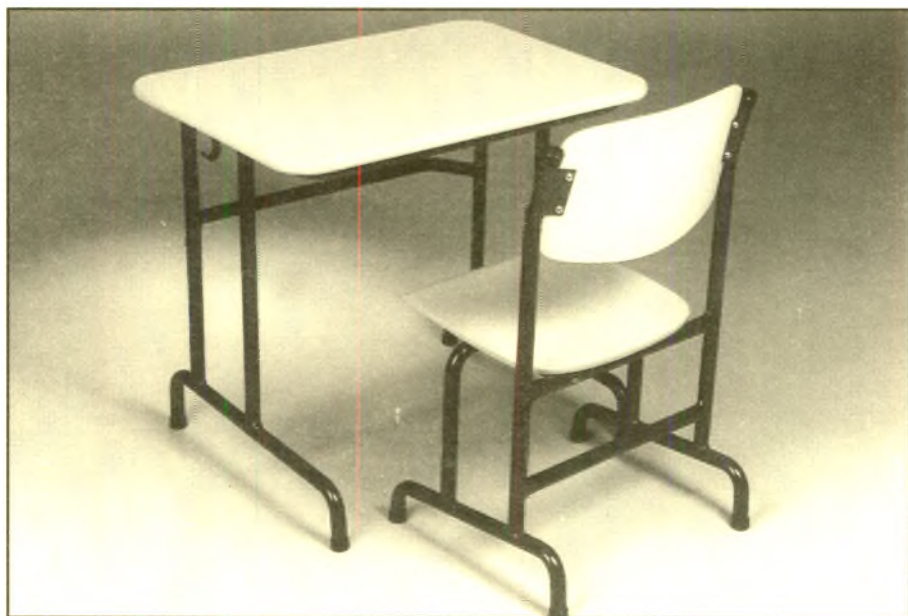


# HARIDUS

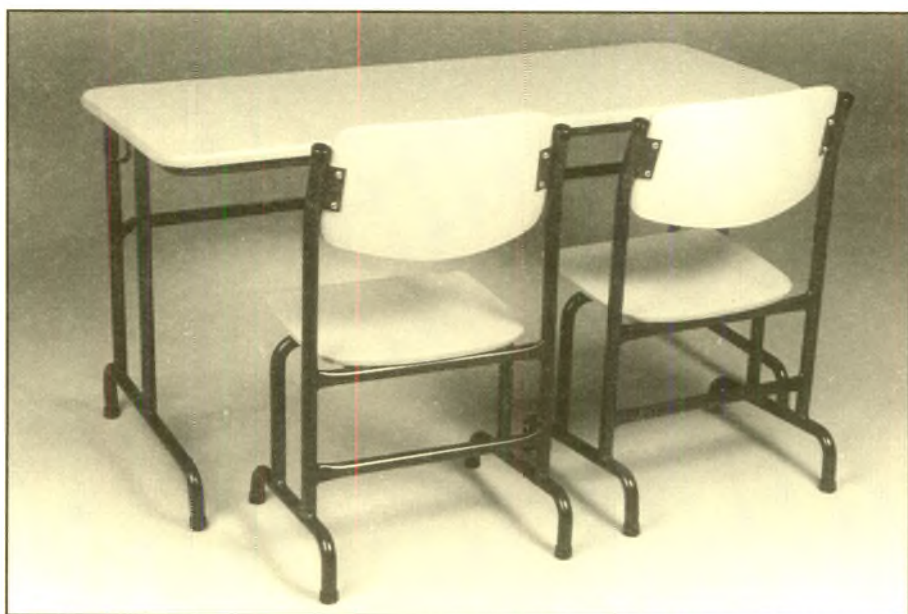
2

| 1  
| 9  
| 9  
| 6  
|

# AS JALAX



*Võimalik tellida koolimööblit!*



**Info tel 446 506, Tallinn, Müürivahe 17  
(238) 51 863, Paide, Karja 18  
Faks 6 406 859**

**TOIMETUS**

Vastutav  
toimetaja  
T. PENJAM

Toimetajad  
V. EKSTA  
L. JAGGO

Fotograaf  
M. BERNADT

Tehniline  
toimetaja  
O. LEIDMAA

Arvutiladu  
ja küljendus  
A. RUMMO

**Toimetuse aadress:**  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8,  
pk 107

**Telefonid:**  
440 528  
443 311  
440 587

**Väljaandja:**  
Kirjastus "Perioodika"  
EE0090 Tallinn  
Pärnu mnt 8  
Tel 445 767

Trükikoda  
"Akadeemia Trükk"  
Tallinn,  
Estonia pst 7

Trükkimisele antud  
2.05.1996.

Tellimise nr 62

Tellimishind aastaks  
32 krooni,  
6 kuuks 16 krooni.

Üksiknumbri hind 10  
krooni.

Praaeksemplaride  
väljavahetamiseks  
pöörduda trükikotta  
"Akadeemia Trükk",  
tel 454 750

© Kirjastus "Perioodika"  
"Haridus" 1996

# HARIDUS

- 2 A. SAAREMÄGI Üks kõikide – kõik ühe eest.  
6 L. JAGGO Te ju tunnete Inge Unti?  
13 V. EKSTA Õpetajate kongress peeti Viljandis.  
14 T. KINK Õpetaja kui hariduspoliitika subjekt.  
18 G. POLMA Prioriteetsest taas perspektiivituks?

## PÄEVATEEMA

- 20 M. PANDIS Suurim lugemisoskuse uurimus Eestis.

## ÕPETAJALT JA TEADURILT ÕPETAJALE

- 28 T. KUURME Võrdlevalt Steiner- ja Freinet-  
pedagoogikast?  
33 I. LEUHIIN Õppigem õppimist õpetama.  
37 L. TALTS Laste omavahelised tülid koolis.  
40 V. POTSEPS Andekas laps meil ja mujal.  
44 M. REBANE Väitlus pole tüli.  
49 O. PRINTS, K.KOKK Rahvusvaheline matemaatika  
test 12. klassis.  
53 H. KARIK, K. KUIV, V. ROOSIOKS Mida teatakse  
keemiast ja keskkonnakaitsest?

## ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 57 J. NUGIN Kõige suurem suutmine on iseenda  
muutmine...  
59 S. VELSKER Tagasiside uuendusest.  
60 J. MARRAN Koolikella hääl ei meeldi.  
61 A. RIISTAN Täiskasvanuna õppimisel on võlu.

## ÕPPETUND

- 62 M. MADISSO Emakeeleõpetuse diferentseerimisest.  
64 U. KURESOO Keelevigade arvestamise probleeme.  
68 S. KÄRNER Inimeseõpetusest seoses uue  
ainekavaga.  
71 M. SOBIK Probleemõppe elemente poiste  
tööõpetuses.  
73 H. KLAASSEN Osakem õigesti vormistada  
dokumente.

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 76 S. UUSKÜLA "Hea alguse" rühm.

## AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 78 F. EISEN Didaktilis-metoodilise seminari osa  
keskkooliõpetajate ettevalmistamisel.

## Üks kõikide – kõik ühe eest

**R**eaalkoolil, täpsemalt Tallinna Reaalkoolil, on vana hea musketäride deviis. Vana hea maja, vana hea nimi, vanad head traditsioonid ja Reaali Vaim. Vähemalt sama pesuehtne ja peaaegu sama tuntud kui Tartu oma.

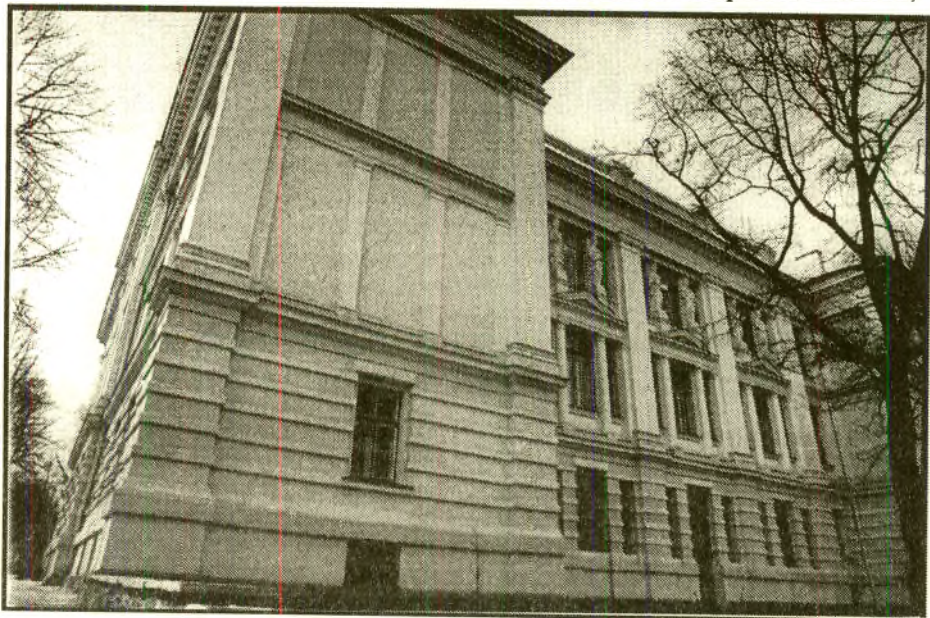
*“Reaalkool imponeeriva hoonena võitis otsekohe minu südame,”* kirjutab kooli 110. aastapäeva tähistamiseks ookeani taga välja antud mälestusteoses “Reaali teine raamat” Irene Kann-Deutsch, aastatel 1915-1933 Reaali direktoriks olnud Nikolai Kannu tütar. *“Maja tuli uurida sõna täies mõttes katusest ja pööningust alates ning pimedate keldrikäikudega lõpetades. Kõikidel suure trepi käsipuudel sai alla libistatud ja seinaredelid ning hüppepakud turnimissaalis ära proovitud. Ja kujutades end ette mõne keskaegse printsessina vaatasin möödaminnes rõdult poiste vehklemistunde...”* Tänapäevaks on pimedatest keldrikäikudest saanud söökla ja garderoob, tööõpetuse kabinet ja raamatukogu, pööning ootab aga juba mitme aasta eest valminud ümberehitusprojektile vaatamata endiselt tühja ning salapärasena oma järke ja lapsed käivad koolis kahes vahetuses. Raha ei jätku.

Ennast üle rõduserva vaadates printsessiks kujutleda on tänapäeval võimalust rohkematelgi kui direktori tütaridel (praegusel direktoril on neid muide neli, neist kaks tõepoolest ka Reaalis õppinud), sest alates viiekümnendate aastate lõpust pole tegu enam poistekooliga, ehkki poisse õpib siin endiselt rohkem kui tüdrukuid – ka keskkooliosas. Päril ballil päris printsess olla saab igal aastal, tõi küll, vaid üks. Aga oma printsi võivad leida ka teised.

Kunagistest vehklemistundidestki on kägakatsutatav killuke alles: vanade Peetri Reaalkooli kirjadega rapiir, mida uuematel aegadel vehklemisraja asemel sõrmuste kätteandmise tseremoonial kasutatakse.

Sakkidega must-kuldne müts kümnendas, sõrmus üheteistkümnendas ja märk kaheteistkümnendas klassis – nii see aiva tõelisemaks realistiks saamine käib. Aga kõigepealt tuleb muidugi üldse keskkooli pääseda. Viiest soovijast üks – ütleb tänavune statistika.

Miks nad siia trügivad? Sest nad on kuulnud, et siit saab hea hariduse. Sest juba nende vanaisa käis selles koolis. Sest nad on siin harjunud, ja kes siis ikka nii väga vana järeleproovitud kerge südamega uue ja tundmatu vastu vahetada tahab. Sest mõni neist on tõepoolest näinud,



kuidas tema kusagil mujal väga heaks arvatud teadmised siin ainult headeks või koguni keskpärasteks osutuvad.

*"Ega see hirmsam ikka ole kui arsti juures käimine,"* lohutas ema esimesse klassi kirja panemise aegu äkki suures rahvahulgas kartma löönud ja nutma puhkenud poega. Ega vist ole tõesti. Natuke kirjutada ja arvutada, õpetajaga juttu rääkida. Ja kui elad kesklinnas, võetakse vastu niikuinii, olenemata sellest, kas sa üldse tähti tunnud. Põhikooli lõpuni on Tallinna Reaalkool vähemalt senimaani päris tavaline kool päris tavalise õppekavaga, pisut ebaharilikuks teevad ta ehk eraldi tüdrukute ja poiste klassid, reaalkooli maiku peaks andma rohkem need, kes õpetavad, kui see, mida õpetatakse.

