. Sageli ei mõju lapsele niivõrd keheline valu, kui võrd just karistuse negatiivne emotsionaalne külg. Igasugune keheline vägivald on täiskasvanu võimu ja tahte domineerimine lapse üle ning võib purustada nende vahelise sõpruse ja usalduse.

J. Garbarino ja G. Gilliam (2) eristavad nelja kehalist karistust lapse- ja noorukieas:

■ Lapseeas alanud keheline karistamine jätkub noorukieas. Lapse karistamine ei sõltu lapse vanusest ega arengutasemest. Karistamine on muutunud tavaks ja kui see ei ole lapsele eluohtlik, võib selline krooniline vägivald jätkuda seni, kuni laps elab kodus.

■ Karistused, mis lapsepõlves olid leebed ja mõistlikud, muutuvad hiljem vägivaldseteks. Noorukit, keda lapsena tutistati või anti laksu, hakatakse peksma või mingil muul vägivaldsel moel karistama. Nii toimivad väga nõudlikud vanemad, kes tunnetavad oma mõju ja kontrolli nõrgenemist lapse iseseisvumisel.

■ Kehalise karistamise algus kuulub aega, kui nooruk oli veel väikelaps. Sageli öeldakse, et 2.–3. eluaasta ja puberteediiga on sarnased. Vanemad, kes ei saanud väikelapsega hakkama neid kehaliselt karistamata, teevad seda ka lapse noorukieas. Sageli on karistus siis karmim, sest probleemid on keerulisemad. Mõlemas vanuses on probleemiks lapse vabadus ja iseseisvus.

■ Kehalist karistamist hakatakse esmakordselt

kasutama noorukieas. See karistamisviis on levinud peredes, kus vanemad on lapsepõlves oma lapsi liialt hellitanud. Ka oma noorukieas lastelt ootavad nad sõltuvust ja nõusolekut. See aga kutsub noorukis, kes paneb pahaks, et teda ikka veel lapseks peetakse, esile vastupanu ja meelepaha. Püüd iseseisvusele ja vabadusse, mis on nii iseloomulik puberteedieale, pahandab vanemaid, kes soovivad, et laps neile endiselt alluks ja neist sõltuks.

Ka tänapäeval ollakse arvamusel, et laksul on suur kasvatuslik mõju. Laks, ka kõige kergem, on aga samm vägivaldale lähemale. Ületades laste karistamise normaalsuse piiri, seavad vanemad oma lapsed pideva füüsilise ja psüühilise stressi ohtu.

M. A. Straus, R. J. Gelles ja S. K. Stunmetz (6) on avaldanud 1975. aastal USA-s tehtud uuringu tulemused 3–17aastaste laste kehalisest karistamisest perekondades. Selgus, et 73% uuritavast kontingendist oli vähemalt üks kord saanud kehaliselt karistada. Kehalised karistused olid järgmised: laksud ja kerged löögid (71%), tugevad löögid ja raputamine (46%), eri esemetega peksmine (20%), esemetega loopimine (5%).

Uurimuse tulemustest selgus, et emad karistavad lapsi sagedamini (7,2 korda aastas) ja karmimalt kui isad (1 kord aastas). Samuti selgus, et 66% poistest ja 61% tüdrukutest saab vähemalt kord aastas kehaliselt karistada, kusjuures poiste karistamisel tarvitatakse karmimaid võtteid. Seda põhjendatakse poiste suuremate süütegudega. Samuti arvati, et poiste keheline karistamine muudab nende iseloomu tugevamaks. Eeldatakse, et maailm on poistele karmim ja julmem kui tüdrukutele.

Uurimuses on välja toodud ka seos kehalise karistamise ja lapse vanuse vahel. Selgus, et 86% 3–4aastastest, 82% 5–9aastastest, 54% 10–14aastastest ja 1/3 15–17aastastest noorukitest on saanud peksa. Nooremaid lapsi karistatakse tunduvalt sagedamini kui vanemaid ning seda tehakse vahendeid valimata. Vanemaid, murdeealisi lapsi karistatakse harvemini, kuid vahendid on seejuures äärmuslikumad.

Kehaline karistamine õpetab lapsi aru saama, et need, kes sind kõige enam armastavad (vanemad), on need, kes sind ka löövad. Siit on vaid samm lapse järgmise mõtteni — neid, keda sa armastad, neid sa ka lööd. Lastel, kes on pärit kodudest, kus armastus, kiindumus ja peks on omavahel seotud ja loomulikud, on raske eraldada peksmist sõprusest.

Kehaline karistamine muudab lapse agressiivseks. Selle seletamiseks toob P. Kees (3) välja 3 hüpoteesi: pingeseisund, matkimine ja kinistamine. Et keheline karistamine põhjustab pingeid, on karistamise tagajärjeks agressiivsuse suurenemine. Matkimise hüpoteesi kinnitab, et lapsed, kes kogevad agressiivsust kehalise karistusena, muutuvad agressiivseteks seepärast, et nii nad jäljendavad oma vanemate käi-

tumist. Kinnistamise hüpoteesi kohaselt kehalist karistamist kasutavad vanemad julgustavad ka lapsi eakaaslaste suhtes agressiivsed olema. Nad on arvamusel, et nende lapsed peavad võitlema oma õiguste eest kaaslaste hulgas.

Laste heaolu tagamiseks tuleb ümber hinnata töökspidamised ja arusaamad, mis tunnustavad ja toetavad vägivalda peredes ja ühiskonnas. Täiskasvanutel on vaja meeles pidada, et ühiskonnas kutsuvad esile vägivalda sellised faktorid, nagu töötus, vaesus, madal elatustase jms. Neist tekkinud negatiivseid emotsioone ja pingeid elatakse välja perekonnas. Selge, et lapsele on vaja seada piire ning õpetada distsipliini, kuid seda tuleb teha jõu võteteta, vägivaldta. Õpetamine peab toimuma eeskuju,

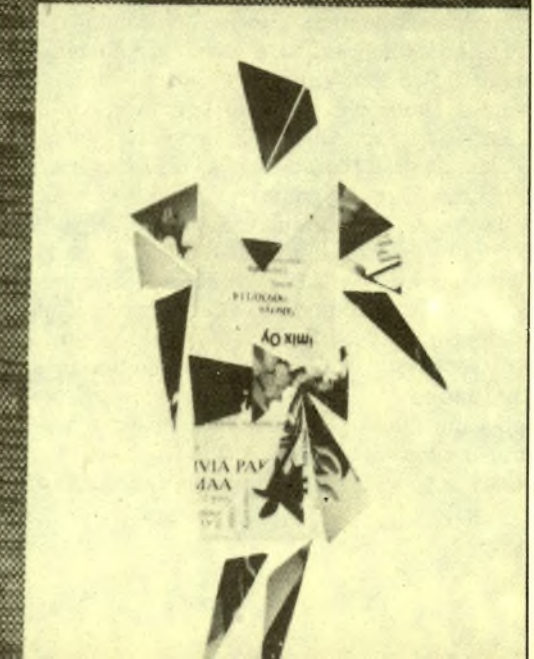
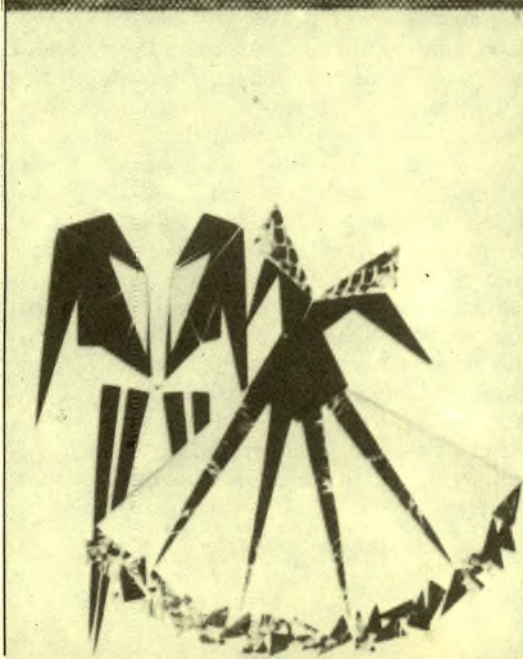
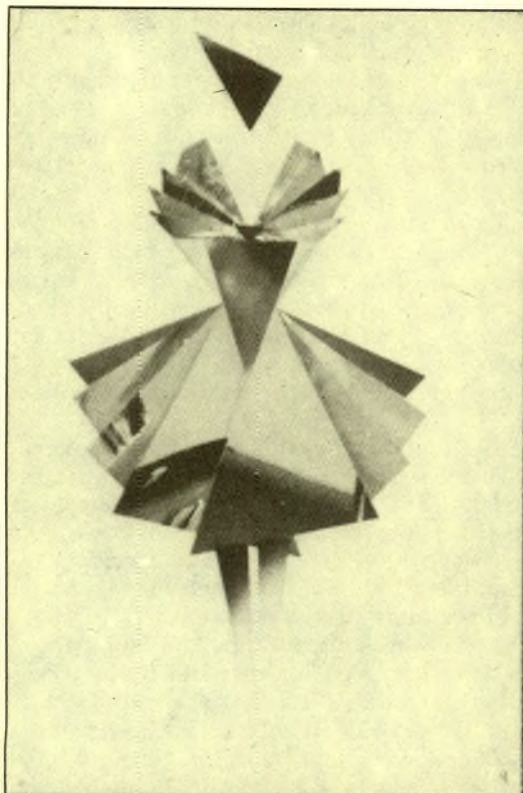
meeldivate näidete, suunamiste ja last igati toetava tegevusega.

#### Kirjandus

1. Campbell R. Tingimusteta armastus: Lastevanematele kristlikult kasvatuses. Tallinn, Eesti Kristlik Kirjastus, 1991.
2. Garbarino J., Gilliam G. Understanding Abusive Families: D.C. Health and Company Lexington, Lexington Books, Massachusetts Toronto, 1980.
3. Kees P. Esimesed sammud: Väikelapse kasvatusesõlmküsimusi. Tallinn, 1991.
4. Keltikangas - Järvinen L. Agressiivne laps: Kuidas suunata lapse isiksuse arengut. Tallinn, 1992.
5. Levi V. Mittestandardne laps. Tallinn, 1987.
6. Straus M. A., Gelles R. J., Steinmetz S. K. Behind Closed Doors: Violence in the American Family. New-York, Doubleday, 1980.
7. Tam L. Kääsk, keeld, tasu ja karistus. Tallinn, 1967.

Tallinna Kergetööstustehnikumi moeloojate kavandeid.

TÕNU KALLE foto



# Kool, mis annab ameti kogu eluks

## Kergetööstustehnikum — 70

REET LINNUPÕLD, Kergetööstustehnikumi õppeala asedirektor, vilistlane 1961. aastast

**1984.** a tähistasime tehnikumi 40. aastapäeva – see oli 1944. a asutatud tehnikumi aastapäev.

Nüüd on tehnikum ametlikult tunnustatud 1922. aastal asutatud Tallinna Linna Naiskutsekooli järeltulijaks ja seega võime tähistada 70. juubelit.

Läheme korraks minevikku. Tundub, et algus oli nii... Oli üks tarmukas ja energiline taluneiu Anni, hiljem proua Varma, kes lõpetas Tartu Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tütarlaste Kooli, seejärel Helsingi Käsitööõpetajate Seminari, õppis kunstikoolis, täiendas end Pariisis, Oslos, Viinis, Zürichis... Tuli tagasi kodumaale, töötas käsitööõpetajana Tallinnas, kuni asus ise rajama naiskutsekooli. See polnud kerge, riigil puudusid raha ja arusaamine naise sellekohase hariduse vajadusest. Kuid visadus võitis. Koolile eraldati ruumid Tui t 12. Ruumid vajasisid remonti ja seetõttu saadi õppetööd alustada alles 15. sept 1922. a.

Tallinna Linna Naiskutsekoolis oli 4 osakonda:

1. pesuõmblemine koos tikandusega,
2. rõivaõmblemine koos tikandusega,
3. kudumine koos värvimisega,
4. majapidamine koos aiatööga.

Kõik need erialad olid 2aastase õppeajaga, hiljem muudeti 3aastaseks. Alates 1927. a õpetati ka kübara- ja lilletöö üheaastast kursust. Kõige rohkem õpilasi oli rõivaõmblemise ja majapidamise osakonnas.