Peale vana ja huvitava maja on Tallinna Reaalkoolil uus ja huvitav direktor **Mart Kuurme**. Nii vähemalt arvavad õpilased ja ajakirjanikud. Kolleegide jaoks polegi tegu nii väga uue mehega, töötas ta ju kümme aastat tagasi siinsamas füüsikaõpetajana. Pool aastat direktoriametis on just paras aeg, et olla juba kursis toimuvaga ja ometi veel võimaline pisut distantsilt hinnangut andma: *"Kümne ära oldud aasta jooksul ei saanud ma lahti mõttest, et töö, mida ma reaalkoolis tegin, oli suurima kasuteguriga kõigest, mida ma üldse kunagi teinud olen. Kui siin hingega tööd teha, läheb see, uskuge mind, väga viljakasse pinnasesse.*

*See kool on olnud muutumatu hariduse kants, sõltumata võimul olevast grupeeringust oma rida ajanud ja teinud seda väga hästi. Ometi on just praegu minu arvates olemas reaalne oht järjepidevuse kadumiseks. Kooli gümnaasiumiosa tuleviku suhtes olen ma suhteliselt optimistlik: tellimus tugeva reaalhariduse järele kasvab. Julgen seda kindlalt väita mitte üksnes siinsete, vaid ka Ameerika Ühendriikides saadud kogemuste põhjal. USA-s on riiklik haridussüsteem praktiliselt lagunenenud. Seal ollakse tohutult õnnetud hariduse hetkeseisu üle ja kirjutatakse avalikult oma õpilaste konkurentsivõimetusel. Tohtu liberaalne valikuvabadus on viinud absurdse olukorrani, kus õpilane valib näiteks nelja gümnaasiumiaasta jooksul üheks aastaks ühe loodusaine, statistika kohaselt enamasti sissejuhatava bioloogia. Ta ei õpi ühtegi tundi füüsikat, ühtegi tundi keemiat ega maateadust. Väljapääsu otsides on hakatud looma nn magnetkooli, kus tõesti antakse head haridust, kus õpilaste valikute osakaal on tunduvalt väiksem ning piirdub peamiselt sellega, kas õppida mingit ainet üksikult või komplekselt teistega. Just ühes sellises koolis õnnestus ka minul töötada.*

*Paraku on läinud nii, et samal ajal kui nn reaal-magnetkoolidesse on tung väga suur, pole humanitaar-magnetkooli luua õnnestunud. Ma pole mingi tehnokraat, kaugel sellest, ja leian, et haridus peab olema õigesti tasakaalustatud, kuid fakt on, et reaalhariduse populaarsus tööpoolest kasvab.*

*Mul on hea meel ka selle üle, et kommerts-haru meie koolis olemas on, ja heal järjel. Ka see on ju meie jaoks*



*traditsiooniline – esmakordselt avati koolis kommertsharu juba 1884. aastal. Kolmas valikuvõimalus, üldklass, pole ka sugugi vähem populaarne – tulevaks aastaks keskkooli kandideerinute absoluutsest pingereast soovisid kaks kõige edukamat just seal õppida.*

*Kui keskkooliossa tullakse meile juba seitsmendat aastat katsetega (matemaatika, füüsika, eesti keel ja inglise keel, “omad lapsed” sealjuures võrdsetel alustel mujalt tulnutega – A.S.), siis esimesse klassi astumisel valitseb praegu mõneti absurdne olukord. Meie lähimad naabrid, 7. keskkool ja Prantsuse Lütseum, ei ole sisuliselt enam munitsipaalkoolid: ei võta vastu kindla piirkonna lapsi, vaid komplekteerivad teise klassi vaba konkursi alusel. Meil on aprilli viimase nädala seisuga esimesse klassi astumas üle viiekümne oma piirkonna lapse. Põlvkondade ja vaimu järjepidevus, mis on kandnud seda kooli läbi kõigi aastate, on reaalselt kadumas, sest väga paljud meie inimesed ei suuda enam elada siin kallis keskklinnas, kolivad mujale, asemele tulevad teised, tihti teistsuguse mentaliteedi ja ellusuhtumisega. Võtaksime meelega edaspidigi kooli oma vilistlaste, meie mõtteviisi kandjate lapsi, ka siis, kui nad just südalinnas ei ela, aga ruumikitsikus teeb selle peaaegu võimatuks.*

*Kuna algklasside maja on üle kooramatud, võiks ehk lahendus peituda selles, kui võtaksime vaba konkursi alusel lapsi juurde viiendasse klassi. Olen varem välismaal (lisaks USAle on M. Kuurme õpetajana töötanud ka Alžeerias – A.S.) ja ka kahes eesti koolis tegelnud science'i õpetusega, sellest on saanud omamoodi minu hobi. Arvan, et niisugune 5.–6.klassi õpilaste loomingulise tegevuse, teaduslik-tehnilise mõtteviisi arendamisega tegelemine võiks olla meie kooli üks tuleviku-suundi. 10.–12. eluaasta on jumaliku uudishimu iga, siis on inimene huvitatud eelkõige ümbritsevast, mitte veel niivõrd iseendast. Kui me seda ära ei oska kasutada, oleme kaotanud väga palju. Just loominguline ja analüüsiv mõtlemine on see, mida me asise maailma tundmaõppimise kaudu tahame arendada.*



**Füüsikust direktor Mart Kuurme prantsuse keelt õpetamas.**

*Mis puudutab Reaalkooli tänast päeva, siis ma leian, et kool töötab hästi, on ka lausa väga häid tulemusi. Ometi on mõneski ainevaldkonnas nii õpetajate kui ka õpilaste võimed ja oskused head, kuid protsess toimub, ütleme nii, natuke alla ootuste. Paljuski piirab võimalusi muidugi äärmiselt nõrk materiaalne baas – nii mõneski klassis pole muud, kui neli seina. Juttu aetakse palju, rohkem peaks kasutama aktiivseid õppevorme. Leian, et väga palju reserve on just õppeprotsessi kaasajastamises.*

*Agaga nagu ma juba ütlesin: kiita on paljusid asju. Et ühe kooli ühe klassi õpilased võtavad ühel aastal erinevatelt maailmaolümpiaadidelt kolm medalit (1995. aastal Eerik Laansoo informaatikas kuld, Jaak Suurpere keemias ning füüsikas pronks; samast klassist kuulusid Eestit esindanud võistkondadesse veel Robert Kitt füüsikas ja Andres Vesilind matemaatikas), on täiesti ainukordne. Nii et siin tõesti on sobiv kasvukeskkond annetele. Muidugi, olümpiaadivõit ei ole asi omaette, vaid ainult hariduspüramiidi tipp. Et tipud oleksid tugevad, peab ka püramiidi*



### Väikese maja laste mustad mütsid on ilma sakkideta.

*alus olema piisavalt kõrge tasemega ja piisavalt energiatihe. Peab tegema kõigiga pidevalt tugevat tööd. Ja seda tehaksegi.”*

Küsisin Reaalkooli praegustelt ja endistelki õpetajatelt, kas nad soovitaksid kellelgi õppida nimelt Reaalkoolis. Oleneb inimesest, vastasid nemad.

Mõni põhjendas ka lähemalt: *“Reaalkoolil on minu silmis mitu olulist plussi. Kõigepealt – valdavalt õppimisaldis seltskond. Lapsed toovad kooli kaasa oma kodudes valitsevad hariduspüüdlused, vaimuse ning õppimisvõimekuse. Rohkem kui sajandi vanuses traditsioonidega koolis käib hulk noori inimesi, kel juba ema-isa, ka vanaisa, vahel koguni vanavanaisa samade seinte vahel õppinud. Se loob tihtipeale juba algklassides õhkkonna, mis mitmel pool mujal kooli suurtele pingutustele vaatamata abituuriu-miski saavutamata jääb.*

*Teine mulle väga oluline aspekt on selles koolis valitsev mõista püüdev hoiak. Kas tuleneb see kooli motost või millestki muust, aga reaalkoolis pole vaenutsemist. On üksikuid konflikte – õpilaste eneste keskel, õpetajate seas, ka mõne õpilase ja mõne õpetaja vahel – , nagu elus ikka. Aga mitte rohkem. Enamik õpilasi on selles koolis enamiku oma õpetajate sõbrad ja vastupidi. Kes nüisuguseid asju eriti ei hinda, eks nende jaoks ole teised väärtused ja teised koolid ning neile ma Reaalkooli ei soovitaks.”*

On täiesti selge, et Reaalkoolist teistesse koolidesse läinud kolmelised seal nõiaväel viielisteks ei muutu ja lihtsalt Reaalkoolis “käimine” kellelegi kõrgkooliuks ei ava. Ometi on nimel, vanusel ja majal oma roll. Tuntus toob tugevaid õpilasi, tugevad õpilased hoiavad koolis tugevaid õpetajaid, kelle eeskujul õpivad ametit ka algajamad, ja tugevad õpilased tõstavad kooli tuntust. See toob kooli tugevad õpilased...

Sama meelt on ka Mart Kuurme: *“Ütlen julgelt, et vähemalt pool selles koolis saadavast haridusest on õpilaste omavahelise kõrgrõhkkonna mõju. Siin on olemas mingi ühendav vaim. Minu jaoks võikski deviis “Üks kõikide – kõik ühe eest” olla Reaali Vaimu sõnaline väljendus. See “üks” ongi kool ise, Reaali Vaim. Tema seisab meie kõikide eest ja meie seisame tema eest. Ta on üle sajandi elanud ja elab edasi.”*

ANU SAAREMÄGI

## Te ju tunnete Inge Unti?

**K**õrgkooli õppejõud Tallinnas, siis Tartus, praegu TPÜs; pedagoogikateadlane; professor; ÜPUI tugi ja patrioot; tark naine; ääretult meeldiv seltskonnakaaslane; hoolitsev abikaasa, ema, vanaema; üks lõpmata tore inimene; šarmantne daam – nii on tema kohta öeldud. Inge Unt on isegi nii kena, et soostus rääkima endast ja oma elust ka “Hariduse” lugejatele. Jätsime tõsised tööjutud seekord kõrvale, kasutasin meie enam kui 10aastast tutvust ja küsisin, tema, kena inimene, vastas.

### Alustame lapsepõlvest.

“Pärinen tüüpilisest käsitöölise perekonnast. Isa oli väljaõppinud sadulsepp, ema kodune. Kolm vana vanemat on mul Tallinnas sündinud, olen neljanda põlve tallinlane, mul ei ole mingeid sidemeid ega juuri maal, nagu on enamikul eestlastel. Olin oma vanemate ainuke laps ja minu juured on Kadrioru-kandis, sealsetes hoovides, rahvastepalli- ja keksumängudes, mängukaaslasteks ümberkaudsete majade lapsed ja minust vanemad tädipojad. Harjusingi rohkem pois- tega mängima ja suhtlema. Kaks aastat käisin Liivalaia tänava kristliku taustaga lasteaias ka.”

### Kus said koolihariduse?

“Mu vanemad olid mõlemad algharidusega. Ema oli klassi parim õpilane ja õpetajad tahtsid teda kangesti edasi õppima saata. Ehkki õppemaksust oleks vabastatud, häbenes ema, suurest ja vaesest perekonnast pärit laps, oma kehvust ja viletsaid riideid

ning gümnaasiumiharidus jäi saamata. Aga nagu sel ajal kombeks, olid mu vanematel olemas teatud võõrkeeleoskus, lai silmaring ja tahtmine oma lapsi arendada.

Me ei elanud küll vaeselt, seda ei saa öelda, sest isal oli normaalne keskmine palk, aga lapse koolitamine erakoolis oli siiski küllalt kallis lõbu. Sellele vaatamata võtsid ema ja isa algusest peale niisuguse hoiaku, et loobuvad millest tahes, aga panevad mu korralikku kooli, et saaksin õppida võõrkeeli, häid kombeid ja pääseks ilma konkursita progümnaasiumi. Vaat selliste motiividega, millest on mulle tagantjärele palju räägitud, pandi mind siis Elfriede Lenderi Tütarlaste Eragümnaasiumi, kus käisin neli esimest klassi. Praeguste erakoolidega võrreldes oli tollane õppemaks, 100 krooni aastas – see oli umbes üks keskmine kuupalk – küllaltki tagasihoidlik.

Kord oli gümnaasiumis äärmiselt range. Kui oli ette nähtud, et vahetussuss peab kinni olema ühe paelaga, ei tohtinud olla kaht paela. Valede paeltega laps saadeti lihtsalt koolist ära sobilikke susse ostma. Raudselt alati pidi kandma koolivormi ja kui avastati, et koolimütsi kandev õpilane ei andnud trammis või bussis kellelegi istet, tehti talle klassijuhatajatunnis selle eest peapesu. Koolivormiga õpilase käitumine pidi igal pool olema laitmatu, ta esindas ju kogu kooli.

Vahetundidel oli fuajees ja koridorides kord küllalt vaba, mängiti ringmänge, keerukuju jms. See oli lubatud ja aitas väga hästi lõõgastuda. Samas hämmastab, et oli niisugune tava: kui õpetaja tuli vastu, pidi õpilane seisma jääma – trepi peal, koridoris, kus tahes. (Selle asemel, et õpetajale peaga kõhtu joosta.)

Kujuta nüüd ette pilti: õpetaja tuleb trepist alla ja kõnnib koridoris mööda postina paigal seisvatel õpilastel... Ju siis saavutas õpetaja sellega mingi erilise staatuse.





### **Mis sai pärast algkooli?**

“Tuli nõukogude võim, siis saksa okupatsioon. Keskkhariduse sain Tallinna 8. Keskkoolis, kus direktoriametit pidas proua Lender. Õpilased võeti vastu üldtesti alusel, mis hõlmas kõiki õppeaineid. Konkurss oli üsna kõva, mäletan, et sain sisse kahekümne esimesena (tahtjaid oli 220, vastu võeti 80). Lõpetasin pärast edukamalt – hõbemedaliga.

Oma kooli õpilastest, kes tema juures algklassides olid õppinud, lõi proua Lender eraldi klassi. Tema tütar hakkas meile õpetama prantsuse keelt. Kui pärast 1944. aasta suurt põgenemist jäi järele pool klassi (alla 20 õpilase), ei pandud meid teistega kokku sellesama prantsuse keele pärast. Taheti ehk säilitada ka Lenderi kooli vaimu. Pidasimegi ennast lõpuni Lenderi kooli õpilasteks ja keskkooli lõpumärgi tegime Lenderi kooli värvidega. Abituuriumis otsustasime järgida ka vormi traditsioone ning ühel päeval ilmusime kooli omakootud lillade džemprite ja mustade seelikutega. Huvitaval kombel ei tehtud sellest suurt numbrit, ehkki tekitasime üleüldise sensatsiooni. Üldiselt oli 8. kool halvast kirjas kui riigivastane õppeasutus, eriti sellepärast, et kuidagi ei õnnestunud seal komsomoliorganisatsiooni luua.”

### **Kas Sa olid koolis hea õpilane?**

“Kuidas ütelda. Algkoolis olin ikka paremate õpilaste seas küll, aga mitte väga hea õpilane. Mul on alati olnud halb mehaaniline mälu. Hea õppimine hakkas alles siis peale, kui oli võimalik loogilise mäluga õppima hakata. Aga ma ei olnud sugugi tugev reaalsainetes, oh ei, otse vastupidi! Kõige rohkem vihkasin ma keemiat. Sellele ainele ei saanud ma kohe üldse pihta. Lõpuks olid riigieksamid, neid oli 13, kui ma ei eksi, kõik trigonomeetriad, algebrad eraldi. Meil olid väga ranged õpetajad ja kui haridusministeeriumist tulid tunduvalt kergemad eksamiülesanded, oli matemaatikaõpetaja väga šokeeritud, et pidi panema “viie” välja neile, kellele ta polnud seda kunagi pannud (oli muidugi üle linna tuntud nõudlik õpetaja ka).”

### **Oli Sul lemmikõpetajaid?**

“Oli – algkoolis klassijuhataja prl Veisserik, keda ma armastasin, keskkoolis kirjandusõpetaja Linda Randma. Kirjandus oli mu lemmikaine, sellega ma põhiliselt tegelesin, sellele kulus ülearugi palju aega. Viiendast klassist alates lugesin kohutavalt palju. Randma oli väga huvitav, omapärase meetodikaga õpetaja, kes rakendas palju kirjandushuvilisi õpilasi. Sellest, mis talle meeldis, rääkis pikalt ja huvitavalt, aga näiteks Majakovski kohta ütles, et seda huligaani õppigu igaüks ise.

Keskkoolis oli mul suur näitlejaks saamise soov. Hirmsasti tahtsin deklameerida, igasugustel kultuurhommikutel esineda ja näitemängudes mängida. Osalesin näiteringis, see mulle kangesti meeldis. Meeldis ka see, et kirjandusteoste käsitlemise, läbi nämmutamise asemel lasi õpetaja Randma näidendeid lugeda rollidena. Nii lugesime läbi terve “Pisuhänna”, programmivälise “Kuningas Oidipuse”, “Hamleti” jne. See oli ju omamoodi rollimäng.

Üks mälestusväärne õpetaja, kes mõjutas isegi mu eluteed, oli Lenderi inspektor Ella Susi. Tema pidas suuresti üleval Lenderi vaimu koolis ning andis meile 11. klassis loogikat, psühholoogiat ja pedagoogikat. Ta õpetas väga huvitavalt ja mul tekkis temaga väga tihe kontakt.”

### **Kas ülikooli eriala valik läks valutult?**

“Kui tuli kutsevaliku aeg, oleksin peaaegu läinud näitlejaks õppima. Õnneks sain siiski õigel ajal aru, et mul ei ole piisavalt annet. Mõnel muul alal võib ju keskpärane olla, aga olla keskpärane näitleja – see on tragöödia. Oleksin õppinud eesti keelt ja kirjandust, aga teadsin raudselt, et õpetajaks ei taha saada.

Peale kirjanduse jumaldasin ma keskkoolis veel ladina keelt – elegantne ja pööraselt huvitav. Avastasin, et üks koht, kus õpitakse ladina

keelt, on farmaatsia. Kuna mul oli hõbemedal, võisin astuda kuhu tahes eksamiteta, andsingi (mõtlen sellele praegu õudusega) paberid farmaatsiasse sisse. Hiljem taipasin, et ladina keelt õpitakse küll, aga mingit "kõõgi ladina keelt", seda õiget ja ilusat Vergiliuse keelt ei õpeta seal keegi. Tasapisi jõudis mu ajusse seegi, et õppida tuleb ka keemiat.



Kooliõed. Viivi Maanso ja Inge Unt.

Samal ajal ilmus lehes kuulutus, et avatakse psühholoogia-loogika osakond kombineeritult eesti keele ja kirjandusega: loogika, psühholoogia, eesti keel ja kirjandus, õpetajakutse. Vaatasin, et seal saan kõik hoobilt kätte, ladina keelt veel takkaotsa. Siis ei kahelnud ma enam sugugi, viisin paberid farmaatsiasist sinna. Valikut ei ole ma kunagi kahetsenud."

#### Kuidas algas õpetajatöö?

"Enn Koemets, kes oli Tartu Õpetajate Instituudis kateedrijuhataja ja meie õppejõud, otsis keskkooliossa õpetajaid. Ega ma olnud kooli mineku peale mõeldud, aga juhtus üsna isevärki lugu: üks mu kursusekaaslane (kes sellega väga oluliselt mu elusaatust kujundas) magas tunni sisse ega julgenud enam oma nägu koolis näidata. Ütlesingi siis Koemetsale, et mina tahan minna. Õpetasime Heino Liimetsaga 4. ja 5.

kursusel, mina rohkem loogikat ja tema psühholoogiat, mina natuke psühholoogiat ka.

Elusaatuse kujundamine oli see sellepärast, et ei ole ju normaalne, et inimene kohe pärast ülikooli läheb pedagoogika aspirantuuri. Vaja on ikka mõningast staaži. Minu staažiks oligi see õppimise kõrval koolis töötamine (muusikakoolis andsin ka tunde). Igatahes astusin Aleksander Elango ettepanekul pedagoogikaaspirantuuri. Sedagi sammu ei ole ma kunagi kahetsenud.

Õpetajatööd tegin veel kuus aastat paralleelselt Tallinna Pedagoogilises Instituudis töötamisega pärast aspirantuuri lõpetamist. Olen lühikest aega eesti keelt ja kirjandust õpetanud, klassigi juhatanud. Tallinna 16. Keskkoolis töötasin, see oli väga hea kogemus. Pärast olen episoodiliselt töötanud ka mõnes Tartu keskkoolis."

#### Kui saata Sind praegu üldhariduskooli tunde andma, mis klassis ja mida õpetaksid? Kas saaksid hakkama?

"Ausalt öeldes ma natuke kardaksin. Et järsku tekib mingi kontakti või distsipliiniküsimus. Läheksin humanitaarklassi. Aga tont teab, reaalkallakuga kooli poiste juurde võiks ka minna. Poisid esitavad ebatavalisi, loovaid ja originaalseid küsimusi. Nii et nendega on ikka ka väga huvitav. Õpetaksin tingimata kirjandust ja mõnda valikainet, mulle eriti südamelähedasi valdkondi: filmikunsti aluseid näiteks, see on meil mehega ühine hobi. Kirjandusest valiksin 20. sajandi või näitekirjanduse ajaloo. Ma ei arva, et oleksin kohe võimeline tunde andma, oh ei. Aga valmistaksin hoolega ette."

#### Kas Sul on õpilasi, kelle üle oled eriti uhke? Nimeta mõni.

"Mul on väga erinevat laadi õpilasi olnud, enamikku neist olen õpetanud põgusalt. Pedagoogika ei ole ju peamine, et võiksin uhkusega öelda, vaat tema on nüüd minu õpilane, nagu saab seda teha keskkooliõpetaja. Rohkem on põhjust rääkida üpuilastest ja magistrantidest: ehk Jakob Ots, Enn Nurk, Peep Leppik, Eda Heinla. Ka neid ei saa ma nimetada oma õpilasteks. Pigem on nad inimesed, keda olen ehk teatud mõttes mõjutanud ja kes on mind mõjutanud.

### Mida on Sulle tähendanud ÜPUI?

“ÜPUI juures olen olnud selle sünnihetkest alates. ÜPUI puhul on põhjust kasutada Liimetsa lemmikväljendit – see on olnud vastastikune rikastamine. Andsin, mida suutsin, vastu saanud olen palju. See hoidis mind kogu vabariigi koolieluga kursis.”



Jälle kord tudengid: Inger Kraav, Ulve Kala, Heino Liimets ja Inge Unt.

### Kas on veel valdkondi, kuhu oled oma energiat jätnud?

“Väga palju energiat andsin kuuekümnendatel aastatel Tartus ülelinnalist lapsevanemate rahvaulikooli pidades. See oli huvitav töö: inimesed käisid seal vabatahtlikult, nõudsid teist aastat lisaks ega olnud nõus laiali minema. Ühe aasta olin Eesti Akadeemilise Pedagoogika Seltsi juhatuse esimees. Praegu osalen EAPSi, Käisi ja Eesti Naisüliõpilaste Seltsis.”

**Räägime nüüd asjadest, mis ei ole seotud hariduse ega Su tööga. Kus tunned ennast hästi: metsas, mere ääres või lageda maa peal?**

“Kõige paremini tunnen end metsas, mis asub mere ääres. Olen üles kasvanud Tallinnas, Haapsalu linnas suvitasin ja olin sõjapaos. Ma jumaldan merd ja tunnen sellest Tartus puudust.”

### Oled rohkem linna- kui maainimene?

“No loomulikult. Ma ei tea maaelust mitte midagi. Aga maal olla armastan nüüd küll.”

**Räägitakse, et teil on maamaja. Ja mitte kusagil kaunil mere-rannal männimetsa servas, vaid hoopis sisemaal.**

“Elu on viinud mind Tallinnast diagonaalis nii kaugele kui vähegi võimalik: enne Tartusse, kus olen elanud väga olulise osa oma elust, ja sealt edasi Võrumaale, kus on meie suvekodu. Seal pean ma väga halval agronoomilisel tasemel aeda. Mõni õunapuu on, porgand, kapsas, herned, salat, redis, sibul – sihuke kraam. Kõik asjad kasvavad kehvasti, aga just parajasti nii hästi, et midagi saab suhu pista. Ja ma pean seda “põldu” täiesti mõnuga.”

### Miks just Võrumaal?

“See on seotud minu teise armastusega. Üks armastus on meri, aga lapsepõlvest saadik on mul veel teinegi - meeletu igatsus mägede järele.”

???

“Kui ma esimest korda elus Kohilast lõuna poole sain (10. klassi lõpul Lõuna-Eesti ekskursioonil) ja Otepää, Haanja mägesid nägin, haaras

mind kirjeldamatu eufooria. Lapsest peale oli mul tahtmine mingi kõr-  
gendiku peale ronida, sealt alla vaadata. 10 meetrine Völlaste mägi  
Haapsalus oli seninähtutest kõrgeim olnud.

Kui olin siis ära näinud need Lõuna-Eesti mäed, tekkis mul ohjelda-  
matu igatsus suurte ja kõrgete mägede järele. Kaukaasias käisin pärast  
ülikooli lõpetamist, ronisime Kazbekil jääliustikeni välja. Hing paelaga  
kaelas, kuna ma ei olnud üldse harjunud ülespidi tõusma. Noorest peast  
ei liigutanud ma ju lillegi, ei vaevanud ennast kehaliselt, ei teinud võim-  
lemisharjutustki, kui õpetaja minu poole ei vaadanud. Esimesel kursusel  
oleks mind äärepealt ülikoolist välja visatud, ei saanud kõrgushüppes  
meeter kümnest üle.

Nii et teine igatsus oli mäed. Sõna otseses mõttes mägimatkaja ei ole  
ma kunagi olnud, aga üksjagu olen neid nüüdseks ikka näinud.

Ja mis Võrumaasse puutub, siis vastab see minu mägede igatsusele.  
Väga ilus on seal. Peale selle imetlen ma Võrumaa inimeste siirust, lah-  
kust ja südamlikkust. Naudin elamist külas, sealset värsket õhku ja  
jumalikku maapiima. Eriti meeldib maal lapselastele.

Osalt tänu maamajale on säilinud ka mu töövõime. Seal saab ennast  
korralikult välja puhata.”