Esimesel õppeaastal oli koolis 120, 1936/37. õa aga juba 323 õpilast. Rohkem ei võimaldanud kooli võtta ruumikitsikus. Õpilastest ligi pooled olid väljastpoolt Tallinna. Samal 1936/37. õa oli koolis 30 õpetajat, neist pool oma kooli, s.o Tallinna Naiskutsekooli lõputunnistusega. Täiendavalt lõpetati õpetaja-kursus Tallinna Pedagoogiumis ja täiendati oma haridust välismaal (Helsingis, Pariisis, Viinis jm).

Tallinna Linna Naiskutsekool ei olnud kutsekool kitsamas mõttes. See oli kasvatusasutus, kus õpilane pandi töötama, mõtlema, arutlema, analüüsima ja kritiseerima.

Õppekavades olid kõikidele õpilastele peale erialaainete veel laulmine, kehaline kasvatus, tervishoid, eesti keel ja kirjavahetus, kasvatus- ja hingeteadus, kodanikuteadus, saksa keel, rõivaosakonna kõikides klassides aga prantuse keel, et oleks võimalik tutvuda Pariisi moega.

Õppetunnid olid pikemad kui meil praegu ja ka laupäev oli täistööpäev.

Alates teisest õppeaastast tehti tellimistöid,

kus oluline oli mitte ainult töö teostamine, vaid ka suhtlemine klientidega.

Väga suurt rõhku pandi **õppeainete omavaheliste sidemetele** — kui tänapäevaselt see kõlab! — joonistamise ja kompositsiooni tunnis kavandatu sai rõivaesemeks või kudumiks, iga sellise töö kohta tehti arvepidamise tunnis ka kalkultatsioon. Õpetati säästlikkust ja ratsionaalsust.

Naiskutsekoolis kehtis deviis: aeg ja vaev on kauni töö teenistuses.

Võime siiralt imetleda, kui mahukaid ja kauneid töid tehti, kõik käsitsi – kui palju see aega võttis! (Oli õpilasi, kelle tervis ei pidanud sellele koormusele vastu ja nad pidid koolist lahku- ma.)

Tähelepanuväärne oli **õpetajate** töö ainelise vanavara toomisel kooli — palju töötati muuseumides ja kirjandusega: aasta-aastalt täiensesid õppevahendite kogud. Siin oli eeskujuks koolijuhataja Anni Varma, kes valdas mitut võõrkeelt, luges palju ja kirjutas ka õpikuid. Tal oli tihe side eriala asjatundjatega paljudes maa- des.

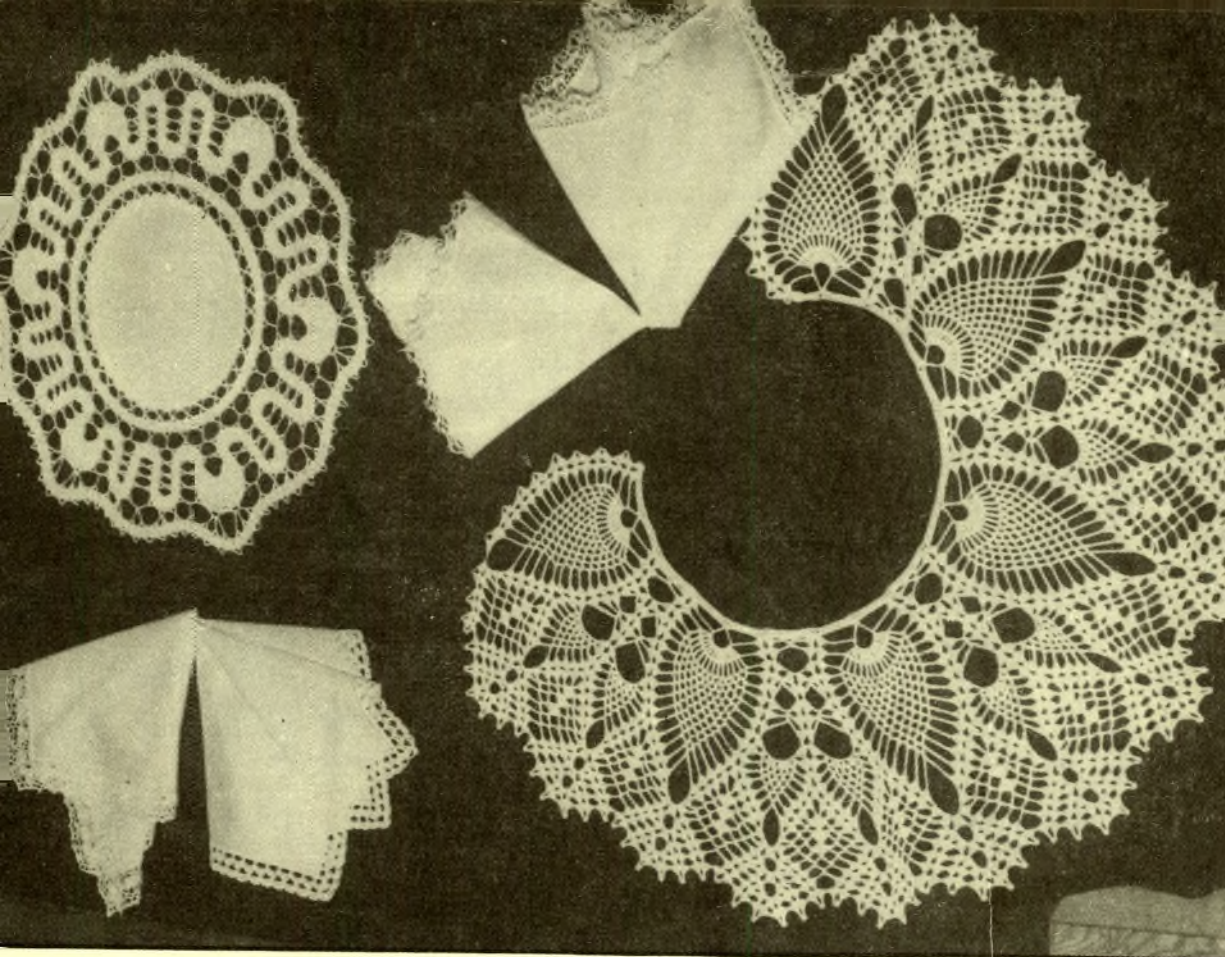
Au sees olid **rahvuslik** tikand, rahvarõivad, rahvuslikus stiilis rõivad, rahvusliku kirja rakendamine ka moodsal luksuspesul. Korraldati õppekäike ettevõtetesse ja muuseumidesse. Tartusse sõiduks üüriti näiteks raudteevagun, õpiti tundma Eesti Rahva Muuseumikogusid ja õõbiti vagunis – nii tuli odavam.

Naiskutsekooli klientuur ja teisedki huvilised ootasid põnevusega **igakevadisi õpilastööde näitusi**, kus esinesid kõik osakonnad. On teada, et 1935. ja 1936. a külastas kooli näitust üle 10 000 inimese. Õpilastöid oli näitusel ka välismaal – Soomes, Belgias, Rootsis, Prantsusmaal, Lätis, Poolas, Ameerikas... Võideti mitmeid auhindu.

Koolil oli majapidamisosakonna tarbeks suur **kooliaed**, laitmatus korras igal aastaajal. See oli nagu alaline näitus, kujundatud väga läbi mõeldult. Aed, kus ametis ka aednik, oli eelkõige õppeotstarbeline, kuid samas pakkus ka esteetiliselt nauditavat pilti.

Koolijuhataja pr A. Varma oli tähelepanuväärne isiksus, haritud, intelligentne, nõudlik, sihikindel. Tema tegevus ei piirdunud ainult kooliga, ta oli Eesti kutsehariduse, kodutööstuse ja kodukultuuri teadlik, innustunud arendaja ning juhataja. Kahju, et alles nüüd oleme hakanud osa saama tema pärandist.

Anni Varma asutas Eesti Kodutööstuse Edendamise Keskseltsi. 4 korda aastas hakkas ilmu-



Valik õpilastõid.

TÕNU KALLE foto

ma ajakiri "Kodutööstus", mille tegevtoimetaja ta oli.

Alates 1927. aastast korraldas ta oma koolis õpetajatele suvekursusi. Kursustel oli suur menu.

Tema asutas Kodukäsitöö äri ja Eesti Kodutööstuse Muuseumi Tallinnasse, sageli esines ettekannetega, kirjutas artikleid ajalehtedele ja ajakirjadele.

Et kutsekooli lõpetajad saaksid kohe rahateenimisega alustada, asutas pr A. Varma Tallinna Linna Naiskutsekooli Lõpetajate Ühingu ja selle eraõppetöökoja.

Õppetöö koolis oli tasuline, aga mõningaid õpilasi võidi õppemaksust vabastada. Olid ka mõned nimelised stipendiumid (24. veebruari stipendium, L. Koidula nimeline stipendium, Eesti Iseseisvuse stipendium).

Kooli lõpetanud omandasid õppinud töölise kutse, pärast 5aastast töötamist oma erialal võisid sooritada eksamid meistri kutse saamiseks.

Pr Varmale oli ammu selge, et kooli arengut pidurdavad ja edaspidise töö edukust takistavad oluliselt kooli kehvad ruumid. (I korrusel kivi-põrandaga, pimedavõitu, läbikäidavad ja kitsad. Üldse oli ruumi vähe, näiteks kooli saalis peeti tunde, söödi lõunat; 2 korda nädalas oli avatud raamatukogu ja siin peeti ka osa võimlemistunde.)

Visadusega saavutas pr Varma oma tahtmise – läks kuni riigivanemani välja ja 1935. a alustati Tõnismäele uue õppehoone ehitamist. Selles

hoones asub praegu Tallinna Kommertskool (endine Kaubandustehnikum). Hoone valmis 1937. aastal – kuid kahjuks leiti, et see on hoopis vajalikum kodumajanduse eriala õpetamiseks. Naiskutsekool sai sellesse hoonesse paigutada ainult pesuõmblemise osakonna. "See unistuste purunemine murdis A. Varma südame ja tegi ta vanemaks," kirjutab Tallinna Linna Naiskutsekooli omaaegne õpilane ja hiljem õpetaja Eha Tarmet Rootsisis ilmuvas "Eesti Päevalehes".

1940. a asutati kooli juurde 4a õppeajaga kutsekooli lõpuklass (täiendusklass). Oli plaanis avada kõrgema astme naiskutsekool rõivaõmblemise, kangakudumise ja moeosakonnaga. Oli teisigi plaane, kuid 1941. a kõrvaldati Anni Varma koolijuhtimisest. Algas sõda.

1941/42. õa oli koolijuhataja Joh. Robi-Rähni 1942. a nimetati kool Tallinna I Naiskutsekooliks ja juhatajaks sai Hildegard Teras (sama kooli endine õpetaja).

1944. a märtsis hävisid pommitamisel kõik kooli hooned ja kool paigutati Kreuksi tänavale Tallinna II Naiskutsekooli üüriliseks. 1944. a 29. nov ühendati Tallinna I ja II Naiskutsekool ning loodi Tallinna Käsitööstuslik Tehnikum (direktori kt Erika Vihman, alates 5.dets 1944 direktor Xenia Hion, aset Erika Vihman).

Uuel koolil oli ruume vähe, töötati kolmes vahetuses (495 õpilast, 37 õpetajat ja 19 klassikomplekti pidid mahtuma 9 ruumi).

Esialgu olid erialad käsitööstuslikud: rõivaõmblemine, pesuõmblemine, dekoratiivkudu-

mine, käsitöö (ka silmuskudumine või trikotaaž ja tikand), moe (peakatte) ja juuksuritöö erialad.

Nappis õppevahendeid, masinaid, materjali.

Järk-järgult hakati üle minema **nõukogulike tehnikumide õppeplaanidele**. Juulis 1945 nimetati tehnikum esmakordselt Tallinna Kergetööstuse Tehnikumiks. Tehnikumil tuli ära anda Kreuksi tänava õppehoone ja minna mitmesse eri paigus asuvatesse hoonetesse, nagu Nõmmele Nurme t 40, kuhu jäädi osaliselt kuni uue õppehoone valmimiseni. Moodustati tehnikumi filiaal Nõmmel, mille juhatajaks sai Ravo Vasari, samuti Tõnismägi 12/14 (praegu Tallinna Kommertsikool).

1946. a andis tehnikum oma esimese lennu – 141 lõpetajat, selle lennu dekoratiivkudumise eriala lõpetanu Vaike Tarjus töötab meil praegu kangakudumise õpetajana.

**Tehnikumi muutmine tööstustehnikumiks algas 1948/49. õa.** Lõpetati vastuvõtt käsitööstuslikele erialadele, avati õmblustööstuse eriala ja jätkus vastuvõtt mehaanilise kudumise erialale.