### **Kas Sa oskad hästi puhata?**

“Kuna olen sangviinik, võin kergesti ühelt tegevuselt teisele üle min-  
na ja rabelen palju. Praegu muidugi töövõime juba langeb, aga üldiselt  
on mul olnud selline elustiil, et kui töötada, siis väga intensiivselt, kui  
puhata, siis samuti väga intensiivselt. Niisugust eluviisi on suuresti ku-  
jundanud abikaasa Väino, kes viis mu kehakultuuri ja aktiivse puhka-  
mise juurde. Füüsikuna oli talle endale kehalist koormust samavõrd va-  
ja. Ilma selleta ei oleks me kumbki saanud elada niisuguse pingega, nagu  
oleme elanud, doktoritööde tegemisest rääkimata.

Suvel, aga ka nädalalõppudel oleme reeglina aktiivselt puhanud. Ala-  
ilma oli meil kas jalgsimatk, käisime ujumas või tantsimas. Lõhkusime  
seljakotiga ringi rännata, poeg kaelakandmisest saadik kaasas. See oli  
meie meelistegevus. Talvel, kui vähegi lund maas, pörutasime suusatama,  
ja tegime ikka õige pikki otsi. Füüsilise koormuse ja täieliku lõõgastuseta,  
kardan, oleks süda sellise töötempo juures ammu end tunda andnud.”

### **Kuidas oled suutnud säilitada oma nooruslikkuse? Oled Sa teinud selleks mingeid erilisi jõupingutusi?**

“Muidugi olen, aga mitte neid, mida arvatakse. Kosmeetikaga igata-  
hes mitte. Olen teinud lihtlabaseid, igauhele ülimalt kättesaadavaid  
asju. Need on pidev töötamine ja vaimne treening ning liikumine ja ke-  
hakultuur. Ja tantsimine, mida ma kõikidele propageerin. Neljal aasta-  
ajal – liikumine. Ja muidugi peab olema kodu toetus.”

### **Sul on olnud?**

“On ikka küll. Väga mitmes mõttes. Meil on absoluutne võrdsus. Kõik  
feministide nõudmised on mulle kuidagi väga võõrad. Olen nii perekon-  
nas kui ka tööl olnud absoluutselt võrdne. Mul ei ole kunagi olnud niisu-  
gust momenti, et midagi jääb saamata või keegi paneb jala ette sellepä-  
rast, et olen naine. Oleme mõlemad elanud niisugust elu, et töö on kõige  
tähtsam ja mees on minu töid-tegemisi kogu aeg soosinud.

Hea on, et meil on ühesugused kunstihuvid ja arusaamad. Pean väga  
suureks õnneks, et vaimsetel teemadel vestluse tasapind on meil võrdne.  
See pole üldse oluline, et mul ei ole õrna aimugi, mida ta tööl täpselt teeb.  
Ma ei suutnud ta dissertatsioonide pealkirju pähe õppida ega üritanudki.

### **Kuidas Sulle vanaemaseisus sobib?**

“Vanaemaseisus on, kuidas seda nüüd öelda, sesoonne. Kõik lapselap-  
sed – 17-, 16- ja 9aastane – on mul varem ikka suved otsa Võrumaal  
olnud. Lapsed on tublid ja muidugi on tore vanaema olla! Aga talvel jääb  
mul nende jaoks küll märksa vähem aega.”



Tants on olnud perekond Undi üks meelisharrastusi.

### **Oled palju ringi rännanud?**

“Kuidas võtta. No jaa, ma olen. Suure osa oma rahast oleme pannud reisimise peale. Olen käinud ringi NLiidus ja sotsmaades, kui aga turismirühmadesse õnnestus saada. Reisida ma tõepoolest hirmsasti tahtsin. Kaks korda olen käinud tädi juures Torontos, see on kõige kaugem reis.

Nüüd olen saanud osaleda mõnel konverentsil. Eelmine aasta oli selles mõttes suurepärase: avanes võimalus realiseerida oma unistuste unistus – käia Inglismaal – ja tegin kaasa bussireisi Itaaliasse.”

### **Kas professor on tänapäeval rikas inimene?**

“Mõni aasta tagasi tundus elu väga kehv olema, siis läks natuke paremaks, praegu pole vigagi. Muidugi ei tea, mis tulevikus ees ootab. Kui emeerituseks saan, jõuan võib-olla lehtegi tellida, raamatuid tuleb niikuinii raamatukogus lugemas käia... Korter neelab meeletult palju. Aga praegu, kuni tööd on, pole pirisemiseks põhjust.”

### **Mitmes keeles oled võimeline töötama?**

“Pursin ja loen saksa, inglise, prantsuse, vene ja kõige kehvemalt soome keeles. Ega ma neid ühtki valda, aga on suur asi, et saan kirjandust lugeda.”

**Õeldakse, et Inge Undil on kolm aadressi: üks Tartus kodus, teine Tallinnas mingis ühiselamus ja kolmas Tartu-Tallinn rongis tagant või eest teises (kuidas kunagi) vagunis. Kas niisugune mustlaseelu meeldib Sulle või on see sunnitud elamisviis?**

“Mõnes mõttes isegi meeldib, eks rongisõit ole ka üks reisimise alaliike. Aga nüüd hakkab pikapeale juba väsitama, võtab kohutavalt aega ka. Sellepärast tahaks saavutada niisuguse seisuga, et saaksin jälle kirjutama hakata. Mul on virnade viisi välismaalt hangitud raamatuid ja mitmesugust materjali, eriti tööst andekatega, mis seisab puutumata ja ootab läbitöötamist. Unistuseks on koostada seletavat sõnaraamatut. Mul on särav eeskuju – dotsent Aleksander Elango, kes suure osa oma tohutust elutööst tegi aastakümnetel minu east alates. Palju ma suudan, ei oska ütelda, aga tuleb tervislikku elu elada ja lihtsalt edasi töötada,



**Haridusministril Ferdinand Eisenil on vist midagi tähtsat öelda. Vasakul Enn Nurk.**

hoolimata sellest, milline on parasjagu poliitiline elu. Pühenduda oma erialale ja kogu lugu.”

**Oled Sa naljaarmastaja inimene?**

“Oo jaa, meeletult!”

**Kas Sul veel mingeid omapäraseid harrastusi on?**

“Jaa, mul on olnud kaks suurt kirge. Üks on päratu huvi prantsuse kultuuri ja keele vastu. Hirmsasti tahaksin, et meil hoopis enam õpetataks koolis prantsuse keelt, Euroopa Nõukogu keel ikkagi. Et me ei amerikaniseeruks, oleks rohkem vaja saksa ja prantsuse keele oskajaid.

Teine eluaegne armastus on Dostojevski. Lugesin 10. klassis läbi 15 köidet Dostojevskit, olin sellest nii haaratud, et õppiminegi kippus ununema.”

**Mis Sa kõige meelsamini siis teed, kui juhtub paar tundi vaba aega olema?**

“Viskan horisontaali ja loen ilukirjandust või vaatan videost mingit armastatud filmi.”

**Mida Sa oskad väga hästi teha?**

“Ei tea, ma ei oskagi midagi väga hästi teha! Salateid ehk...”

Aga kui pensionile jään, on mul kavatsus ümber sündida. Selles mõttes, et tahan elus esimest korda saia teha, sülti keeta ja õppida kraed õigesti kleidi külge panema!”

\*

Selle ilusa tulevikuplaaniga, millest ei saa hästi aru, on see nüüd tööpoolest tõsi, nagu professor kinnitab, või ajab ta natuke käojaani ka, olekski kena lõpetada ja edaspidiseks jõudu soovida. Ometi jääb miski hinge peale kripeldama.

Kuidagimoodi ei suuda ma kirja panna tema emotsioone, säravat mii-mikat, relvitukstegevat eneseirooniat ja sujuvat ühelt teemalt teisele hüppamist. Vahel kohe ei saagi aru, on see nüüd pedagoogikateadlane või näitleja, kes vurinal vastab, et tema lemmiktoit on kalamari ja suitsuangerjas, armastatuim värv – sinine, aga ornitoloogias, teatab, on nõrk. Hetke pärast imestab õnnelikult: “Oi, tuli meelde, mõelda – kohe kaks tükki tuli meelde!” Äraseletatult tähendab see, et ta teab lausa kaht lindu – pääsukest ja toonekurge – ning tunneb need ära. Usu siis teda!?

Võib-olla oleks Inge Unt ikkagi pidanud näitlejaks õppima... Aga siis poleks meil olnud säravat pedagoogikateadlast Inge Unti. Hea siiski, et läks, nagu läks!

LINDA JAGGO

## Õpetajate kongress peeti Viljandis

**E**esti õpetajate kongress 1996 toimus 22.-23. märtsini Viljandis "Ugala" teatri saalis. Sellest võttis osa 241 delegaati ja 52 külalist, lisaks õpetajaid Viljandist ja Viljandimaalt.

Avakõne pidas haridusminister **Jaak Aaviksoo**, kes vastas ka kohalolijate arvukatele küsimustele nii kongressi esimesel kui ka teisel päeval.

Kongressi ettevalmistustoimkonna töörühmade nimel tegid ettekan-  
ded **Toomas Kink** (Lähte Ühisgümnaasium, Tartu Õpetajate Selts) – "Õpetaja kui hariduspoliitika subjekt", **Lehte Jõemaa** (Naiskäsitööõpetajate Selts) – "Õpetajate ettevalmistus ja täiendõppe süsteem", **Volde-  
mar Pinn** (Haapsalu Sanatoorne Kool) – "Kool – õpetaja – õpilane", **Jaan Reinson** (Tartu 15. Keskkool, Eesti Koolijuhtide Ühendus) – "Pedagoogide teenistusseadus, palk ja atesteerimine", **Üllar Loks** (Lähte Ühisgümnaasium, Tartu Õpetajate Selts) – "Eesti Õpetajate Liit". Sõnavõtjaid oli üle 20.

Kongress kiitis heaks pöördumise Eesti Vabariigi Valitsuse ja Haridusministeeriumi poole, milles Eesti õpetajakonna nimel esitati oma seisukohad. Samuti kiideti heaks pöördumine ettepanekutega Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi poole. Saadeti tervitustelegrammid endisele haridusministrile **Ferdinand Eisenile** ja pedagoogikanestor **Aleksander Elangole**.

Eesti õpetajate kongress otsustas muuta õpetajate kongresside korraldamine regulaarseks ning järgmise kongressi kokku kutsuda hiljemalt 1998. aastal. Kongressi ettevalmistamine ja kokkukutsumine volitati neljateistkümneme organisatsiooni toetusel taasloodud **Eesti Õpetajate Liidule**.

**Tulijaid oli igast kandist. Registreerimislaudade juures olid enne kongressi algust lausa järjekorrad.**



# Õpetaja kui hariduspoliitika subjekt\*

TOOMAS KINK, Lähte Ühisgümnaasiumi direktor

**K**as õpetaja on poliitik? Sellise küsimus peale kehitatakse tavaliselt õlgu ja öeldakse tagasihoidlikult: "Oo ei, mis te nüüd!" See on täiesti loomulik, kuna poliitikana oleme harjunud võtma ebaetilist võimuvõitlust, portfelli- ja pirukajagamist, ohtraid katteta lubadusi enne valimisi ning muud taolist. Tegelikult tegeleb õpetaja tööol iga päev poliitikaga, ainult seda nimetatakse hariduspoliitikaks. Õpetaja on kohaliku hariduspoliitika võtmefiguur.

## Õpetaja roll ühiskonnas

Inimene, kes räägib depolitiseeritud koolist ja sellest, et õpetaja ei tohiks tegelda poliitikaga, on väga lühinägelik. Poliitikuna tegutseb õpetaja iga päev üksikisiku tasandil, aineseltsi ehk -liidu kaudu või mõne poliitilise liikumise liikmena. Õpetaja peaks just nimelt osalema poliitikas ja olema teistele võrdväärne partner. Ainult sellisel juhul, kui tekib dialoogisituatsioon, saame rääkida tasakaalustatud demokraatlikust ühiskonnast, kuhu me kõik tahame jõuda.

Milline on õpetaja roll tänases päevas ja kas me oleme selliseks pöördeks valmis? Probleemide sasipundar, mille iga õpetaja peab enda jaoks lahti mõtestama, hakkab peale määratlusest, kes õpetaja on. Kas on ta aine edastaja, kelle roll lõpeb ära klassiukse sulgemisega pärast tunde, või on ta oma tööga teatava loominguilise ideoloogia kandja ja kujundaja? See tuleneb eelkõige inimese enesemääratlusest, kas tahab ta olla suunatava ja juhitava rollis või meeldib talle loominguiline vabadus töös. Kõige suurem erinevus kahe rolli vahel ongi selles, et üks vajab oma töös pidevat suunavat kätt ja ülalt tulevaid direktiive, teisele aga meeldib ise otsuseid vastu võtta ning nende eest ka vastutada.

Meie ühiskonna areng oli pikka aega orienteeritud õpetaja kui hariduspoliitilise objekti koolitamisele. Käskude ja keeldude süsteem takistas loominguilist lähenemist tööle.

Kiired muutused ühiskonnas esitavad õpetajatööle üha uusi nõudmisi, märksõnadeks on saanud *loominguilisus, koostöövõime, tolerantus, kollegiaalsus, isiksusekesksus, osalusdemokraatia*. Kas oleme piisavalt valmis selleks? 6,1 protsendil meie õpetajatest puudub erialane ettevalmistus, 89% üldhariduskooli õpetajatest on naised, koolidest lahkuvad andekad ja loovad õpetajad, paljude koolide eksistents püsib pensionärist õpetajate entusiasmil. Arvestades õpetajate kaadrit, ei ole me selleks valmis.

Ühiskond vajab uuenenud õpetajat, kellel on selge ja terviklik maailmakäsitus ning kes suhtub oma töösse loominguiliselt. Kust selline õpetaja peaks tulema, kui täna ei ole me sageli suutelised õppeprogrammegi normaalselt katma? Kui sageli on koolis vene keele õpetaja sunnitud õpetama inglise keelt, füüsikaõpetaja käsitööd jne.

Hariduspoliitiliste põhimõtete ja strateegiatega valik ei saa toimuda õpetaja kui nende realiseerija osaluseta. Kuhu me tahame oma haridusüsteemi arenedes jõuda? Kuidas seda teha? Tee valikul on mitmeid variante, kas Põhjamaade (Soome, Rootsi, Taani) või Saksamaa või mingi hoopis neist erinev Eesti jaoks sobilik tee. Selleks, et muutuda poliitiliste jõudude võrdväärseks partneriks hariduspoliitikas, ei piisa kritiseerimisest, tuleb välja pakkuda konstruktiivseid ettepanekuid ning asuda kõigi osapooltega dialoogi. Kuigi esialgu paistavad silma erimeelsused ja vastasseis, selgub dialoogi käigus, et ühisosa on eeldatust kõvasti suurem.

\* 22. märtsil Eesti õpetajate kongressil peetud ettekanne.



Selline dialoog on demokraatlikus ühiskonnas vajalik ka haridusametnikele, kes peavad päevast päeva vastu võtma ja ellu viima otsuseid, mis kujundavad haridussfääri. Mida tihedam on õpetajaskonna side võrdväärse partnerina ametkondliku struktuuriga, seda suurem on objektiivse informatsiooni hulk, mille põhjal otsused vastu võetakse. See loob eeldused kvalitatiivseks juhtimiseks ega lase juurduda korporatiivsetel või kitsalt ametkondlikel otsustamise mehhanismidel.

Viimasaastate mitmete hariduspoliitiliste otsuste puhul pole aga eelnevat dialoogi toimunud või on see olnud ebapiisav. Seetõttu on sündinud mitmed vastuolulised otsused, näiteks koolide tüüpkoosseisude määrus, atesteerimise juhend ja palgamäärus. Kas seda dialoogi mõlemalt poolt eelnevalt otsitigi?

Heameel on tõdeda, et suur hulk õpetajaid osales uue õppekava projekti koostamisel ning oli haridusametnikele ja teadlastele võrdväärseks partneriks. See näitab veel kord, et kui anda õpetajatele võimalus koostööks, kasutavad nad selle ka ära. Mis muidugi ei tähenda, et peaks loorberitele puhkama jääma ja nentima, et õppekava on valmis. Probleemid, mis seonduvad ainemahtude ülepaisutatuse ja vähese integratsiooniga, vajavad lahendamist ja edasist koostegutsemist.

Millist õpetajat vajab tänapäeva ühiskond, millise rolli täitmist õpetajalt oodatakse? Täna soovime kooli õpetajat, kes oleks valmis töötama osalusdemokraatia tingimustes, kes oleks kohalikul ja riiklikul hariduspoliitika tasandil võrdne läbirääkimispartner, oma erialal ja kasvatus-teadustes kõrgelt kvalifitseeritud spetsialist.

### **Õpetajal on raske ootusi täita**

Mis pidurdab ja takistab õpetajat seda rolli täitmast, mida talt oodatakse? Eelkõige on paljud põhjused peidus inimeses eneses. Ühiskondliku kriisi põhjusi hariduses ei maksa alati otsida välistest süsteemidest, neid tuleks otsida ka inimeste mõtlemisest, tunnetest ja tahtest.

Iga sugupõlv kohtab uut muutuvat maailma, kivinenud ja jäigalt konservatiivsed arusaamad tekitavad aga konflikte. Muutunud ühiskonnas ei ole muutumatute vaadetega võimalik edasi töötada. Koos ümbritseva arenguga peavad kujunema ka uued arusaamad ümbritsevast. Tegemist on inimese mõttemaailma muutusega. Haridussüsteem on oma olemuselt küllalt inertne ja pigem konservatiivne kui revolutsiooniliselt muutuv. Elluviijates tekitavad muudatused alati hirmu ja küsitavust, eriti siis, kui need tulevad läbirääkimisteta, direktiivsetena. Mida enam eelneb eri tasanditel läbirääkimisi, seda omasemaks muutuvad uuendused ja tekib eeldusi nende edukaks rakendamiseks.

Täna on üheks hariduspoliitika võtmesõnaks haridusökonomika, täiesti normaalne nähtus, iseloomulik turumajanduslikule ühiskonnale. Kui me tahame praegu hariduselus midagi muuta, peame esmalt hindama olemasolevaid ressursse ning siis võrdlema neid soovitatavate tulemustega. See aga ei tähenda üksühest turumajandusliku ettevõtluse põhimõtete ülekandmist haridusse. Viimasel juhul ei oleks ju otstarbekas üleval pidada väikesi maakoole – see on majanduslikult ebarentaabel. Ilmselt ei ole võimalik hinnata koole majandusliku efektiivsuse põhimõttest lähtudes – toodang on ju vaimset laadi.

Hariduses toimivad senini ikka teistsugused põhimõtted, regionaalpoliitikast alates ja õpilastele soodsa õpikeskkonnaga lõpetades. Haridus ei ole ühelegi riigile kunagi odav, kuid tegemist on investeringuga tulevikku. Meil eesti rahva püsijäämise nimel.

Inimene mõtleb eelarve planeerimisel oma sissetulekutele. Samad kulude ja tulude arvestamise põhimõtted peavad kajastuma ka hariduse planeerimisel. Kui meie soovid ei ole kaetud materiaalsete ressurssidega, ei ole need ka realiseeritavad. On meeldiv tõdeda, et sellest on viimasel ajal hakatud tõsiselt rääkima.

Riigieelarve tulude pool on kindla summaga suurus, kuhu ei tule midagi juurde, iseküsimus on vahendite jaotamine riigieelarve sees, eri ametkondade vahel. See on riigikogu, valitsuse ja haridusministeeriumi läbirääkimiste küsimus. Õpetaja on valimisõiguslik riigikodanik ja maksumaksja, kaudselt osaleb temagi nendes küsimustes.

Kõigepealt tuleb kontrollida olemasolevate ressursside jagunemist haridussüsteemi sees – kas see on praegu kõige optimaalsem. Kas täna on ühiskonnas võrdselt jaotunud materiaalsed ressursid, otsustusmehhanismid ja vastutusmäärad? Kindlasti mitte. Materiaalsed ressursid ja otsustusmehhanismid on ühel, aga vastutus hoopis teisel tasandil. Kas selline olukord ei iseloomustab demokraatlikku ühiskonda?

Haridusökonoomika peab aitama kaasa hariduselu kvalitatiivsetele muutustele, mitte pidurdama süsteemi arengut. Me ei tohi õpetajaskonna põhieesmärgiks seada ainult argistest vajadustest lähtuvaid teureid. Olen nõus, et õpetaja palk on väike ega suuda kunagi konkureerida pangaametnike või ärimeeste omaga, kuid on veel olulisemaid eetiliste väärtuste kriteeriume kui töötasu. See ei ole vihje, et õpetaja peaks töötama madala palga eest ning ära elama missioonitundest ja kutseeetikast. Ka meie tahame oma lastele vahel banaane osta.

See on valdkond, milles õpetaja ei ole seni tahtnud eriti kaasa rääkida, kuna puudusid adekvaatne info ja vajadus olukordi analüüsida. Selliseks subjektiks, kes oskab ka nendes küsimustes kaasa rääkida, õpetaja alles kujuneb. See on vaevaline ja raske tee, mil ei ole alternatiive, mis läheb läbi arengu ja pidevõppesüsteemi.

Üks võimalikke teid selleks on pidevalt toimivad riigi ja omavalitsuste finantseeritavad innovaatilised projektid – nende kaudu tekib pidev areng ja muutus (süsteemisestest tegurite mõjul). Toome võrdluseks pidevõppesüsteemi Taanis: seal õpib igal aastal 50% elanikkonnast ehk 2,5 miljonit inimest mitmesugustes koolides, mis on kas täielikult või osaliselt keskvalitsuse või kohalike omavalitsuste finantseeritud. Haridusele läheb üle 40 miljardi taani krooni ehk 12,5% riigi kuludest.

Teiselt poolt on aga (UNICEFi uurimuste järgi) iga kolmas Aafrika, iga kümnes Ladina-Ameerika ja iga teine Aasia maa vähendanud riiklike haridusassigneeringuid ühele inimesele. Mõnel pool tähendab see ühe õpetaja kohta 60 kuni 100 õpilast.

Kummale valikule lähemal liigume meie?

## Õpetaja kui subjekt

Milline on õpetaja sotsiaalne staatus ühiskonnas? Kes ta on, millisesse ühiskonnakihti kuulub? Nendele küsimustele peab iga inimene ise vastuse leidma, aga tundub, et täna õpetaja Eestis ühiskonna eliiti ei kuulu. Temast kõrgemal on ilmselt majanduslikud ringkonnad, juristikaga tegelevad inimesed, riigiametnikud, poliitikutest rääkimata.

Keskklassi kuulumine võib mõningatel juhtudel kõne alla tulla, aga ka siin on vastuolusid. Me ei ole veel saavutanud seisundit, mis on õpetajatel arenenud riikides. Seal on õpetaja kindlalt keskklassi esindaja. Probleemiks ei ole ainult sissetulekute suurus, vaid ka ühiskonna suhtumine õpetajasse. Selles on karuteene teinud ka meie kirjutav, rääkiv ja näitav press. Eesti ajakirjandus on üles ehitatud skandaalidele ja madalate instinktide kultiveerimisele. Kui palju saame täna ajakirjandusest lugeda artikleid haridusprobleemidest? Teema on aktuaalne vaid siis, kui kusagil streigitakse, kedagi ahistatakse või on mõni koolimaja maha põlenud.

Haridusprobleemidest rääkimine on õpetaja enese ülesanne. Tema eest ei saa seda teha ei ministeeriumi ametnikud ega koolijuhid. Viimased lähtuvad asjade valgustamisel oma professionaalsest nägemusest, mis mõnikord ei ühti õpetajaskonna omaga. Nii palju kodanikujulgust

peab ikka olema, et oma probleemidega lagedale tulla ja nendega laiema avalikkuse ees esineda. Teataval määral on tegemist kogu ühiskonna koolitamisega. Avalikkuse tähelepanu haridusprobleemidele ei tule iseenesest, see on küllalt pikk ja aeganõudev protsess. Läbi eneseharimise ja enesekasvatuse avaldame harivat mõju ka teistele inimestele, kes ei ole pedagoogid.

Kui vaadelda meie õpetaja osa hariduspoliitikas, ei ole rahuloluks põhjust. Osalemine palgavõitluses on täiesti loomulik, kuid meie probleemidest ei ole see peamine. Ka paljud teised asjad tuleb selgeks rääkida ja läbi vaielda. Kes peaks seda tegema?

Täna esindavad õpetajat nii direktor kui ka haridusametnik. Õpetajate kongressilgi soovivat sõna enamasti hariduses juhtivatel positsioonidel olevad isikud ja teadlased. Õpetaja aktiivsus on väike. On loogiline, et selline olukord ei saa kaua kesta ja õpetaja peab ennast ise subjektina esindama kõigis vajalikes kohtades ja kõikidel tasanditel. Reaalselt saab see võimalikuks vaid läbi koordineeritud ühistegevuse, mis on samasuguses kujunemisjärgus kui demokraatlik riiki. Eeldused selleks on olemas.

Toon välja mõned valdkonnad, kus vajadus koordineeritud ühistegevuse järele on kõige suurem:

- haridusseadustiku väljatöötamisel ühiste arusaamade esitamine;
- õpetajaameti ühtlustatud nõuete väljatöötamine (see valdkond haa-kub ka atesteerimise ja teenistusseadusega);
- eri ainete õpetajate integreeritud koostöö programmide ja õppekavade koostamisel;
- poliitiliste nugiotsuste vastuvõtmiste nurjamine, partnerlus poliitikas;
- mitmesuguste haridusalaste ürituste korraldamine;
- haridusuuenduslike ideede levitamine (läbi laiapõhjalise koostöö);
- tegutsemine survegrupina, kes paneb haridusotsustusi tegevad orga-nid ennast kuulama.