**1948. aastast sai kooli nimeks Tallinna Tekstiilõmblustehnikum.** Viidi sisse parteiline juhtimine – direktoriks määrati Hardi Luik. Mõnede käsitööstuslike erialade õpilased lasti lõpetada kiirendatult ja suunati õppima Tallinna Õpetajate Seminari. Ühendati omavahel dekoratiiv- ja mehaaniline kudumine, trikotaaž ja tikand rõivaste konstrueerimise ja modelleerimisega jne.

1949. a juunis lõpetasid käsitööstuslike erialade viimased lennud. Mõned aastad ei toimunud vastuvõttu isegi rõivaste konstrueerimise ja modelleerimise erialal.

1951. a läks tehnikum haridusministeeriumi alluvusest üle kergetööstusministeeriumi alluvusse. Tekkis lootus parandada ainelist olukorda. Saadi juurde hoone Uus t 15 ja tehti sinna ühiselamu. Hakati projekteerima 300 õpilasele mõeldud uut õppehoonet koos ühiselamuga.

20. Keskkoolist koliti vanasse koolihoonesse Pärnu mnt 64 (TEMTi lähedal, praegu on see hoone lammutatud). **1954. a nimetati tehnikum uuesti Tallinna Kergetööstuse Tehnikumiks.** Sügisel liideti juurde Arve- ja Plaanindustehnikum ja saadi ruumid Kooli t 4, avati vene õppekeelega rühmad ja majanduserialasid (planeerimine, statistika, raamatupidamine jt). Samuti avati kergetööstusettevõtete elektriseadmete eriala. Enne uue õppehoone valmimist oli aeg, mil tehnikum kasutas üheaegselt 6 õppehoonet linna eri paigus.

Uue õppehoone ehitamist alustati 1954. a (praegusel aadressil Lauteri 3) ja 8. detsembril 1956. a toimus uue hoone avaaktus. Samal aastal toodi Türiilt meie tehnikumi ka põllumajanduse mehhaniseerimise ja elektrifitseerimise eriala.

Järgmise aasta kevadel korrastati innukalt kooli ümbrust, istutati puid, rajati spordiväljakut, hiljem pandi välisvalgustus.

Järgmistel aastatel laiendati järk-järgult tehnikumi – avati mitmeid uusi erialasid ja 1958.

a ka kaugõppeosakond. Olime ju ainuke kergetööstusele keskeriharidusega spetsialiste andev tehnikum. Näiteks 1957. a avati nahktoodete tehnoloogia, naha- ja parkainete tehnoloogia, planeerimine kergetööstusettevõtetes;

1959 – kangaste viimistlemise ja jalatsite modelleerimise erialad;

1962 – õmblusvabrikute seadmed;

1963 – tekstiili- ja kergetööstuse automaatseadmete ekspluatatsioon;

1964 – trikootootmise tehnoloogia;

1965 – trikootoodete viimistlemine, kangaste koloreerimine;

1966 – asjaajamine;

1967 – hotellimajandus.

1960. aastate teisel poolel oli 3 õppevormis kokku üle **1800 õpilase** (300-le mõeldud koolimajas).

Selline erialade rohkus ja pidev muutumine seadis tehnikumi ette tõsiseid probleeme – tuli ümber ehitada kabinette, avada uusi laboreid, leida uusi õpetajaid. Õpperuumideks tehti maja ühe tiiva ühiselamu. Sellistes pidevates ümberkorraldustes tuli ilmselt lõivu maksta ka õpetamise kvaliteedile.

Maksimaalse õpilaste arvu – 1868 õpilast (päevane + öhtune + kaugõpe) – saavutas tehnikum 1979/80. õa (sel aastal oli ka suurim lõpetajate arv – 636), erialasid oli tehnikumis 13. Sel ajal kuulus õppeasutus vabariigi 3 suurema tehnikumi hulka. Õppetöö toimus kahes-kolmes vahetuses. Õpetajad käisid täienduskursustel Moskvas, Leningradis, Minskis, õpilased sealsamas õppekursioonidel. Loodi sidemed mitmete kergetööstustehnikumidega Moskvas, Leningradis, Kiievis, Tbilisis, Riias ja Vilniuses, sidemed on säilinud siiani.

1950. aastate lõpus ja 1960. aastatel tegeldi aktiivselt taidlusega (olid oma estraadiorkester, segakoor, ansamblid, rahva- ja karakteritantsurühmad, võimlemisrühmad jm). Õpilased osalesid suvepäevadel, EÕMis, 1960. esimesel poolel oli tehnikumil väga elujõuline motoklubi (50 liiget, 24 mootorratast ja rahutu Hubert Roohein). Toimusid mitmed eriala- ja ainekonkursid.

Õppekabinettide väljaehitamine ja sisustamine on jätkunud tänase päevani. 1984. a valmis esimene Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumis projekteeritud ja nende ehitatud SIMOS-kabinet. Nüüd on selliseid kabinette meil 6.

70 aastat on pikk aeg. Selle aja jooksul on õpetatud ligi 40 eriala, lõpetanute üldarv on ligikaudu 15 000 (aastatest 1937–1944 ei tea täpset arvu).

Lisaks eelnimetatutele on tehnikumi direktoriteks olnud: eriti energiline Kaljo Rink (1960–1965), hiljem ministri asetäitja, mälestused temast seonduvad eelkõige isemajandava õmblusateljee loomisega; staažikas haridustöötaja Jüri Kipper (1965–1968); pikka aega töötanud Eino Enniko (1968–1981); Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumis pikka aega õpetajana töötanud ja siis meile direktoriks tulnud Enn Jakon (1981–1985), praegune eraettevõtja; tootmisjuhina töötanud Ain Karjus (1986–1987); di-



rektoriks valitud (esimesed direktori valimised hariduses) Viktor Siilats (1987–1989), praegune edukas ärimees; alates 1989. aastast Aivo Natka.

**Praegu on tehnikumis 10 eriala**, päevases ja kaugõppeosakonnas õpib kokku üle 800 õpilase, õhtust õppevormi ei ole.

Seoses keerulise majandusolukorraga on hetkel vähenenud nõudmine tehnikumi lõpetanute järele, on tekkinud probleemid õpilaste praktika sooritamisega, ei ole enam tööle suunamist.

Oleme lõpetanud vastuvõtu tekstiilitehnoloogia (s.o kudumise ja ketruuse) erialadele ("Keila" ja "Balti Manufaktuur" annulleerisid tellimused), samuti ei võta me õpilasi vastu enam õmblustööstuse ega kaubatundmise, materiaaltehnilise varustuse ja turustuse erialale päevases osakonnas (viimased rühmad lõpetavad käesoleval aastal).

Nõukogudeaegses tehnikumis töötasime üliõpiluste õppeplaanide alusel, nüüd koostame õppeplaanid ise, kusjuures püüame võimalikult palju arvestada meie väikese vabariigi omapära, lõpetajad ei tohi olla kitsalt spetsialiseeritud, nad peavad omal alal saama võimalikult mitmekülgse ettevalmistuse. Näiteks **rõivaste konstrueerimise ja modelleerimise eriala** (kõige vanem ja kõige populaarsem eriala läbi aegade) lõpetajad peavad tundma ka tehnoloogi tööd, nahktoodete tehnoloogia erialal õpetame peale jalatsite tehnoloogia ka karusnahksete ja nahkjalantiitoodete kujundamist ja valmistamist. Juba kolmandat aastat on meie õpilased saanud õppida ka nahkehistööd ja raamatute köitmist (õpetaja Rita Tänav).

**Asjaajamise ja arhiivinduse eriala** õppeplaanid ei näinud üldse ette keelte õpetamist, praegu on õppeplaanis 3 võõrkeelt, suhtlemispsühholoogia, infotöötlus jpm. Arvutid ei ole kahjuks just eriti kaasaegsed, kuid õpetada saab.

"Marati" tellimusel õpivad meil vene noormehed **keemilise viimistluse tehnoloogiat**. Tehnikumi lõpetamise ajaks peavad nad saama selgeks ka eesti keele.

**Rahvusliku käsitöö eriala** avati 1988. a. Alustada tuli nullist. Isegi õppeplaanid ei olnud, rääkimata õppevahenditest, aga olid tublid õpetajad ja abilised. Rahvusliku käsitöö rajajateks ja esimesteks õpetajateks olid noored Tallinna Pedagoogikaülikooli lõpetanud Piret Soosalu ja Lea Mäemat, aasta hiljem liitus nendega Kunstiülikooli lõpetanud Reet Talimaa. Abilistest saab nimetada Erna Aljasmetsa (vilistlane 1941. a ja endine õpetaja 1943–1951), Silvi Allimanni (tehnikumi vilistlane) ja Silja Nõu "Artist", Saima Loiku Kunstiülikoolist, Helve Udamit "Ukust" (lõpetanud meil 1946) jpt.

Praegu võite selle eriala esimese lennu lõpetajate töid imetleda "Eesti Naise" käsitöölehes "Sirje". Regulaarselt igal kevadel korraldame õpilastööde näitusi — põhiväljapanek seal on

rahvusliku käsitöö ja rõivaste konstrueerimise, modelleerimise erialadelt, moedemonstratsioonid.

On hea, et **enamik õpetajatest on oma eriala asjatundjad**, tahavad ja suudavad tööd teha. 39st põhikohaga õpetajast 15 on meie **oma tehnikumi lõpetanud**, nende seas kõik õmb-luserialade õpetajad eesotsas kõrgema, s.o I jär-gu õpetajate Liina Hallingu ja Maili Rajanguga, samuti osakonnajuhatajad Elvi Hinrikus ja Tiia Tondorf, praktikaõpetajad Krista Põldma, Lembi Sander, Ilme Pruks, Tiina Nüüd, materjali-õpetuse õpetaja Elgi Pedriks, joonestamise ja modelleerimise õpetaja Heli Olde.

Käsitöö eriala ainekomisjoni juhatab tehniku-mi vilistlane Mare Värk, asjaajamise eriala õpe-tavad Tiiu Krist ja Viive Lussmaa, nahktoodete eriala Anne Biters ja Anu Tuuksam. Ikka on ri-vis Alide Mei–Värbu. Teistest staažikatest õppe-jõududest töötavad Tiiu Übner ühiselamus kas-vatajana, Maiu Preisman üldtehniliste ainete õpetajana. Alfred Karu on üle 40 aasta tehniku-mis töötanud ja kokku pannud mitu tehnikumi kroonikaraamatut.

Asjaajamise eriala ainekomisjoni juhhib algu-sest saati Tiiu–Reet Kõrven (I jär-gu õpetaja), arhiivindust ja kultuurilugu õpetab Riina Aavik, 27 aastat on saksa keelt õpetanud Ita Bassel.

Matti Jaanus on tunnustatud joonestamise õpetaja (II järk), aastakümneid (25 a) edukalt juhendanud ka tehnikumi võrkpallureid ning viinud meie õpilasi nii mägi–, suusa– kui ka süs-atmatkale.

Kõiki kahjuks nimetada ei jõua.

On hea, et meil on säilinud sidemed paljude tehnikumi lõpetanutega – need on sidemed toot-mise ja praktilise eluga.

Hulganisti on neid, kes on juhendanud prak-tikaid, juhendanud ja retsenseerinud diplomit-öid.

Mitmetel meie õpilastel ja õpetajatel on olnud võimalus õppida ja stažeerida välismaal (Soomes, Saksamaal), teised kontaktid on meil ka Norra ja Taani õppeasutustega, samuti Riia ja Vilniuse koolidega.

Juubeli ettevalmistamisel oleme saanud juur-de palju uusi tuttavaid – naiskutsekooli või teh-nikumi vilistlasi, kes ei ole unustanud oma koo-li. Südamest täname kõiki, kes töid näitusele fotosid, käsitöid ja aitasid mälestustes meenuta-da möödunud aegu ja inimesi (vanimad neist 1928. a lõpetanud Irda Teder–Kaljo ja 1930. a lõ-petanud Emma Pajus).

Tunnetame tõelist järjepidevust Varma–kooli ja Tallinna Kergetööstustehnikumi vahel. On, millele toetuda, et edasi minna, et leida kindlus-tunnet praeguses ebakindlas ajas.

Meie kool oli, on ja jääb – sest see on vajalik kool, kust saab maailmanägemise ja ameti, mis annab leiba kogu eluks.

## Ühest tugevast haridusministrist 120 aastat Nikolai Kannu sünnist

Vähesed endised Eesti haridusministrid puhkavad kodumaa mullas. Paljude hauad on Siberis, Rootsis, Ameerikamaal. Nikolai Kannu (26.IV 1873 — 17.II 1948) elutee lõppes sõjapõgenikuna Saksamaal Göttingenis. Vähesed nüüdsed koolidirektorid teavad, milline tugev isiksus oli nende ametikaaslane N. Kann. Autoritaarne direktor ja minister on jätnud Eesti kooli ajalukku märkimisväärse jälje.

Küllap olid ta iseloomujooned pärit kodust. Isa Stepan Kann oli energiline, avara silmaringiga köster-koolmeister Muhu saarel Rintsis, seejärel Hellamaal, siis Saaremaal Kihelkonnas. Isa hindas haridust ja koolitas kõiki poegi. Nikolai nooremad vennad Peeter ja Aleksander õpetasid mõlemad Peterburi Ülikoolis õigusteaduskonna. Nikolai sai esimese õpetuse kodus, seejärel isa juures: Hellamaa apostliku õigeusu kihelkonnakoolis. Kui poeg oli omandanud kohalikus koolis alghariduse, saatis isa ta Kuressaare elementaarkooli ja sealt gümnaasiumi, mille Nikolai eeskujulikult lõpetas 1896. a. Andekal poisil soovitati edasi õppida ülikoolis. Vähesed rublad taskus, sõitis Nikolai Peterburi ja asus ülikoolis õppima romaani ja germaani keeli, üldist kirjanduslugu ja ajalugu. Tema õppeedukust iseloomustavad faktid, et ta oli neli ülikooliaastat keiserlik stipendiaat, lõpetas 1901. a I järgu diplomiga ja *cond. phil. et hist.* kraadiga. Suurte eeldustega noormees jäeti ülikooli juurde professuuri, kuid majanduslike raskuste pärast astus ta sealt välja ja tuli Tallinna, kus sai Aleksandri Gümnaasiumis prantsuse keele õpetaja ning Vene Tütarlaste Gümnaasiumis saksa keele õpetaja koha. Otsides uusi tegetsemisvõimalusi, asus N. Kann 1902. aastal Riia Aleksandrigümnaasiumi ajaloo ja vanade keelte õpetajaks. Neli aastat tööd Riias laiendas ta ajaloolaseid teadmisi, kuid ei rahuldanud enesetäiendamissoove. Aastatel 1906–1910 töötas ta Peterburi V Poeglaste Gümnaasiumi ja Topograafide Sõjakooli saksa keele õpetajana. Eriti armastas tööd sõjakoolis, kus kõik, ka keeleõppimine toimus käskude abil. Vabamad tuuled sotsiaalfääris mõjutasid N. Kannu pöörduma kodumaale, vaatamata sellele, et Peterburis õppivad vennad nägid heal meelel vanema venna õpetuslikku ja majanduslikku toetust.

1910. a võttis N. Kann vastu Tallinna Kaubanduskooli pakkumise asuda tööle õpetaja ja inspektorina. Viis aastat töötas ta tulevaste kaubandustöötajatega ja näitas suurepäraseid õpetaja ja organisatori võimeid, mistõttu määrati 1915. aastal Tallinna Peetri Reaalkooli (peatselt nimetatud I reaalkooliks, siis poeglaste gümnaasiumiks) direktoriks. Selles koolis töötas N. Kann 18 aastat direktorina. Koolis oli ta suur autoriteet, sealjuures sugugi mitte türanlik, vaid õpilasi mõistev pedagoog. Ajaleht "Esmaspäev" toob 1932. aasta 29. augusti numbris ära mitmete õpetajate arvamusi õpilastest. N. Kannu tekst iseloomustab teda täpselt: "Ma ei tea ajaloo kestel inimest, välja arvatud Jeesus Kristus, kes oleks olnud igas suhtes ideaalne. Palju raskem on aga kujutada ideaalset õpilast. Mina isiklikult ei tahagi, et minu koolis oleksid igas suhtes ideaalsed õpilased, sest siis kaoks mell – pedagoogidel – tahe õpetada ja kasvatada noori. Tahaksin vaid, et nad oleksid terved, elurõõmsad, kohusetruud ja ausad poisid."

Pedagoogitööd tegi N. Kann 1933. aastani, mil määrati haridusministriks. Ministriks määramine

polnud hoopiski juhuslik. Korduvalt oli ta olnud ministrikandidaat, kuid erakondadevahelistes kemplemistes kõrvale jäänud. (Poliitikaga tegelesid kõik vennad Kannud. Aleksander Kann (oli ühe aasta vanema venna koolis ka õpetaja) oli siseministrieriumi administratiivpeavalitsuse juhataja, "Tallinna Teataja" peatoimetaja ja alates 1921. a advokaat Tallinnas. Peeter Kann oli üks eesti rügementide organiseerijaid, Vabadussõja kolonel, aastast 1920 riigikohtunik. Nikolai Kann astus poliitikasse 1919. aastal, mil ta valiti üheks 120 Asutava Kogu saadikuks 5-liikmelises kristliku rahvaerakonna rühmas.) Saanud hariduskomisjoni esimeheks, oli ta tähtsamaks ettevõtmiseks Avalikkude algkoolide seaduse viimistlemine ja esitamine. Eesti haridusloos on selle hiiglasuur tähtsus, sest seadus pani aluse põhihariduse põhimõtetele, võimaldas luua mõne aastaga Euroopa tasandile läheneva eesti rahvuskooli. Nikolai Kannu tegetsemisenergia otsis pidevalt rakendamist, ta võttis endale üha uusi ülesandeid. Juba Riias ja Peterburis oli ta juhtivalt tegev mitmes seltsis. Tallinnas oli ta kauemalt aega linnavolinik ja volikogu abijuhataja, Tallinna Issanda Muutmise kirikunõukogu esimees 1915–1927, seejärel revisjonikomisjoni esimees, oli apostliku õigeusu sinodi liige, Krediid-Panga nõukogu esimees, Kirjastus-Uhisuse juhataja liige, Põllumeeste kogu esimees, tegev Päästeseltsis, Soome-Ugri seltsis jpm. Olles hästi tuttav maailmakoolidega täiendusreiside kaudu Prantsusmaal, Itaaliasse, Austriasse, Ungarisse ja Hollandisse, avaldas ta omi seisukohti "Päevalehe" numbrites (oli lehe kooli- ja haridusosakonna juhataja, lehe aktsionär), esines Eesti Haridussõprade Seltsi esimehena ja Tallinna õpetajate Seltsi juhatause liikmena nende üritustel.

Senini olid haridusministrid vaheldunud mõningate kuude järel. Kui K.Päts koostas 1933. aastal uue valituse, kutsus ta Nikolai Kannu haridus- ja sotsiaalministriks. Uus, arvult 21. Eesti haridusminister võttis ministrieriumi üle ajal, mil kogu Eesti maadles majanduslikes raskustes. Viimane minister K. Konik polnud oma lühikese tööperioodi ajal saanud kuigi palju koolide eest hoolitseda. Ta eelkäija H. V. Kukke ajal 1933. a oli Haridus-Sotsiaalministrieriumi eelarvet vähendatud 18,4% ehk 2 812 127 krooni võrra eelmise aasta summast. Linnalgkoolide õpetajate nädalakoormus oli viidud 28 tunniit 30-le, maa-algkoolide õpetajate palka alandatud ühe astme võrra ning pensione vähendatud 5% võrra. Kõige selle tõttu oli N. Kannu ülesanne tasakaalustada haridusalased väljaminekud, et hoida ära edasine õpetajate töötasu ja pensionide langus. Keskkooli direktorina oli N. Kann tõdenud algkooliõpetanute ebapiisavat humanitaarset ettevalmistust ja ta oli varem mitmel õpetajate konverentsil ja nõupidamisel soovitanud rakendada Eestis Saksamaa eeskujul kolmeastmelist ühtluskooli. Haridusministrina tekkis tal võimalus oma idee ellu viia. Ta ideaaliks oli 8klassiline gümnaasium, milline võtaks vastu algkooli 4. klassi lõpetanud. Põllumeeste kogu (N. Kann oli kristlikust rahvaerakonnast üle läinud põllumeeste erakond!) oli selle kaya vastu võtnud. Tugevalt toetas teda Keskkooli Opetajate Ühing. Reformi läbisurumist valitsuses põhjendas N. Kann hariduskulutuste vähenemiseks. Reformi vastu olid algkoolide õpetajad eessõnas J. Käisiga, kes kirjutas "Opetajate Lehes" (10.III 1933): "Üldse aga on kogu see kava hoopis pinnapealne, läbitöötamata, läbi mõtlemata ja sama vähe vastuvõetav." Peaminister K.Päts

oli esialgu samuti reformi vastu ja see kukkuski valitsuses läbi.

**N. Kann oli aga mees, kes, kui leidis asjal olevat väärtust, surus selle kogu jõu, oskuse ja energiaga läbi.** Selgi korral mobiliseeris ta Kesk-kooli Opetajate Ühingu ja ministeeriumi koolivalitsuse jõud, kes tegid K. Pätsile selgeks reformikava ja kokkuhüüreziimi väärtuse. 1934. aasta suvel pandigi riigivanema dekreediga kehtima keskkoolide reform, vaatamata sellele, et ajakirjanduses oli ilmunud sadakond teravalt kriitilist artiklit reformi vastu. Reform kehtestas 8klassilise keskhariduse, kusjuures algkooli 4. kl lõpetanu võis astuda 5klassilisse progümnaasiumi ja selle lõpetanud, 3klassilisse gümnaasiumi. 6klassilisest algkoolist kadus võõrkeel, keskkooliklassidele lisandus üks õppeaasta, mistõttu kogu õppeaeg pikenes 12 aastale. Koolikohustust lühendati 2 aasta võrra, 16. eluaasta asemel jäi nüüd piiriks 14. Senise ühtluskooli põhimõtte eiramine häiris lapsevanemaid ja õpetajaid eriti maal. Edasiõppija pidi nüüd siirduma linnakooli juba 5. õppeaastal, sest 6kl algkooli lõpetanu polnud õppinud võõrkeelt ega teisi aineid progümnaasiumi nõuete kohaselt. Minister Kann läks vastuollu algkooliõpetajatega ja nende ideelise juhi – Eesti Opetajate Liiduga. Väga terav vastasseis tekkis tal J. Käisiga. Viimane protesteeris terava kirjutisega "Opetajate Lehes" N. Kannu süüdistuste vastu Võru Opetajate Seminari aadressil. N. Kann jäi aga püsikindlalt arvamusele, et Võru seminaris valitses kommunistlik vaim ning seminari sulgemine oli ainuõige samm. Poleemika oli seotud keskkoolireformiga, sest "haritlaste üleproduksioon" seminaride ja keskkoolide kaudu oli nüüd piiratud maastest edasiõppijate vähesuse tõttu. Et keskkoolireform oli maksma pandud riigivanema dekreediga, vaikis avalik arvamuse esialgu, protestituli aga hõõgus tuha all.

Oma seisukohtade kindlustamiseks asutas haridusminister uue ajakirja "Eesti Kool", mis pidi olema vastukaaluks vasakpoolsemale "Kasvatusele". "Eesti Kooli" juhtkirjas (1935, nr 1) märgib minister, et uus ajakiri "tahab olla vahenditaks sidemeks riigi haridusala juhtiva keskkoha ja nende naiste ja meeste vahel, kes otseselt teevad haridustööd". Ministeeriumi häälekandja hakkaski jagama infot haridusministeeriumi ettevõtmistest, uutest meetodilistest suundadest jms. **N. Kann näitas võõrkeele küsimuses, et ta oskab olla ka paindlik poliitik.** Nõudnud varem kategooriliselt saksa keelt 1. võõrkeeleks, andis ta nüüd järele inglise orientatsioonile ja kehtestas 1. võõrkeeleks keskkoolis inglise keele. Algkooliõpetajate lohutamiseks korraldas ta üleriigilise algkoolijuhatajate koosoleku 1935. a veebruaris, kus lubas parandada õpetajate majanduslikku olukorda. Hariduselus viis ta läbi rea muudatusi. Ta võttis õpetajate töөлääramise kohalikest organite ministeeriumi kätte, kesk- ja kutsekoolid koolinõunike järelevalve alt ministeeriumi juhtimisele, õpetajate päevade pidamise Opetajate Liidu ministeeriumi korraldada. N. Kann kehtestas õpilasringide "normaalpõhikirja", hindamise põhimõtted, kooliaegade rajamise ja korrastamise alused. Suurt huvi tekitas ministri ringkiri, mille järgi tehti õpilase korraliku käekirja nõue kohustuslikuks. Koolidele esitati neli tähetüüpide vormi, mille oli välja töötanud Tallinna Tööstuskooli juhataja T. Ussisoo. Kool võis valida pais-, nõörkald-, paispüst- või nõörpüstkirja vahel. Kõik koolid said vastavad tähestikutabelid tahvli suurusele sobivate tähtedega. Lapsepõlvest mäletan, kuidas Halliste algkooli 3 õpetajat kordamööda seisid õpetajate toas tabeli ees ja püüdluult õppisid sõrmega õhku joonistades kaunikujulisi tähti. Hästi võttis õpetajaskond vastu ka ministeeriumi määruse vanemõpetaja nimetuse rakendamise kohta, mille järgi 9 või rohkem aastat teeninud õpetaja võis saada selle nimetuse koos tõusuga palgaredelil. Kõik need määrused ja kor-

raldused tõstsid N. Kannu autoriteeti õpetajate ja lapsevanemate hulgas. 1935. aasta sügisel andis riigivanem talle Püha Laatsaruse Ordu suurristi teenete eest heategevuse alal.