Kindlasti aitaks õpetajate subjektsust tõsta kindlustunde tõus, mõningate sotsiaalsete garantiide olemasolu. Need peaksid olema mitte ainult materiaalsed, vaid ka moraalsed. Mida kindlamalt inimene end tunneb kiiresti muutuvus ühiskonnas, seda suurema omapoolse panuse saab ta anda. Õpetaja peab saama võimaluse ja võtma enesele kohustu-se töötada loominguiliselt. Tänapäevases tegelikkuses puuduvad õpetajal või-malused ametiredelil ülespoole pürgida, kuna atesteerimise süsteem on devalveerinud. Noorel ja heas mõttes ambitsioonikal inimesel puudub haridussüsteemis võimalus teha karjääri, meil ei ole süsteemi võimeka õpetaja motiveerimiseks. Noorele meesõpetajale ei piisa ilmselt koolidi- rektoriks valimisest, kuna sealt edasi ei ole harilikult võimalik minna – ministritoolile mahub vaid üks ja seegi on enamasti poliitik. Ajalehes il-muvad koolidirektorite otsingud kinnitavad seda. Samas leiab see õpe-taja võimalused edasipürgimiseks mujal, kas või panganduses, ajakir-janduses, ärimaailmas. Nendes ringkondades on väga suur osakaal isik-likul initsiatiivil, töötahtel, aktiivsusel ja muudel headele õpetajatele iseloomulikel omadustel. Oma ameti hüljanud head ja andekad õpetajad tulevad seal edukalt toime.

Mis on täna vastu pakkuda haridussüsteemil?

Küsigem iseendalt, kas selles probleemipuntras ei olegi peidus üks tänase koolikriisi põhjusi? Kas me oleme valmis neist asjadest rääkima ja lahendusi leidma? Kas oleme valmis midagi nõudes võtma endale rohkem kohustusi ja suuremat vastutust?

Vaimult suureks ei saa me mitte läbi "tiigrihüppe" ega võimu käsul, vaid läbi koolmeistri. Täna teeb ta oma tööd veel missioonitundest, läh-tudes eetikast ja südametunnistusest. Kui kaua aga veel?

# Prioriteetsest taas perspektiivituks?\*

GUNNAR POLMA, Metsküla Algkooli juhataja

**K**äsitledes teemat *maakool – maaharidus*, ei saa mööda minna sellistest põhjanevatest mõistetest nagu *rahvus* ja *rahvusriik*. Maaelu ja maahariduse nagu igasuguse rahvusliku omapära hoidmine on majanduslikult ebatasuv. Kui riigi keskmise maksumaksja materiaalsele heaolule mõelda, on maakool praegu isegi teenimatult heas seisus, saab ta ju õpilaskoha jaoks rohkem raha kui linnakool.

Käesolev kirjutis kutsub kaasa mõtlema eelkõige inimesi, kelle jaoks rahvusriik ja rahvuse säilimine on ainuvõimalik, nagu enamikule inimkonnast on hamletlikus dilemmas “olla või mitte olla” aktsioomiks olemine.

## Tagasivaade külakooli lähiminevikku

■ 1930. lõpuaastad jäävad maakooli ajalukku kui õitsenguaeg. Maakoolid on õpilastest pungil ja paiguti (näiteks Matsalu mail) on kool lausa koolis kinni. Keegi ei kahtle maakooli otstarbekuses – kaks kolmandiku maksumaksjaist elab ju maal. Maakool kuulub kindlalt eesti kultuuripilti ja on rahvusluse ühe peamise taimelavana selle vormijaid.

■ Alates 1940. aastatest algab maakooli kui kultuurikandja aeglane kuid kindel allakäik, mis saavutab kulminatsiooni 1970. aastatel. Võõrvõim on kollektiviseerimisega pea täiesti suutnud murda maavaimu, abiliseks on talle ajastu tunnusjoon – urbaniseerumine. Külakool jääb jalgu sotsialistlikule elukorraldusele, väikesi maakoole suletakse massiliselt. Tühjaks jääb ka toonane Saastna (praegune Metsküla) algkool Matsalu lahe lõunarannal.

■ 1988–1990. Rahvusliku ärkamisaja tõusulaines taas endale eluõiguse kindlustanud maakool on muutunud ühiskonna helliklapsiks. Isamaalise vaimuga pahuksisse minna kartev ebakindel võim soosib maakoole. Paljud 10–15 aastat tagasi suletud maakoolid taasavatakse.

1989. aastal avatakse uuesti ka Metsküla Algkool 4 õpilasega. Praegu õpib seal kolmes liitklassis 29 õpilast. Kool on toonud Metskülasse tagasi noort pulbitsevat elu.

■ 1990 kuni 1992 on nn Savisaare–Vähi aeg. Külakool on endiselt prioriteetne.

■ 1993–1995. “Isamaalaste” valitsus. Võim on kindlustunud, turumajanduslikud hinnangud hakkavad summutama isamaalist mõttelaadi – väike maakool muutub taas ebaperspektiivikaks. Haridustöötajate palgafondi kujunemisel saab aluseks õpilaskoha maksumus. Väike maakool satub oma “rentaablusnäitajate” (s.o õpilaskoha tegeliku maksumuse) tõttu maakonna häbiposti (palgafondi ümberjaotamine toimub maakonna tasandil).

## Tänapäev. Tulevik?

1995. aasta valimisjärgsed valitsusvahetused ei too muutust turumajanduslikku mõttelaadi hariduse finantseerimisel. Vastupidi, 1995. aasta sügisel ootab maakoolide juhte tarifikatsioonide koostamisel (s.o õpetajate töötasu arvestamisel) uus “üllatus”. Vastavalt haridusministri 25. aprilli määrusele tuleb väikestes (alla 9 õpilasega) võõrkeele õpperühmades vähendada keeleõppe tundide arvu poole võrra. Süveneb veendumus, et olgu valitsemas mis tahes poliitilised jõud, võimule jõudes ollakse vastamisi riigi ahta rahakotiga ning aktsepteeritakse haridussüsteemi

\*Samal teemal esines autor ka 23. märtsil Eesti õpetajate kongressil.

raamatupidajate tõdemust – väike kool on ebarentaabel. Tundub, et nüüd jääb väikesel maakoolil üle vaid oodata aegu, kus väikeste klassi-komplektide tõttu (iibe madalseis) vähendatakse maalapsel ka muude õppeainete mahtu poole võrra. Miks peaks inglise või saksa keel erandiks olema? Kui on vähe õpilasi, küll käivad muudki teadmised kaks korda väledamalt läbi õpilase pea!

Haridusringkondades pole teab kui suureks saladuseks, et alates 1996. aasta sügisest toimub see, mis juba aastaid õhus on olnud – üleminek koolide nn pearahajärgsele finantseerimisele. On ju loomulik, et lõpmatuseni ei saa kesta olukord, kus palgafond kujuneb õpilaskohtade arvu pealt, õpetajatele palka makstakse aga vastavalt palgamaatriksile, olenemata sellest, kui palju keegi ühisesse katlasse sisse toob. Kaua ei saa ju kesta olukord, kus väikesed maakoolid teiste arvel liugu lasevad. Olgu töölise professionaalsus kui kõrge tahes, kui ta millegipärast (näiteks tooraine puudusel) tööpäeva jooksul vähem toodab, peab ta ka vähem palka saama.

Seda, mida selline tükitöö mentaliteedi kultiveerimine hariduse alal maakoolide arengule kaasa toob, pole vist raske ära arvata. Hariduse kvaliteet maal langeb veelgi, heal õpetajal ei tasu ju “väikese peade arvuga” maakoolis tööd teha. Lõppude lõpuks on 20. sajandi lõpp ja tõsiselt ei saa võtta ka nostalgilist Paunvere minevikumudelit ühest heast õpetajast 4-6 klassi kohta. Nõuded haridusele on lihtsalt muutunud.

Valides kahe halva vahel: ühelt poolt väikeses maakoolis antava hariduse paratamatu allakäik, mis rikub maalapse põhiseaduslikku õigust “kõigile võrdsed võimalused” (mis võrdsetest võimalustest saame rääkida väikese inimese puhul, kelle vanemad juhtuvad maal elama ja võõrkeeleõpe piirdub kahe, hiljem pooleteist tunniga nädalas); teisalt maakooli kui rahvuskultuuri taastootva kultuurifenomeni kadumine ja maa-hariduse koondumine suurtesse linnatüüpi “õppekombinaatidesse”; tuleks minu arvates siiski eelistada viimast arengustsenaariumi. Maalt sirgunud laste harimatus on maaelule lõppkokkuvõttes halvavam kui auk küla infrastruktuuris.

Lõpetuseks taas mõistetest *rahvusriik* ja *rahvus*. Eurotuultele avatud ja pidevas Sarmaatia äikeseraju ohutsoonis viibival rahvusel pole püsimiseks muud teed, kui eristuda, s.t väärtustada rahvuslikku omapära ja haridust. Vaid neid omavahel mõistlikult seondades saame ehitada ainsa müüri, mida 21. sajandil rahvusriigi kaitseks on võimalik rajada. Olla – see tähendab olla haritumad ja eneseteadvamad kui keskmised eurokodulased.

Tahame või mitte, aga eestlaste eneseteadvuse juured on MAAS. Linnakultuur on suuremas osas sisse toodud–imporditud kultuur ja töötab juba olemuslikult vastu meie eristumise–iseolemise püüetele.

Palju räägitakse sellest, et meie riigis puuduvad kontseptsioonid, selged sihid mitmetes tähtsates eluvaldkondades – näiteks riigikaitstes, põllumajanduses, hariduses. Mulle tundub aga peataolek algavat sellest, et pole langetatud selget otsust “olla või mitte olla” – kas meie sihiks on rahvusriik ja eesti rahvuse säilimine või mitte. Sellega seoses arvan, et Eesti Vabariigi Riigikogu esmane ülesanne on lahendada küüniline küsimus, kas Eestile on elujõulist maaelu kui rahvusriikluse taastootjat üldse vaja.

Kui ei, siis las minna kõik nii nagu läheb. Kui otsus on jaatav, on rahvas valinud enesesäilitamise raske ja kuluka tee. Jaatavast otsusest tuleneks ka hariduse finantseerimisspetsialistide kohustus luua hariduse rahastamiseks paindlik, regionaalseid iseärasusi arvestav süsteem, mis muuhulgas ei välista paikkonniti (suured linnad, palju koole) ka turumajanduslikku lähenemisviisi.

## Suurim lugemisoskuse uurimus Eestis

MEELI PANDIS, Tartu Ülikooli psühholoogiamaagistrant

ÜRO nimetas  
1990. a  
rahvusvaheliseks  
kirjaoskuse  
levitamise  
aastaks.

**U**urimused on näidanud, et erinevates riikides on 30–60% rahvastikust vormiliselt küll kirjaoskajad, aga tegelikult funktsionaalselt kirjaoskamatud. Kas on alust arvata, et Eestis on tase oluliselt parem? Ühelt poolt on Eesti juba enam kui sajand olnud täieliku kirjaoskusega maa, meie haridustki on alati heaks, kui mitte väga heaks peetud. Teisalt on aga aastaid õpetajatelt kuulnud, et üha suureneb nende hulk, kes ei loe ega taha lugeda. Samas võib igaüks meist meenutada situatsioone, kus kaasanimene või ta ise on olnud hädas formularide täitmisel ja info hankimisel plaanidelt, tabelitelt või graafikutelt. Ning mitte alati ei ole sel juhul süü olnud nende koostajatel.

Konkreetsema informatsiooni saamiseks lugemisoskuse taseme kohta on vajalikud ulatuslikud uurimused, sest "...ei asjata ole meie ajal rahvastiku haridusliku tasapinna mõõdupuuks just lugemis-kirjutamisoskus. Kuigi seda mõõdupuud nüridaks tunnistame, puudub meil kahjuks teine parem ja ühtlasi vastavalt objektiivne, üldtunnustatud" (7). Kahjuks puudub meil ka lugemisoskuse uurimiseks objektiivne ja üldtunnustatud meetod.

1970. aastatest hakati maailmas mõiste *kirjaoskus* kõrval kasutama terminit

### funktsionaalne kirjaoskus.

Funktsionaalne ehk konventsionaalne kirjaoskus on isiku sotsiaalseks funktsioneerimiseks vajalik tase, s.o kirjaoskus igapäevaeluks (sh lugemine, kirjutamine, arvutamine, dokumentide täitmine). Esitan siinkohal "The International Encyclopedia of Education" (6) definitsiooni: "Isik, kes on funktsionaalselt kirjaoskaja, suudab osaleda kõigis neis tegevustes, kus on vaja kirjaoskust nii tema, grupi kui ka kogukonna efektiivseks funktsioneerimiseks ja see võimaldab tal jätkata lugemise, kirjutamise ning arvutamise kasutamist nii enda kui ka ühiskonna arenguks."

Suur osa  
elanikkonnast  
on nõrga või  
puuduliku  
funktsionaalse  
kirjaoskusega.

Funktsionaalse kirjaoskuse ja selle taseme kohta on tehtud palju uurimusi arengumaades, kuid Eestis, nagu paljudes teisteski maades, puuduvad täpsed andmed. Kaudsed andmed viitavad, et suur osa elanikkonnast on nõrga või puuduliku funktsionaalse kirjaoskusega.

Lugemisoskus on olulisim, mille laps peab algkoolis omandama. Alati on aga tekkinud küsimus, millisel tasemel peaks see oskus eri vanuses olema ja kuidas seda mõõta, s.t millised on kriteeriumid. Õpetajad ja lugemisuurijad on lugemisoskust seni valdavalt määranud lugemiskiiruse järgi.

Lugemisel on  
olulisim tekstist  
aru saamine.