Peale otsese haridustöö oli N. Kann produktiivne kirjamees. Ajakirjandusartiklite kõrval avaldas ta rea õpikuid, ka õppevahendina kasutatavaid raamatuid. Saksa keele spetsialistina koostas ta J. Ploompuuga "Saksa-eesti sõnaraamatu" (Revel, 1902), millele järgnesid õpikud: "Saksa keeleõpetus koolidele ja iseõppijatele" (Tallinn, 1918), "Saksa keele lugemisraamat Eesti keskkoolidele" (Tallinn, 1919; 1924), "Saksa keele lugemisraamat Eesti keskkooli keskklassidele ja rahvakooli vanematele klassidele" (Tallinn, 1920; 1922), "Saksa keele grammatika koolidele ja iseõppijatele" (Tallinn, 1925), "Saksa keele õpperaamat eesti algkoolidele II õ-a. (Tallinn, 1926), kirjanduse valdkonda kuuluvad "Pildid Lääne-Euroopa kirjandusest. I anne. Romani rahvaste kirjandus keskajal" (Tartu, 1906) ja "Henrik Ibsen ja tema dramad" (Peterburg, 1910). Ka oma kolmandas tegevusvallas — ajaloo — on ta astunud olulise sammu, avaldades kõigepealt 1919. aastal keskkooliõpetajate suvekursusel peetud loengute tekstid teosena "Feodalism" (Tallinn, 1919). Peamine ajaloolane teos oli aga aastatel 1930–1933 32vihikuline "Uldine ajalugu" (ilmumisjärgselt nahkköitesse köidetuna jätis 4köiteline 3094 leheküljeline rohkete fotode, värvitrüki maalireproduktioonide ja kaartidega varustatud teos soolilise teadusliku mulje). Keskkoolireformi diskussiooni käigus aga, kus otsiti N. Kannu kohta negatiivset, märgiti "Opetajate Lehes" (1934, 25. mai), et N. Kannu "kompilatsiooni ajaloo alalt peetakse enam äriliseks ürituseks kui teaduslikuks või pedagoogiliselt väärtuslikuks teoseks". N. Kann vastas sellele enesekindlalt, et "reform viiakse lõpule igal juhul, samuti nagu ma lõpule viisin oma ajaloo väljaandmise" (OL, 1934, 14. sept).

Reformijärgsed aastad näitasid, et haridusministeeriumi oli kulude arvestuse võtnud laest. Gümnaasiumiklassi lisamine, uute progümnaasiumiklasside avamine nõudis nii suuri lisasummasid, et rahadusministeeriumis sattus N. Kann põlu alla ja kaotas kogu valitsuse usalduse. Haridusministri vastu astusid vasakpoolsed parteid, Eesti Opetajate Liit ja parlamendiliikmeid ka parempoolsetest parteidest. N. Kann oli kaotanud ka riigivanema soosingu. 1. aprillil 1936 läks N. Kann puhkusele ja lahkus seejärel ametist. Märk Raua memuaarsetel andmetel (vt "Eesti kool eegade voolus") lootis N. Kann, et ta määratakse tagasi Tallinna Reaalgümnaasiumi direktoriks, kui seda aga ei tehtud, jäi pensionile. Uus minister A. Jaakson ei muutnud oluliselt N. Kannu reformi käiku. Vaid osa progümnaasiume muudeti 3klassiliseks reaalkooliks, kuhu võisid astuda 6klassilise algkooli lõpetanud. Vana pedagoog elas pensionärina 1944. a sügiseni, mil sattus sõjapõgenikuna Saksamaale, kus mõne aasta pärast (1948) suri.

Vähem kui kolme ministriaasta jooksul viis N. Kann ellu rea uuendusi, näidates suurt asjatundlikkust, vapustavat energiat ja võitlusvaimu. Ka paljulaidetud keskkoolide reformil oli kaugelalutavaid plusstagajärgi, neid analüüsid võime hoiduda nüüdse hariduselu korrastamisel vigadest. **Reformi olulisim tulemus oli noorte haridustaseme tõus,** seda nii humanitaar- kui ka reaalainete süstemaatilise õpetamise tulemusena. Ministrina rõhutas N. Kann kutseharidusliku suuna vajadust noorte hariduses ja aitas luua uusi kütseõppeasutusi. Tõsisit tähelepanu pööras ta nii koolijuhil kui ka ministrina noorte kodumaa-armastuse kasvatamisele. 1923. aastast oli ta Eesti skautide peavanem. Temast peeti lugu ka Soomes, kus oli valitud Opetajate Ühingu auliikmeks.

HEINO RANNAP,  
Tallinna Konservatooriumi professor

# AIDS on avanud ukse ka Eestisse

KUULO KUTSAR, Eesti Assotsiatsiooni Anti-AIDS liige

## AIDS

ehk omandatud immuunpuudulikkuse sündroom on ammu minetanud oma kohaliku tähtsuse. Tänapäeval ei rõhuta enam kõrget haigestumust ja suremust AIDSi Ameerika Ühendriikides ega Kesk-Aafrikas, sest see haigus on muutunud pandeemiaks ja levinud kogu maailmas. 1. juuli 1992. a seisuga oli maailmas 501 272 AIDSi-haiget ja umbes 11–13 miljonit ohtlikku HIV-viiruse kandjat. Mainigem sedagi, et Eestiga tihedaid kontakte omavatest maadest oli Soomes 100, Rootsis 645, Taanis 972 ja Saksamaal 7957 haiget. Eestis oli 1993. a algul 26 viirusekandjat. Üks AIDSi-haige on juba surnud. Taani tervishoiuspetsialisti dr Jens Steensbergi arvamuse kohaselt ei pääse Eesti AIDSist juba oma "soodsa" geograafilise asendi, tihedate välissidemete ja suhtlemisalti elanikkonna tõttu. Kas ohtliku haiguse levik võtab lähiaastatel ka Eestis plahvatusliku iseloomu või suudame survele vastu pidada, sõltub oluliselt sellest, kui targaks suudame koolitada oma noorsoo, õpilased. Seni, kuni maailmas on HIV-viiruse vastu võitlemiseks olemas ainult kolm ülikallist ravimit ning mitte ühtegi vaktsiini, ei tohiks me oma noorte AIDSi-alases harimises kokku hoida ei aega, vaimujõudu ega raha. Maailmakogemus kinnitab, et võtmeasiosioonil asub mitte arst, vaid õpetaja. Temale loodab ka AIDSi-alast selgitustööd koordineeriv ühendus Eesti Assotsiatsioon Anti-AIDS.

AIDSi-alaseid teadmisi peaks andma juba 10aastastele õpilastele ja kõik ohud peaksid olema selgeks tehtud hiljemalt 14. eluaastaks. Siis algab noore inimese vaimne eemaldumine perekonnast, oluliseks muutuvad sõbrad ning välismaailmast pealerõhuv info. Vanematele on see raske aeg, sest lapse valitud sõbrad ja suhted võivad viia väärale teele: alkoholi, narkootikumide, AIDSi ja suguhaiguste juurde. Kool saab olla lapsevanematele heaks toeks ja nõuandjaks. Õpetaja peab arvestama, et

- ka lapsevanemad vajavad teadmisi AIDSist; väär on pidada enesestmõistetavaks, et ema-isa teavad selle kohta kõike;
- paljud vanemad ei suuda ületada psüühilist barjääri, et rääkida oma lapsele seksuaalust, alkoholi ja narkootikumide ohtlikkusest ning AIDSist ja suguhaigustest; sageli nad lihtsalt ei oska lapsele oma teadmisi edasi anda ja jäta-vadki selle tegemata;
- vanematele tuleb soovitada luua perekonnas

avameelsuse õhkkond nendest küsimustest kõnelemisel ning mitte jääda võlgu laste ees;

- vanemad on oma lastele kõige suuremaks autoriteediks ja eeskujuks;
- kool võiks lapsevanematele anda (kasutades arstide abi) neidsamu AIDSi-alaseid teadmisi, mis õpilastele.

Miks on õpilasele vaja teadmisi AIDSist?

■ Kui õpilane tunneb HIV-viiruse leviku teid ja nakatumise ning selle vältimise võimalusi, oskab ta riskiolukordi vältida ning mõistab, et nakatumine sõltub tema enda käitumisest.

■ Mida rohkem teab õpilane AIDSist, seda paremini mõistab ta, et see parandamatu haigus võib tabada ka teda ennast ja talle lähedasi inimesi.

■ Kui õpilane õpib varakult tegema õigeid otsuseid seksuaalelu ning alkoholi ja narkootikumide kasutamise kohta, oskab ta oma tervist kaitsa ja keerulisi eluolukordi lahendada.

Õpilane peaks põhiinfo AIDSi kohta saama koolist. Saadud teadmised peaksid kinnistuma perekonnas. Just perekond annab kõige mõjusama väärtushinnangu seksuaalelule, alkoholi ja narkootikumide kasutamisele ning nakatumisele suguhaigustesse. Õpilane peab teadma oma vanemate suhtumist nimetatud probleemidesse. Positiivne eeskuju kasvatab. Seega on loomulik, et kool ja perekond töötavad käsikäes. Laps peaks võimalikult varakult õppima hindama tervise väärtust, selle füüsilist, vaimset, sotsiaalset, eetilist, emotsionaalset ning õppimise ja tööga seonduvat külge.

Mõned nõuanded ja selgitused.

■ Kasutage ainult objektiivseid andmeid ja tõepäraseid teadmisi AIDSi kohta, ärge dramatiseerige probleemi üle.

■ AIDSi võib nakatuda iga inimene, sest immuunsust selle vastu ei oma keegi.

■ AIDSi nakatumine sõltub inimese enda käitumisest, ainult selle kaudu võib ta end nakatumisohtu seada.

■ AIDSi puutuvast ei tohi lähtuda üldlevinud põhimõttest "Ega see minuga nagunii juhtu!"

■ Alkoholi ja narkootikumide tarvitamine halvab inimese otsustamisvõimet ning sealt on üks samm suguhaigustesse ja AIDSi nakatumiseni.

■ Iga inimene vastutab ise oma käitumise eest.

■ Igal inimesel on seksuaalvõimetus ja -vajadused, mille rahuldamiseks ei tohi enda ega teiste inimeste tervist ohtu seada.

■ HIV-viirusega nakatumine pole veel AIDSi haigestumine.

■ Iga inimene võib vältida haigestumist AIDSi, kui tal on selle kohta küllalt teadmisi ning ta oskab neid arukalt kasutada.

■ Õpilastele tuleb selgitada, et oma väheseid teadmisi seksuaalelu, alkoholi ja narkootikumide toime, suguhaiguste ning AIDSi valdkonnas ei tohi häbeneda. Lapsi tuleb julgustada esitama igasuguseid küsimusi ja anda neile võimalikult põhjalikud vastused.

■ Õpilastele tuleb selgeks teha, et pole eetiline heita nalja ega kasutada žargooni AIDSisse puutuvast.

■ Õpilased peavad varakult õppima tundma ennast, oma organismi, valitsema oma tundeid ja emotsioone ning elama tervislikku elu.

Dr KUULO KUTSAR,  
Eesti Assotsiatsiooni Anti-AIDS liige

Tallinna Kergetööstustehnikumi moeloojate töid aastapäeva näituselt.