Aktsepteerides kognitiivseid lugemisteooriaid, peab lugemise tehnilisest küljest olulisemaks pidama tekstist arusaamist. Selle hindamine on aga märksa keerukam ja problemaatilisem.

Laiemat kõlapinda hakkas probleemile otsima Valdur Lulla. 1992. a mais korraldas Tartu maakonna kooliamet vaikse lugemise katse 4. kl õpilaste hulgas (n = 523). Loetušt arusaamise kohta esitatud kolmele küsimusele vastas õigesti 21,2% õpilastest, 12,3% ei suutnud vastata ühelegi küsimusele (2). Probleemi olemasolule viitavad ka düsgraafia ja düsleksia juhtude sagedus koolis, samuti TÜ eripedagoogika kateedri diplomandide uurimused.

1994. a aprillis korraldas Tartu Ülikooli psühholoogia kateeder dotsent O. Musta juhtimisel ning Eesti Teadusfondi ja Soome-Eesti Sihtasutuse toetusel Eestis seni kõige ulatuslikuma lugemisuurimuse.

Selleks kasutati IEA testi, mille abil mõõdeti funktsionaalset lugemis-  
oskust, s.o eelkõige elutarbeliste tekstide mõistmist.

## Uuritav kontingent ja uurimismetoodika

Testitavad jaotati kaheks populatsiooniks. A populatsioon koosnes 1413  
3. kl õpilasest (valdavalt 9aastased), B populatsioon 1492 8. kl õpilasest  
(valdavalt 14aastased).

Testitud klassikomplektide arv oli vastavalt 82 ja 73. Klassid leiti ju-  
husliku valiku alusel. Lisatingimuseks oli õpilaskonna valik erinevatest  
piirkondadest (suurlinnad, maakonnakeskused, maakohad) vastavalt  
tegelikule õpilaskonna jaotusele Eestis.

IEA testis osales  
1413 3. kl ja 1492  
8. kl õpilast.

Tabel 1

### ÕPILASTE JAOTUS PIIRKONNITI

	Populatsioon A			Populatsioon B		
	õpilasi	%	valim	õpilasi	%	valim
Maakonnad	6851	54,1	812	5867	50,0	750
Väikelinnad	2299	18,1	271	2620	22,4	336
Tartu	923	7,3	109	839	7,2	108
Tallinn	2594	20,5	308	2391	20,4	306
Kokku	12667	100	1500	11717	100	1500

Funktsionaalse lugemisoskuse testi on välja töötanud IEA (*The Inter-  
national Association for the Evaluation of Educational Achievement*) aastatel 1988–1990 ning see on läbi viidud 32 koolisüsteemis 1990/91. õa 8.  
kuul, haarates minimaalselt 1500 õpilast A populatsioonist ja 1500 õpi-  
last B populatsioonist igas riigis. Nii Eestis kui ka teistes riikides tehti  
tõlge emakeelde inglise keelest. Testid on Tartu Ülikooli Raamatukogu  
fondis (lugemisuuringus).

Testides on 3 tüüpi tekstid.

**1. Jutustavad.** Kirjanduslikud lugemispalad, mis sisaldavad ajaliselt  
lineaarset süžeed ning emotsionaalset mõjukust.

**2. Eksponeerivad ehk esitlevad.** Mingi objekti, sündmuse või nähtuse  
kirjeldused. Oluline on faktilise informatsiooni edastamine tekstis.

**3. Dokumendid.** Struktureeritud informatsioon – kaardid, tabelid,  
graafikud, plaanid, instruksioonid jms. Sisaldab vähe teksti. Õpilased  
peavad uurima, määratlema ja töötlemata visuaalset informatsiooni.

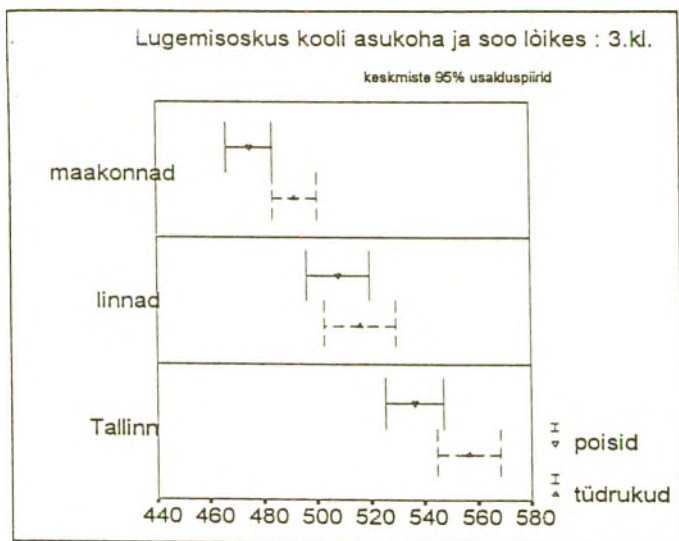
Igale tekstile järgnesid valdavalt valikvastustega (4 varianti) küsimu-  
sed. Lisaks neile oli A populatsioonis 4 lühivastust ja 2 pikemat vastust  
nõudvat küsimust, B populatsioonis vastavalt 20 ja 2. Pikki vastuseid  
nõudvaid küsimusi ei ole testi töötlusel arvestatud. 3 teksti – jutustav,  
esitlev ja dokument – olid 3. ja 8. klassis identsed.

Nii 9- kui 14aastaste test oli jaotatud kaheks osaks, mida võis teha  
eraldi päeval või ühel päeval vähemalt 15–20 minutilise vaheajaga.  
Testide läbiviimise järjekorda ei tohtinud muuta. Täitmise aeg oli limi-  
teeritud, eelnes instruksioon ja 2–3 harjutusülesannet, mida arutati  
kogu klassiga. Testimisele järgnes õpilase ankeedi täitmine. See sisaldas  
3. klassis küsimusi lapse ja ta kodu kohta (16), lugemishuvidest (10),  
lugemisest kodus ja koolis (6), tundides (5), enda lõbuks lugemisest (13).  
8. klassi õpilase ankeet sisaldas küsimusi lapse ja ta kodu (18), koduse  
õppimise (6), lugemise (8), huvidest ning lugemise kohta koolis (8). Osa kü-  
simusi olid mitmefaktorilised. Ankeedi täitmise aeg ei olnud limiteeritud.

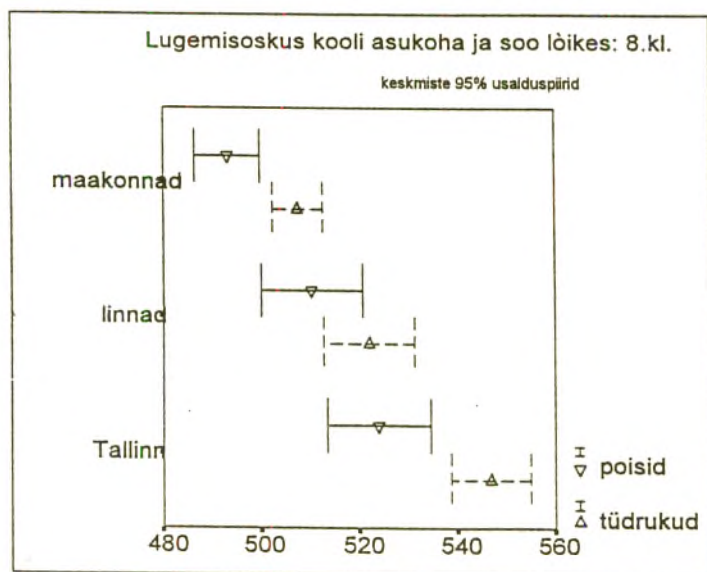
Lisaks täideti  
ankeet õpilase  
kohta.

## Eesti teiste maade taustal

Esitame Eesti laste tulemused võrdluses teiste riikidega, arvestades, et  
keskmine punktisumma (maailmas) on 500. Edukamad riigid said 50–80  
punkti üle keskmise, edutumad aga 100 või enam punkti alla keskmise  
(vt joonist 1 ja 2).



Joonis 1. Lugemisoskus kooli asukoha järgi. 3. klass.



Joonis 2. Lugemisoskus kooli asukoha järgi. 8. klass.

Kui uurida Eesti koolilaste variatiivsust lugemisoskuses, siis ei ole võimalik öelda, et meie koolilapsed erinevad üksteisest rohkem kui mõnes teises riigis. Kõikjal on nii häid kui ka halbu lugejaid. Ent ilmselt on Eesti omapäraks see, et erinevused on väga süstemaatilise iseloomuga. Kõrvutame meie maa- ja linna dimensiooni erinevusi rahvusvaheliste tulemustega. Tallinna õpilased on oma lugemisoskusest tippmaade keskmiste näitajate (540–550), maakoolide õpilased aga Aafrika ja Aasia arengumaade tasandil (vt tabelit 2.)

Tabel 2

EESTI KOOLILASTE LUGEMISOSKUSTE ERINEVUSED  
MAAL JA LINNAS

	Maakonnad	Linnad	Tallinn
3. klass			
jutustavad tekstid	487	512	547
eksponeerivad tekstid	467	494	538
dokumendid	496	528	555
8. klass			
jutustavad tekstid	505	522	541
eksponeerivad tekstid	493	505	528
dokumendid	505	523	544



Vaatleme järgnevalt, kuidas näeb välja Eesti laste lugemisoskus loetletud tekstiliikide lõikes rahvusvahelisel taustal. Maailma keskmiseks on arvestatud 500 p.

Tabel 3

JUTUSTAVAD TEKSTID			
<u>9aastased</u>		<u>14aastased</u>	
1. Soome	568	1. Soome	559
2. USA	553	2. Rootsi	556
3. Rootsi	536	3. Prantsusmaa	556
---			
12. Belgia	510	14. Itaalia	520
<b>13. Eesti</b>	<b>506</b>	<b>15. Eesti</b>	<b>518</b>
14. Šveits	506	16. Taani	517
---			
26. Trinidad	455	30. Nigeeria	402
27. Indoneesia	402	31. Zimbabwe	367
28. Venetsueela	378	32. Botswana	340
EKSPONEERIVAD TEKSTID			
1. Soome	569	1. Island	548
2. Rootsi	542	2. Prantsusmaa	546
3. USA	538	3. Soome	541
---			
19. Ida-Saksamaa	493	19. Kreeka	508
<b>20. Eesti</b>	<b>489</b>	<b>20. Eesti</b>	<b>505</b>
21. Sloveenia	489	21. Iirimaa	505
---			
26. Trinidad	458	30. Nigeeria	402
27. Indoneesia	411	31. Zimbabwe	372
28. Venetsueela	396	32. Botswana	339
DOKUMENDID			
1. Soome	569	1. Soome	580
2. Hongkong	554	2. Hongkong	557
3. USA	550	3. Uus-Meremaa	552
---			
12. Itaalia	517	16. Kanada	522
<b>13. Eesti</b>	<b>517</b>	<b>17. Eesti</b>	<b>519</b>
14. Hispaania	509	18. Iirimaa	518
---			
26. Trinidad	440	30. Nigeeria	394
27. Venetsueela	374	31. Zimbabwe	379
28. Indoneesia	369	32. Botswana	312

Näeme, et 3. klassis ei lange Eesti tase allapoole maailma keskmist, välja arvatud eksponeerivates tekstides.

## Elukoht

Selgelt ilmneb Tallinna koolide paremus kõigis komponentides. Olukorra tõsidust suurendab fakt, et maakoolide õpilased moodustavad üle 50% uuritutest ja Eesti õpilaskonnast.

Saadud andmete valiidsust näitab kooskõla maailma tulemustega. Enamikus maades ületasid linnaõpilaste skoorid maakoolide õpilaste omi oluliselt. Võib oletada kultuurikeskkonna erinevuse mõju, tekstilise materjali paremat kättesaadavust ning suuremat infotöötamise vajadust. Siiski on tendents, et arenenud riikides need erinevused vähenevad või kaovad hoopis. Soomes, USA-s, Rootsis, Belgias ja Taanis ei erinenud tulemused oluliselt elukohast sõltuvalt. Uus-Meremaal, Prantsusmaal ja Šveitsis näitasid paremaid tulemusi maalapsed (1).

Arvestades regressioonanalüüsi teel kooli osatähtsust testitulemuste erinevuses, saame, et Tallinnas  $\eta^2 = 0,1576$ , kool määrab 15,76% lugemistulemustest, Eestis keskmiselt  $\eta^2 = 0,2369$ . Maailmas kõigub  $\eta^2$  0,07st Soomes 0,30ni Indoneesias (3). See näitab hariduse taseme ebaühtlust. Mida väiksem on  $\eta^2$ , seda tähtsusetumad on koolist sõltuvad tegurid, seda võrdsem on saadava hariduse tase.

Eestis on hariduse taseme erinevused piirkonniti väga suured.

Tulemustest nähtub, et Eestis on hariduse taseme erinevused piirkonniti väga suured. Hariduspoliitika üheks võtmeküsimuseks peaks olema selle probleemi teadvustamine ning lahendusteede leidmine.

## Vanus

Vaatleme tulemuste muutust koolimineku eest ja vanusest sõltuvalt, ka soolisi erinevusi.