TÕNU KALLE foto



## Tagasipilk Kevade tänavasse\*

ARNOLD LAUGUS

**6.** Kevad sammub Nooruse tänaval. See aastaaeg lähenes vargsi ja märkamatu, nii et koolis ei saanud arugi, kuidas ja millal see kõik õieti saabus. Tõsi küll, juba märtsipäikeses löid pargipuud pruunikamaks, aprillis paisusid pungad otse pakatamiseni ja mais olid koolimaja esised pöösad hiirekõrvul.

Kevade tulek tõi eluvast ja saginat. Lapsed muutusid rahutuks, uniseks ja isegi närviliseks. Nende mõtted olid hajali ja tähelepanu hoopis mujal kui raamatute ja õpikute juures. Jälle tuli passida poisse, sest lõhkeainetega tegelemine sai ilmade soojenemisega otsekui uut hoogu juurde. Pargist kostis hommikuti kärgatusi ja paar poissi jäid oma sõrmest ilma.

Oppimine ei tahtnud enam kuidagi edeneda, kuid pinget ei võinud alandada, sest ees ootasid eksamid.

Ka õpetajates oli märgata kevadet. Ründval olid heledad kingad, pikk lilleline kleit, isegi pikem kui vana. Välkusid ainult kinganinad ja pitsut ka jõulised sääred. Kolleeg oli liikuvam ja uudiseidki oli nüüd palju rohkem kui talvel. Õpetaja Väina käis aga päris leerilapselikult hehallas kleidis, sama värvi mantlis ja kandis peas looriga lillat kübarat. Könnak oli kiirem, nooruslikum, kuigi vahel ka komistas. Põllugi kandis uut kleiti, aga tema riietus oli tagasihoidlikum ja lihtsam ega torganud silma.

Tamkale töid aga kevade lähenemine ja niiskus suuri kannatusi: kõhahood sugenesid ja mees oli päris otsa lõppenud. Ka juhataja jäi kevade poole ikka kahvatumaks ja kõhnemaks ning avaldas väsimusmärke. Tegevuse järgi aga ei võinud seda öelda, sest ta oli ikkagi veel energiline ja liikuv.

Kes aga päris kevadet meelde tuletas, oli Trulla. Kolleegil olid sidrunivärvi kostüüm, heledad kingad ja nagugi juba suviselt pruun, ehkki kunstlikult. Ta oli nüüd väga kena ja nooruslik. Tundus, nagu oleksid meie maja naisõpetajad hakanud üksteisega riietuses võistlema või nagu oleks moevõistlus lähenemas.

Mehed jäid enam-vähem endiseks, nii on juba looduse poolt seatud, et õrnem sugu armastab rohkem ehtida.

Poisid aga läksid kevadel päris käest ära. Nad olid karvased, räämas ja sageli tundmatuseeni mustad kui murjanid, välkusid ainult valged hambad ja sinised silmad. Neid tuli tihti pesema saata ja soenguid jälgida.

Meie maja elas täisverelist kevademeeleolu. Naisõpetajad liikusid nagu kirjud papagoide sagivate ja hallides vammustes poiste keskel. Juba eemalt võis näha, kui keegi lähenes oma heledas või lillelises tualetis, pea püsti, pilk suunatud ette ja näol naeratus, kas siis loomulik (mida küll harva juhtus), enamikus ikka tehtud. Hommikuti võis märgata, kuidas nad kiiresti õpetajate tuppa ruttasid, seal nagu kedagi otsides ringi vaatasid ja siis kähku koridori tulid.

Mehed liikusid harilikult poiste hulgas, jälgides korda, kuid lipsasid siis ka klassi, kui eemalt oli näha neid, kes kirendasid liblikatena. Mehed tundsid piinlikkust oma igapäevase tööriietuse pärast ja hoidusid sellepärast rohkem poiste hulka. Poisidki võorastasid naisõpetajaid ja vaatasid häbenedes, pilk põrandal, kui neid kõnetati, mõned suuremad irvhambad ja julgemad imiteerisid naisõpetajate kõnnakut.

Kuulsin ühel päeval klassist väljudes, kuidas kaks suuremat poissi kiirelt minust mööda vilk-

satades hüüdsid: "Klaverijalg tuleb, laseme varvast!"

Vaatasin selja taha ja nägin, kuidas Ründva tippis kiiresti järele. Minu juurde jõudes lausus ta lõotsutades: "Eks te pidanud need kinni! Kuidas nad räägivad õpetajate kohta..." ja ruttas ise edasi.

Klaverijalg! Aa, nüüd ma alles taipasin. Ega poistega pole naljaasi. Nende pandud nimed jäävad eluajaks.

Maipidustused, rongkäik ja demonstratsioon möödusid suure elevusega. Läksime esimest korda kooliga kevadel välja. Poiste rivi ei olnud küll veel kuigi hea, aga meil polnud ka õiget kehalise kasvatuse õpetajat, kes oleks seda ühtlustanud. Õpetajate rivi jättis samuti soovida, sest Trulla haaras kohe Pudiverel käevangust ja marsisammust ei tulnud enam midagi välja. Väinale see küll ei meeldinud, ta astus päris mornina minu kõrval, kuid äkki lausus õhinal: "Lähme ka ette!" Nii sai tehtudki ja liitusime viiekesi rongkäigupeaks. Pudiverel oli kõige raskem: tema oli kahe daami vahel, kes meest kramplikult haardes hoidsid nagu kartes, et äkki kaob ära. Juhataja oli muidugi ees, astus vaikselt muheldes ja näis millegi üle mõtlevat. Teadagi, juhtkonna mured. Meie järel tulid teised õpetajad, rivi lõpus Ründva, sest tema klass oli viimane. Ega poisse võinud momendikski omapead jätta, nad tikkusid vägisi rumalusi tegema. Neist läks mööda naabruses olev tütarlastekool. Akki panid meie poisid kisama: "Näe, vanadekodu läheb! Elagu Iru vanadekodu! Hurraa, hurraa!" Mis sa nendega ikka teed! Nad olid nagu härjavärsid, keda ei saanud järelevalveta jätta, ja nüüdki oli häda ja tegemist küll. Vaesel Tamkal tuli tugev kõhahoog. Ja korraga kõhis ja läkastas terve rivi.

Sammusime lõbusas meeleolus üksteise käest kinni hoides ja kõigil oli ülev tuju, sest ilm oli soe ja päikesepaisteline. Palju ei puudunud, et Trulla oleks laulma hakanud, kuid Väina lisas etteheitvalt: "Oleme ikka mõistlikkuse piirides nagu õpetajatele kohane, meil siin lapsed kuulmas ja nägemas." Olimegi siis vanema kolleegi nõuande järgi.

Akki aga lüüsisid Trulla ja Pudivere Molleriga harilikule sammule kukesammu lisaks. Hale oli näha, kuidas vaene Väina kannatas. Tal olid uhiuued kingad jalas ning ta koperdas nendega kiirel käigul nagu kana kammitsas.

"Ah, jääme parem maha. Mõni inimene on endast nii heas arvamuses, et puudub isegi laste ees sündsustunne." Pidin tahtmatult kolleegiga nõustuma, sest need kolm meie ees jorutasid laulu, naersid rõkkavalt ja läksid pooljoostes nagu noored husaarid lahingusse.

Meie moodustasime nüüd ka kolmekesi – juhataja, Väina ja mina – teise rea. Minu partner oli korraga väga süngne ja mornis meeleolu. Püüdsime teda juhatajaga lohutada, mis ka lõpuks õnnestus, kuigi ta heitis vahetevahel vaenulikke pilke ees sammuvatele kolleegidele. Väina tuju muutus aga alles siis roosiliseks, kui Pudivere lahkus eest ja asus naise kõrvale. Vaesed Juuliad, kuidas peate küll üleemeelike Romeo meede pärast kannatama!

Aga vahel valmistavad nad teile ka rõõmu, kuigi see on vaid hetkeline ja tundub pigem kerjuserõõmuna.

Pärast pidustusi hakkasid koolis jälle kahtlase sisuga jutud liikuma. Kõigepealt tuli Ründva, tehtud naeratus näol, ja nagu möödamines lau-

\* Algus "Hariduses" nr 1.

sus: "Oi, meie majas sünnib ikka imelikke asju küll!"

Jäin kuulutama: mis siis jälle on sündinud.

"Ma teile räägin, sest tean, et oskate vaikida. Kujutage ette: ise vana inimene, ühe jalaga juba hauas, ja nüüd ajab meeletult seda meest taga!"

"Kes?"

"Te ei teagi või? Vaadake oma ümber, kuidas ta riides käib, nagu pruut. Puidvere oli saatnud teda pidustuste järel koju. Kus siis oli mänginud ja musitseerinud terve öhtu kurbi romansse..."

"Aga võib-olla nad sobivadki teineteisega."

"Aah! Ta teeb lihtsalt tema arvel nalja. Vaadake, kuidas mees koolis naise eest põgeneb! Ja-jah, eks elame ja näeme. Ma tahtsin teile veel suuremat uudist rääkida. See otse rabas mind."

Valmistusin rabava uudise kuulamiseks, manades näole süütu tallekese ilme.

Kolleegi hääletoon muutus poolsosinaks: "Trulla perekonnaleu pidi olema nii sassis. Jah, need isetegevuslased on ennegi perekondi lõhkunud. See kometimäng on naisel ainult sildeks, kuidas noori mehi võrgutada. Mis ta siin koolis ära teinud on? Istuvad pärast tunde kahekesi klaveri taga ja laulab noorele poisile armastusest. Ma ükskord juhtusin kogemata nägema: nagu turteltuvikesed kudrutasid... Teie hoiatage oma sõpra..." ütles ja lahkus kiiresti.

Jäin mõttesse. Võib-olla oli viimases uudises ka pisut tõtt, sest naise käitumine mehega oli päris avalik ja igaüks võis sellest midagi välja lugeda. Kas aga nüüd perekond lahku läheb, see tundus liialdusena. Trulla oli niivõrd elurõõmus inimene ja käitus kõigiga sõbralikult, vabalt, eelarvamusteta.

Möödusid mõned päevad, järgnesid suured sündmused, mis varjutasid meie kooli kohaliku tähtsusega pisijuhumused.

Sõda lõppes! Saksamaa kapituleerus tingimusteta. See oli suur ja rabav uudis. Ometi kord võib maailm hakata jälle rahu elama! Võtsime seda juubeldusega vastu, sest kõik olime üle elanud sõja ja selle tagajärjel tekkinud kaose. Kui õppetöö lõppes ja suvevaheajale läksime, oli äkki korraga nii hea ja rõõmus tunne, et oleksin tahtnud kas või laulda, kuid kahjuks olin väike muusikaandega.

**7.** Suvevaheaeg möödus nii ruttu, et ei saanud arugi, kuhu või kunas aeg kadus. Veetsin selle maal vanemaid abistades: tein heina, puid ja mul ei olnud õppeasutusega suve vältel mingit sidet.

Kui paar nädalat enne õppetöö algust kooli tulin, oli siin ees ootamas hulk üllatusi. Kõigepealt oli meie koolis neli uut inimest. Juhataja sai abiliseks õppealajuhataja Kaugva. See oli aastates halli peaga, elurõõmus, sirge rühiga energiline mees. Ta oli väga omapärase välimusega, kandis lühikeseks põetud juukseid ja vuntse, mis nagu katsesarved ette ulatusid ja mida ta harjumuslikult armastas siluda.

Kaugva lähenes igaühle ettesirutatud kätega nagu vanale tuttavale, vaatas lahkelt ja südamliselt otsa, surus tugevasti kätt ja lausutas: "Missugune suurepärase inimene, energiline ja elurõõmus! Selliste kolleegidega on lust töötada!" Kolleeg võitis oma familiaarsusega kohe alguses meie kõikide usalduse. Suurte kogemuste ja rikkalike teadmistega pedagoog oli ühtlasi psühholoog ja inimestetundja.

Teine oli noor ja väga kena kahekümneaastane kleenuke neiu, kes esimest aastat alustas õppetööd ja kellele määrati esimene klass.

Tal olid tumedad juuksed, väga ilusad erakordselt suured sädelevad pruunid silmad, mis nagu hüpnootisearvalt otsa vaatasid; aval nägu, väikesed punased huuled ja tõmmukas nahnk ning ta tundus ise alles veel nii abituna ja lapsena. Meile, meestelegi oli tema tulek suureks silmarõõmuks, sest aastates daamid oma pirts-

kuse ja kapriisidega olid meid juba ära tüdanud. Neiu nimi oli Helle Vee.

Esimene, kes temaga vestlema läks, oli Tamka. "Kui ma oleksin veel paarikümmend aastat noorem ja vallaline, siis ma kohe armuksin teise. Minu nimi on Tamka!" Vana pedagoog tegi sellise galantse kummarduse, nagu oleks austust avaldanud mõnele printsessile. Tütarlaps aga punastas piinlikkusest ega mõistnud midagi öelda. Olukorra päästis õppealajuhataja, kes Tamkale vastas: "Mis sa meie pere kõige nooremat liiget kiusad, parem mine tee kummardus vanematele daamidele." Need tundsikid end juba unustatud olevat ja istusid poolmossis nägudega, sest meeste pilgud puhkasid noorel õpetajal.

Surusime üksteise kätt ja soovisime kombekohaselt head uut aastat.

Märkas, kuidas Puidvere, keda tundsin senini kui ükskõikseks ja külmalt õrnemasse soosse suhtujat, säravate silmadega Vee otsa vaatas ja tugevalt ning südamliselt tema kätt surus. Väinal oli päris higi otsaes ja Ründva kõhatas koguni kaks või kolm korda. Uued muljed varjutasid alati vanu, kuigi öeldakse, et vana arm ei roosteta.

Kolmas oli noor mees, kes enne sõda oli õppinud Tartu Opetajate Seminaris. Tema nimi oli Haugas ja teda määrati konstitutsiooniõpetajaks. Ta oli sõbralik, lahke ja heatahtliku rõõmsa näoga, kuigi mulle tundus ta õpetajaks liiga hea. Neljas oli kooli majandusjuhataja-sekretär, heleblond energiline tütarlaps. Seekord oli tulnud noort kaadrit juurde, mis oli muidugi rõõmustav nähe, sest noorus viib elu edasi, kui vanad väsivad ja lahkuvad.

Kooli kollektiiv jagunes nüüd kahte rühma: vanad ja staažikamad pedagoogid – juhataja oma abilistega, Väina, Põllu, Puidvere, Ründva ja Tamka ning noored õpetajad. Vahet siin ei tehtud. Kuigi aastates koolimeestel olid suuremad kogemused ja võrratu praktika, jagasid nad alati oma teadmisi noortele, kes tulid ja küsisid nõu. Meie kollektiiv oli võrdlemisi monoliitne, välja arvatud paar juba tuttavat tegelast.

Koolis oli nüüd kaheksa klassi ja peale juhataja, tema abi ja sekretäri üle kümne õpetaja. Kollektiiv oli paisunud ja õpilaste arv ulatus juba poole tuhandeni. 1. septembril, kui algas õppetöö, oli maja täis kisa ja sagimist.

Oli tulnud juurde uusi õpilasi, peamiselt 7. ja 8. klassi, sest koolist pidi saama keskkool. Oli me kevadel viinud 7. klassi lõpetajatele kutsed koju, et nad tuleksid järgmisel aastal koolis avatavasse 8. klassi. Nii et meie Molleriga olime seega õpetajatest esimesed, kes tegid eeltööd õppeasutuse laiendamiseks ning võime nimetada end uue kooli ristiisadeks. Viibisime keskkooli sünni juures toleaeagse haridusosakonna juhatajaga.

Uute õpilaste hulgas oli palju selliseid, kelle käitumine jättis soovida ning teadmiste tase oli puudulik.

Esimesel päeval oma klassi minnes lausa jahmusin – kui palju olid nad suvel kasvanud! Mõnda ei tundnud enam ära. Minu priimus – Uudo – oli peajagu juurde sirgunud. Kõik aga olid pruunid ja päikesest kõrbenud nägudega, kuid siiski juba tuttavad vanad sõbrad, minu poisid. Jälleenagemisel avaldasime vastastikku üksteisele siirast rõõmu ja kõik plaksutasid heameelest, kui ma klassi sisenesin. See oli meelikõitev ja kaunis hetk!

Öeldakse, et kooliule mõned sündmused jäävad terveks eluks meelde. Mäletan ühte päeva septembrist. Koolile oli toodud kütust ja juhataja palus minu klassist paarikümmend õpilast appi turvast laduma, ülejäänutega jätkaksin tundi. Töö vältas aga kauem kui tund ja ma läksin vahetunnis neid koolimaja hoovi vaatama. Juhataja oli poiste juures. Akki märkas keegi mind ja hüüdis: "Poisid, õpa tuleb!" Ma ei pööranud algul sellele tähelepanu, soovisin jõudu ja jäin

nende juures peatuma. Nad töötasid kõik nii hoolega nagu vanad turbatöölised, ise tolmused ja mustad. Kui töö lõppes, tuli Raatman klassi ja tänas poisse tubli töö ning eeskujuliku distsipliini eest. Mulle aga ütles koridoris: "Kuidas te olete saavutanud sellise suure autoriteedi oma õpilaste juures?" Ma ei mõistnud sellele midagi vastata. Ta jätkas: "Kas te pole seda tähele pannud? Algul, kui tulite õue ja poisid teid eemalt nägid, käis kohin ja kahin neist läbi ning nad hüüdsid: "Oleme nüüd väga korralikud!" Mina liigun sageli nende hulgas, kuid keegi ei ole veel hüüdnud, et juhataja tuleb..." See oli siiras ja suur tunnustus mulle ning on jäänud üheks eredamaks episoodiks esimestest aastatest. Võib-olla ei märka selles mingit tähtsust need, kes ei tööta ise pedagoogina, ja ma isegi ei mõistnud sellele erilist tähtsust omistada. Hiljem aga kristalliseeruvad ja sööbivad meelde kõik suured ja väikesed seigid, mida me noorte õpetajatena ei näe ega oskagi näha. Olin saavutanud oma klassiga tiheda kontakti ja lapsed austasid mind.

Opetamises aga oli mul veel palju puudujärke, mida nüüd alles aastate möödudes leian ja aru saan. Neid vigu pidigi olema, sest minu pedagoogiline ettevalmistus oli lünklik, mitte selline nagu pedagoogilise kooli lõpetanutel.

Olin teist aastat õpetaja. Mul olid juba nii mõnedki kogemused lisandunud. Paljud klassijuhatajad on hädas distsipliiniga ja näevad kurja vaeva, et seda luua. Kui aga õpetaja ei suuda hakkama saada, siis on küll õigem see elukutse maha jätta.

Teine aasta algas meie koolis üldise distsipliini loomise ja kasvatamisega. Kuidagi ei saavutatud ega saagi saavutada terves õppeasutuses ja kõikidel korrustel ühtlast korda. See oleneb kõik pedagoogidest, ühtlastest nõudmistest ning ka järjekindlusest. Selle loomiseks peab kogu kollektiiv osa võtma, kuid mitte kampaanialikult.

Ega meil Molleriga kerge olnud. Vahetunnid väsitasid rohkem kui päristunnid.

Poistekoolis ei ole õpetajatel kerge töötada, pealegi veel sõjalukorras, kus tuli rohkem tegeleda korruga kui õpetamisega. Tamka kannatas selle all tõsiselt ja ega noorel algajal Veelgi kergem olnud. Kuigi väikesed lapsed, oli klass tal suur (üle 40 õpilase) ja poisid nagu herned, mis veeresid igale poole laiali. Katsu neid vaos hoida, kui puuduvad kogemused. Olles iseloomult võrdlemisi tagasihoidlik, ei sõandanud ta algul oma muret kellelegi avaldada. Nähes aga, et ta oli tõsiselt hädas, läksin talle ise appi, sest tema klass oli samal korrusel. Nii kujunes meie vahel midagi sõprusetaolist. Vee hakkas mind usaldama, pöördudes juba esimese abi saamiseks minu poole, sest ta oli ju isegi alles pooltäiskasvanu.

Ka Püdivere püüdis temaga vestelda, kuid märkas, et iga kord oli tal siis nagu hirm kellegi ees. Algul ma ei taibanud, mis oli selle põhjustaja. Ehk oli aastates mehes donžuan ärganud ja see võis viia noore neiu kartusele. Aga meie majas ei jäänud midagi saladuseks, sest meil oli oma detektiiv. Ühel päeval tuli Ründva jälle ja alustas ikka nagu möödaminnes: "Oi, küll ikka juhtub elus imelikke asju!"

"Mis siis jälle lahti?" küsisin juba päris huviga, sest tema jutust koorus vahel tõsiseidki tõeteri, nii et olin muutunud üheks tema uudiste kuulajaks. Inimlik nõrkus, kuid ega koolmeistergi pole neist vaba.

"Kujutage ette, ühel päeval kuulsin ise oma kõrvaga, kui meie kõige nooremale naisõpetajale tehti noomitus: "Mis te liibitsete selle vana mehega, teil siin nooremaidki olemas!" Nagu oleks see mees ainult tema päralt! Türgi sultan

võib oma haaremis nõnda käsutada..." Ma pahvatasin päris südamest naerma, kui kolleeg muheldes põnts-põnts lahkus.

\*\*\*

Kool oli muutunud nüüd arvukamaks, sest kaks vanemat klassi olid juures. Seal olid päris suured poisid nagu täismehed. Alates 5. klassist algas ainesüsteem. Juhatajal tekkis raskusi tundide määramisega. Ta ise oli matemaatik, Kaugva andis vene keelt, kuid koolis ei olnud geograafiaõpetajat. Eelmisel aastal olin mina 5. ja 6. klassis õpetanud, kuigi vastu tahtmist. Nüüd korruga kutsus Raatman mind Molleriga enda juurde, kus oli ka Kaugva.

"Te olete mõlemad noored mehed, aidake mind hädast välja," pöördus juhataja meie poole. Jäime kuulutama, kuna Molleri otsmik tõmbus kipra, ilmselt haistis mees hädaohtu. "Meil ei ole koolis geograafia ja bioloogia õpetajat. Hake neid aineid andma!"

Vaikisime mõlemad, sest kõik tuli nii ootamatult. Seekord vastas Moller esimesena: "Ei, ei, mina... mina geograafiat küll ei saa anda. Ma ei oska vene nimesidki hääldada..."

"Aga bioloogia? Seda te andsite 5. klassis ja häda polnud midagi," kiitis juhataja.

"Muidugi, muidugi. Kui juba eelmisel aastal, mis siis! Teiesugune suurepärase korralooja, tasakaalukas ja kõiki ameteid tunnete, küll saate hakkama," aitas Kaugva omalt poolt. Ning jää oligi murtud: Moller sai bioloogia.

"Õpetaja Laaneste võtab muidugi geograafia. Teie võimete ja oskuste juures me võime rahuliku südamega olla, kui selline suurepärase teadusmehe tüüp hakkab poistele geograafiat õpetama. Me palume teid väga, ulatage käsi, et olete nõus!" Ja Kaugva surus tugevasti mu kätt, nagu oleksin ma sellega nõus olnud. Kuid mis mul teha jäi?

Nii oli minust saanud geograaf viiendast kaheksanda klassini, ilma et ma oleksin sellele ainele ettevalmistust saanud. Kuid kuidas sa saad eitavalt vastata, kui juhtkond sinusse nii hästi suhtub? Jah, Kaugva oli tõesti inimene oma õigel töökojal, sest ta võis sind tummaks rääkida. Kahtlesin oma võimetes, vihjates murelikult: "Viendas ja kuuendas ei ole midagi erilist, aga seitsendas on puht Nõukogude Liit ja kaheksandas Liidu majandusgeograafia."

"Küll hakkama saate!"

"Aga vene keel, ega minagi seda valda. Kõik nimed on võõrad ja selles keeles..."

Minu vasturääkimisest ei olnud mingisugust kasu, sest oli juba otsustatud. Tuli nõustuda ja leppida olukorraga.

Ega see kerge ülesanne olnud, kuid kellel meist pärast sõda kerge oli. Kui olid õpetaja, pidid kõigea hakkama saama. Lahkusime Mollergia murelikuna. Bioloogia oli siiski palju lihtsam, seepärast oligi minu arvates "tagasihoidlik" kolleeg esimesena sõna võtnud. Vaat kus egoist! Moller oli üldse muutunud teiseks meheks, olles siin elukooli läbi teinud. Oeldakse, et muusika ja armastus arendavad inimest igakülgselt, küllap need tema iseloomu kujundasidki.

Minul kasvas nüüd töökoormus suureks ja ka korraloome poistega valmistas muret. Kas ma saan nendega hakkama? Need olid ju keskastmeklassid, mitte teised või kolmandad. Ning minu kogemused: ainult aasta õpetajana töötanud.

(Järgneb.)



## Teaduskonverents "Isiksus ja õppimine"

**H**eino Liimetsa mälestusele pühendatud jaanuarikuised teaduskonverentsid on saanud TPÜs traditsiooniks. Seekordne, pühendatud tema 65. sünniaastapäevale, kandis üldnimetust "Isiksus ja õppimine" ning oli ühtaegu kokkuvõtte arengu-uuringute labori ja kasvatusteaduste õppe-tooli läinudaastasest tööst. Esinejaid oli tulnud Soomest, Rootsist, Saksamaalt. Konverentsi avaettekandeks oli labori juhataja **Ene-Mall Verniku** "Kompetentsus ja õppimise funktsioonid". Õppimise eesmärgiks on traditsiooniliselt peetud teadmiste saamist, selle tegelikuks tulemuseks elunähtuste mõistmist ja toimetulekut. Õpilase arengukeskne õpetamine on mitme-funktsionaalne, mis tagab õpilasele mõnel alal teatud kompetentsuse. Eristatakse instrumentaalset, sotsiaalkommunikatiivset ja refleksiivset kompetentsust, nende kujunemine nõuab aga hoopis teistlaadseid õpituatsioone kui meil valdavalt valitsemas.

Vanemteadur **Jüri Kruusvalli** "Õppimise sotsiaalne taust" vaatles kooli kui suhete kujunemise keskkonda. Koolides valitseb praegu madal subjektiveeritus, sotsiaalne infantiilsus, vähene informatiivsus, kõrge hõivelisus. Välja on tõrjutud sotsiaalsed motiivid. Kasvatussuhe muutuks, kui õpilase ja õpetaja vahel oleks kahe õppija suhe, kellest üks on kaugemale jõudnud.

Uhegi teooria edu ei taga tema õigsus üksi, vaid see, millisena peegeldub teooria tegijate teadvuses. Õppetooli juhataja **Jüri Orni** ettekanne käsitles subjektiivse reaalsuse osa otsustamisel ja lahenduste leidmisel. Õppimisega toimetuleku tingimused määravad ära õpetajad, vanemad ja lapsed oma arusaamadega. Kasvatuses pole õigeid lahendusi. Probleemide lahendamise ei seisne õigetes seisukohtades ja mudelites, vaid selles, kui võrd leitakse ühine keel nende vahel, kes lahendusi otsivad.

Soome tuntud kasvatusfilosoof **Sirkka Hirsjärvi** analüüsis tegureid, millelt tuletada hariduse perspektiive. Kõigepealt eeldab see vabanimist determinismist – doktriinidest, mille järgi kõik on määratud loodus- ja ühiskonna-seaduste poolt. Nüüdissituatsioonis ei peaks me aktsepteerima tehnoloogilist determinismi.

Põhilised tulevikudeterminandid on väärtused, tulevikuseisundeid mõjutavad inimeste valikud. Peame arvestama nii muutusi kui ka stabiilsust ning leidma nende vahel mingi tasakaalu. Arengusuunad, mis mõjustavad tööd ja kooli 21. sajandil, väljuvad juba uutest inim-, teadmis- ja õpikäsitustest.

Professor **Inge Unt** rääkis lapsekesksuse eri aspektidest, mida eri autorid on ajalooliselt rõhutanud. Võib eristada viit lapsekesksuse aspekti: õpilaskesksus – ainekesksus, arengukesksus – curriculumikesksus, õppimiskesksus – õpetamiskesksus, individikesksus – unifitseeritus, demokraatlik suhe – autokraatlik suhe.

Magdeburgi professor **Dieter Wartenbergi** ettekandes "Haridus on inimeseks saamine" esi-

tati Hegeli vaadete süsteem inimlikust kasvust ja haridusest. Inimvaimu tegevus on haridus, töö, mille kaudu ta ületab nii looduslikku kui ka ühiskondlikku tingitust. Haridusprotsessi suund ei ole üldine ja ühekülgne õppimine, vaid inimese kui ühiskondliku olendi teke. Inimeses kohtuvad individuaalne ja üldnimlik dimensioon, haridus kui vahend teeb temast kultuuri kandja ja kultuuri looja.

Professor **Jaan Mikk** käsitles teksti mõistmisega seotud küsimusi.

**Airi Liimetsa** ettekanne "Inimene mõtleb, Jumal naerab" püüab aimata postmodernse ajastu inimesele iseloomulikke tuuma ja nimetab teda mängivaks inimeseks (*homo ludens*). Sellist inimest iseloomustab tegutsemine mitmes sfääris (kusjuures ta ei seonda end ühegaagi täiesti), variatiivsus, protsessi tähtsustamine. Empiiriliste uuringute järgi on loovaimad õppijad mängivad õppijad, nende arengu tagamiseks peaks koolikeskkond olema paljude võimaluste-ga ja avatud.

TIJU KUURME,  
TPÜ arengu-uuringu labori teadur

# HARIDUS

EDUCATION

APRIL 1993

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

**ILMO SAULEPP.** Folk High Schools In Estonia.

A project of reviving adult education in Estonia: Swedish-Estonian joint venture.

**URVE LÄÄNEMETS.** Curriculums, Programs and Educational Standards.

A review of how these concepts are interpreted in different countries.

**JÜRI ORN.** Education and Schooling.

Relation of schooling to education as a field of study.

**KANNI INDRE.** In-Service Teacher Training at School.

Principles of observation and analysis of lessons.

**MAIT RAAVA.** Style of Explanation and Depression. IV. Results of the research in Estonia.

**AARNE TÖLDSEPP.** New Trends in the General and Vocational Education in Sweden.

A survey of the educational system; comparison of the old and new curriculums (for 1995/96).

**SILVIA KERA.** About Social Maturity.

The role of schooling in achieving social maturity

of pupils; competence as an evidence of social maturity.

**JANE JÕGI. Teacher Candidates' Interests.**

Teacher candidates' interests were examined at Tallinn and Rakvere Teacher Training Colleges, also at Tartu Teacher Training Seminary.

**KARL KARLEP and MARIKA PADRIK. Word Derivation Skills of Tetarded Children.**

**AHTO LÕHMUS. From Secondary School to the Technical University.**

Comparison of the results of the entrance examinations in mathematics of the students who enrolled in 1983, 1986, 1988 and in 1992. Recommendations to the 1993 applicants.

**KAIRE TERVE. Communicative Exercises for the Teachers of Finnish.**

Additional material to the textbook *Puhutteko suomea* by T. Roots and I. Tamm.

**HELGI SARAPUU and KADRI VOOLMA. Punishment and Education.**

Different kinds of punishment and their effect on children.

**REET LINNUPÕLD. College of Light Industry — the 70th Anniversary.**

Development, trends of work, teachers' staff in the course of 70 years.

**HEINO RANNAP. 120th Anniversary of Nikolai Kann.**

A survey of Nikolai Kann's life, pedagogical activities, his work as a Minister of Education.

**KUULO KUTSAR. AIDS Has Reached Estonia.**

Recommendations to teachers on how to instruct schoolchildren about the dangers of AIDS.

**ARNOLD LAUGUS. Looking Back.** (Continued from *haridus* 1).

**М. РААВА. Объяснительный стиль и депрессия IV. Итоги исследования в Эстонии.**

Статья основывается на исследованиях, дающих ответы на ряд вопросов, в частности: является ли депрессивность у эстонских подростков более высокой по сравнению с их сверстниками других национальностей?

**А. ТЫЛЬДСЕПП. Новое в образовательной системе Швеции.**

Основные школы и гимназии в Швеции; сравнение старого и нового расписания уроков основной школы; о реформируемом учебном расписании, которое будет вводиться начиная с 1995/96 учебного года.

**С. КЕРА. Цель - социальная зрелость.** Компетентность как показатель социальной зрелости; социальное обучение при формировании компетентности; роль педагогической деятельности в достижении социальной зрелости.

**Я. ЙЫГИ. Направленность интересов учителя как предпосылка интеграции начального обучения.**

В работе изучался круг интересов студентов Таллиннского и Раковерского педагогических училищ и Тартуской учительской семинарии.

**К. КАРЛЕП, М. ПАДРИК. Умения словообразования у аномальных детей.**

В статье рассматриваются этапы усвоения практического словообразования; охарактеризованы особенности словообразования у детей с отклонениями в развитии (дети с ЗПР, учащиеся речевой и вспомогательной школ). В частности, приведены данные о выполнении заданий по словообразованию, представлена классификация ошибок и их зависимость от контингента учащихся.

**А. ЛЫХМУС. Из средней школы - в технический университет.**

В материале сравниваются контингент поступавших и поступивших абитуриентов на дневное отделение Таллиннского технического университета (1983, 1986, 1988 и 1992 гг.); анализируются результаты экзамена по математике в 1992 г.; даются рекомендации поступающим в вуз в этом году.

**К. ТЕРВЕ. Коммуникативные упражнения при обучении финскому языку.**

В статье предлагается учебный материал в дополнение к III главе учебника финского языка Т. Роотс и И. Тамме "Puhutteko suomea".

**Х. САРАПУУ, К. ВООЛМА. Наказание в воспитании.**

Ребенка следует приучать к дисциплине, однако это следует делать без силового давления, без насилия. В статье рассказывается о разных способах наказания и их влиянии на детей.

**Р. ЛИННУПЫЛЬД. Школа, которая дает профессию на всю жизнь.**

Техникуму легкой промышленности - 70.

**Х. РАНААП. 120 лет со дня рождения Николая Канну.**

Статья посвящена жизни, педагогической и общественной деятельности Николая Канну, его работе в качестве министра просвещения.

**К. КУТСАР. СПИД в Эстонии.**

О СПИДе должны знать уже 10-летние дети; в материале приводятся рекомендации для учителей.

**А. ЛАУГУС. Возвращение на улицу Кеваде.** (начало в № 1).

## ОБРАЗОВАНИЕ

### АПРЕЛЬ 1993

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

**И. САУЛЕПП. Народные университеты в Эстонии.**

О планах воссоздания в Эстонии народных университетов; совместный шведско-эстонский договор (подготовка организаторов, преподавателей в Швеции и Эстонии, дальнейшие контакты между разными странами).

**У. ЛЯНЕМЕТС. Curriculum, программы и образовательный стандарт.**

Автор рассказывает о значении понятий *учебный план*, *программы по предметам*, *curriculum* принятых в разных странах; их возможное применение в условиях Эстонии; связь в образовательным стандартом.

**Ю. ОРН. Учеба как проблема воспитания.** Педагогические вопросы образования: почему то, что правильно - неправильно? что дает человеку образование? зачем нам нужна школа?

**К. ИНДРЕ. Повышать квалификацию у себя в школе!**

Если в школе станет центром повышения квалификации педагогических кадров, учебный процесс для учителей превратится в среду обучения; в материале приводятся требования, которые необходимо учитывать при посещении и анализе уроков в системе повышения квалификации учителей.

■ 1928. a ostis Eesti Lastekaitse Ühing Põllutöoministeeriumilt lastekodu lähedal asuva viinavabriku, mis ehitati ümber valla koolimajaks. Kooli 70 õpilasest 37 olid lastekodu kasvandikud.

■ 1929. a elas lastekodus juba 60 last, nende teenistuses olid juhataja, pereema, õde-kasvataja, õmbleja, kaks hoidjat, neli teenijat, kojamees. Rajati lastekodu talu, mille tarvis osteti 48,8 tiinu mõisale kuuluvat maad, 8 lüpsilehma, 1 pull, 1 mullikas, 3 vasikat, 5 siga, 5 hobust ja 13 kodulindu. Talu hooldasid valitseja, 2 töölist ja loomatalitaja.

■ 1932. a pandi lastekodus sisse elekter, lambid süttisid esimest korda 17.novembril; muretseti raadioaparaat; hakati rajama puuviljaaeda.

■ 1935. a lõpetati aia rajamine — istutatud oli üle 100 õunapuu ja mitusada marjapöösast. ■ 1937. a seati sisse veevärk. ■ 1939. a 11. oktoobril evakueeriti lastekodu, et teha ruumi Nõukogude Liidu sõjaväele.

■ 1942. a sai lastekodu

oma valdused tagasi, raskeks kujunesid sõja- ja okupatsiooniaastad.

*Muru, kas mäletad jälgi, kus kunagi lapsejalg käind? Metsad, kas teate veel kilkeid, mis teieni kajana läind? Kas elab veel lillede juuri,*

*kus õisi korjamas käind need käed, mis aegade lendes töid saand kuhjaga täis? Augustikuus Palivere Lastekodu kasvandike kokkutulekul võib neile küsimustele vastust otsida.*  
**TONU KALLE** fotod



# HARIDUS

Hind 3 EEK Indeks 78 189