Summaarse lugemistulemuse ja vastaja vanuse vahel on negatiivne seos ( $r = -0,16$ , vea tõenäosus  $p = 0,00$ ). Esineb tendents, et mida vanem on vastaja (antud klassis), seda halvem on tulemus. Võib eeldada, et selle kujunemisel on oluline istumajääjate, s.t mingil põhjusel samal vanuseastmel mitte toime tulevate õpilaste osakaal.

Selle selgitamiseks jaotati 3. kl õpilased vanuse järgi 3. gruppi: kuni 9a ( $n = 47$ ) – 2,8%; 9-10a ( $n = 118,5$ ) – 71,3%; üle 10a ( $n = 429$ ) – 25,8%.

Ilmnes oluline erinevus keskmistes vastusepunktides kõigis testi osades.

Vanus	jutustavad tekstid (22)	eksponeerivad tekstid (21)	dokumendid (23)	summaarne lugemisoskus (66)
kuni 9a	15,1	12,7	16,9	44,7
9-10a	14,4	12,0	15,8	42,3
üle 10a	13,1	10,8	14,7	32,6

Erinevused on statistiliselt olulised. Ilmneb, et 3. klassis on noorematel õpilastel paremad tulemused ja klassi keskmisest vanemate õpilaste (istumajäänute) lugemistulemused (eriti summaarsed tulemused) on oluliselt halvemad. Istumajäämise põhjuseks algklassis on enamasti raskused emakeeles.

Maailma riikide võrdlusel ilmnes üldine tendents varasema regulaarse kooliõpetuse alguse kasuks. Siiski, kümnes kõrgeid tulemusi saavutanud riigist neljas minnakse kooli mitte enne 7. eluaastat: ka Soomes, Rootsis, Norras, Islandil.

## Sugu

Teades sooliste erinevuste osa arengus, eriti nooremas koolieas, vaatleme seda ka testitulemuste põhjal. Summaarse lugemisoskuse korrelatsioon sooga oli 0,14;  $p = 0,00$ ; eksponeerivates tekstides  $r = 0,14$ ; dokumentides  $r = 0,17$ . Tüdrukute tulemused olid poiste omast paremad eriti jutustavates tekstides  $r = 0,20$ . Sarnased tulemused saadi kogu maailmas: üheski riigis ei saavutanud poisid summaarselt paremaid tulemusi, vaid dokumentide lugemisoskuses ületasid 6 riigi poisid tüdrukuid (1). Selliste tulemuste valiidsust näitavad paljud varasemad poiste ja tüdrukute verbaalsete võimete võrdlemise uuringud.

Vaadeldes taas 3. kl õpilasi 3 vanusegrupis, saame soolises koosseisus olulise erinevuse: 1. grupis oli poisse 29,8%, 2. – 47,8%, 3. – 59,4%. Nagu näha, on poiste osakaal noorimas grupis küllalt väike. Võime oletada, et neid kas ei panda 6aastaselt kooli või kui pannakse, selekteeruvad neist paljud välja kui halvasti edasi jõudjad (vrdl vanima vanusegrupiga, kus poisse on üle poole.)

Eestis ilmnes korrelatsioon  $r = 0,20$  lugema õppimise ea ja lugemisoskuse vahel. Nooremalt lugema õppinud saavutasid paremaid tulemusi. Tallinnas seost ei täheldatud. Kas siin võiks jällegi oletada linnakeskonna ühtlustavat mõju?

Soo lõikes näitavad maailma tulemused tendentsi erinevuste vähenemisele 8. klassis. Kahjuks meil erinevus pigem kasvab. Meie koolisüsteem on enam orienteeritud tüdrukutele. See peaks olema järgmine oluline mõtlemisteema meie hariduspoliitikuile.

Tüdrukute verbaalsed võimed on poiste omadest kõrgemad.

Meie koolisüsteem on orienteeritud tüdrukutele.

## Enesehinnang

Kõige tihedamini seostus lugemistulemus õpilase enesehinnanguga oma lugemisoskusele. Sama seos leiti kogu maailmas, eriti jutustavate ja eksponeerivate testide, vähem dokumentide osas. Korrelatsioon kõikus enamikus riikides 0,25 ja 0,55 vahel. Ainult Hongkongis, Indoneesias ja Venetsueelas ei hinnanud lapsed oma võimeid adekvaatselt. Tendentsi ülehindamisele esines Küprosel, Kreekas, Kanadas; alahindamisele Soomes, Prantsusmaal, Singapuris (1). Kõige adekvaatsem enesehinnang ( $r = 0,68-0,70$ ) oli Saksa, Taani, Šveitsi ja Sloveenia õpilastel.

Enesehinnangu väljendamine sõltub kindlasti ka kultuurinormidest ja kasvatusel. Eestis oli keskmine korrelatsioon 3. klassis  $r = 0,48$ , Tallinnas  $r = 0,44$

Lugemisuurimuses paremaid tulemusi (60 p ja enam) saanud lapsed intervjuueerides ilmnis kerge tendents end alahinnata. 16st edukast testi lahendajast hindas oma mälu skaalal halb – keskpärane – hea – väga hea väga heaks vaid 3 ning keskpäraseks või halvaks 5 õpilast.

## Pere majanduslik tase

Maailma andmed näitavad majandusliku taseme mõju lugemisele. Ilmneb ühene suundumus heal majandusjärjel olevate riikide ja perede laste paremale lugemisoskusele. Nii saavutasid riikide lõikes 3 paremat tulemust Soome, USA ja Rootsi; 3 halvemat tulemust Venetsueela, Indoneesia ja Trinidad/Tobago.

Perekonna majanduslikku olukorda näitavad tegurid määras iga riik sõltuvalt konkreetsetest oludest. Eestis tervikuna esines nõrk seos sügavkõlmu, mikrolaineahju, mobiiltelefoni, klaveri, suvila, auto ja lapse oma laua omamisega. Tallinnas selliseid korrelatsioone ei leitud. Jääb üle oletada, et pealinna elatustase on ühtlasem või esinevad seal linna-keskkonnast tingitud kompenseerivad mehhanismid.

Huvitaval kombel ilmnis Eestis ja veel selgemini Tallinnas nõrk negatiivne seos ( $r = -0,5...-0,24$ ) oma maja ja lapse oma toa olemasoluga. Tugev seos oli entsüklopeedia olemasolu ja lugemisoskuse vahel. Korrelatsioon Eestis  $r = 0,31$ ; Tallinnas  $r = 0,27$ . Seos leiti Eestis (v.a Tallinn) raamatute hulga ja ajalehe tellimisega (vastavalt  $r = 0,19$  ja  $r = 0,11$ ).

Perekonna majanduslik olukord mõjutab lugemust.

## TV vaatamine

Problemaatiline on küsimus televiisori vaatamisest. Tervikuna ilmnis Eestis (mitte aga Tallinnas) positiivne korrelatsioon  $r = 0,10$  teleri vaatamise aja ja lugemisoskuse vahel. Kogu maailmas on leitud vastupidine seos, v.a Soome, Rootsi, Itaalia, Norra, Portugal. Põhjuseks on seal arvatud subtitreeritud võõrkeelsete filmide vaatamist. TV tekstide lugemisoskust peetakse näiteks Rootsis üheks funktsionaalse lugemisoskuse määramise kriteeriumiks ning samas ka lugemaõppimist motiveerivaks faktoriks (5).

Samas näitasid meie uurimistulemused negatiivset seost eriti Tallinnas SAT-TV, video ja lapse isikliku teleri ning pleieri olemasoluga peres ( $r = -0,30...-0,18$ ).

## Harjumused ja õpetamine

**Vabalugemine.** Ilmne positiivne seos oli vabalugemise (raamatud, koomiksid, ajalehed, ajakirjad) ja lugemistesti tulemuste vahel ( $r = 0,11...0,19$ ). Koomiksite, ajalehtede ja ajakirjade osas oli korrelatsioon Tallinnas väiksem Eesti keskmisest. Positiivne seos oli ka lugemiku lugemise ja kirjalike harjutustega tunnis.

**Raamatukogu kasutamine.** Problemaatilisem on Eestis seos raamatukogu kasutamisega. Maailmas tervikuna oli see hea lugemisoskuse kujunemisel üks võtmeküsimusi. Kõrgeid tulemusi saavutanud maadele oli

iseloomulik kodus leiduvate raamatute suur hulk, raamatukogude ja -kaupluste lähedus, raamatukogude olemasolu ja kasutatavus koolis.

Suurenema  
peaks  
raamatukogude  
osa  
lugemisoskuse  
taseme  
tõstmisel.

Kolmandikus maades osutus raamatukogu kasutamine koolisüsteemi efektiivsust määravatest faktoritest 1.–5. kohal olevaks (1). Eestis oli seos raamatukogu kasutamisega 0,06st 0,13ni Tallinnas. Ilmselt peitub siin ka üks võimalus lugemisoskuse taseme tõstmiseks, eriti nüüd, mil raamatute kallinemine viib nende hulga vähenemisele kodudes.

**Ettelugemine.** A populatsioonis ilmnes negatiivne seos nii õpilasele kui ka õpilase ettelugemisega. Seos oli eeldatav, sest 3. klassis peab olema lugemine omandatud sedavõrd, et ei ole vaja enam ette lugeda teksti teleriekraanilt ( $r = -0,10...-0,13$ ), ajalehti, ajakirju, raamatuid ega koolitükke ( $r = -0,13...-0,20$ ).

Samas on oluline, et parema tulemuse lugemistestis saavutasid lapsed, kellele on loetud unejuttu (Eestis  $r = 0,11$ ; Tallinnas  $r = 0,20$ ). Ilmselt mõjutavad lugemiseelses eas kuulnud tekstid lapse sõnavara hulka ja kujundavad positiivset suhtumist kirjasõnasse.

**Õppimine kodus.** Negatiivne korrelatsioon ilmnes koduste lugemistööde tegemise ja lugemisoskuse vahel (kuni  $-0,25$ ). On loogiline järeelda, et need, kes oskavad hästi lugeda, ei pea seda enam kodus harjutama ning nende tulemust ei paranda ka sagedased kirjalikud harjutused lugemise kohta ( $r = -0,12$ ).

Hea lugeja on  
iseseisvam.

Sama tendents ilmnes ka intervjuudest edukate lugejatega. Vaid 5 lapsel 17st kulub koduste tööde tegemiseks harilikul koolipäeval üle 1 tunni. Ilmneb ka heade lugejate suurem iseseisvus. Nad valivad ise raamatuid, mida lugeda. ( $r = 0,26$ ), nende kodus ei tunta huvi, mida nad loevad ( $r = -0,19$ ), õpetaja ei esita neile küsimusi loetu kohta ( $r = -0,18$ ), neil ei aidata kodus lugeda koolitükke ( $r = 0,20$ ).

## Koolihinded

Testi kriteeriumvaliidsuse uurimiseks vaadeldi seoseid eesti keele, lugemise ja matemaatika hinnete ning lugemistulemuste vahel A ja B populatsioonis.

	Jutustavad tekstid	Eksponeerivad tekstid	Dokumendid	Summaarne lugemine
LH A	0,57	0,50	0,50	0,59
B	0,44	0,45	0,45	0,52
EH A	0,51	0,47	0,49	0,55
B	0,41	0,45	0,44	0,50

LH – lugemishinne, EH – eesti keele hinne.

Nagu näha, on hinnete ja testitulemuste korrelatsioon olemas, kuid mitte piisav, et pidada hinnet adekvaatseks lugemisoskuse näitajaks. Soo mõju hindamisele õpilase vanuse kasvuga suureneb. See kinnitab väidet hinnete ebaobjektiivsusest oskuste määramisel ning tunnistab objektiivsete mõõtmisvahendite vajalikkust hariduses.

## Õpetaja hinnang

Kuna hinne sisaldab peale lugemisoskuse ka muid faktoreid, paluti Tallinna koolide 3. kl emakeeleõpetajail hinnata iga õpilase lugemise soravust, kiirust, ilmekust, etteluotust arusaamist, enda loetust arusaamist, sõnatähenduste teadmist ja loetu jutustamise oskust.

Kõige suurem korrelatsioon summaarse lugemisoskusega oli õpetaja hinnangul lapse enda loetud tekstist arusaamisega  $r = 0,62$  ( $p = 0,00$ ), järgnesid lugemise soravus  $r = 0,62$  ja sõnatähenduste tundmine  $r = 0,60$ . Arvestati ka nimetatud faktorite, s.t kasutatud skaala küsimuste reliaablust  $\alpha = 0,94$ .

Kuna hinnangu küsimustik oli reliaablusuuringu põhjal konsistentne, arvestati seda edaspidi õpetaja tervikliku hinnanguna, mille korrelatsioon lugemisoskusega on 0,68, seega suurem kui lugemishindel ( $r = 0,59$ ). Leiti ka korrelatsioon sooga  $r = 0,28$ .

Järelikult kõige enam on soo faktorist mõjutatud lugemise hinne, seejärel õpetaja hinnang lugemisele ja kõige vähem reaalne lugemistulemus testi põhjal (test on neist kolmest objektiivseim mõõtmisvahend).

## Kokkuvõte

Võrreldes meie tulemusi maailma 32 riigis saadud tulemustega, võime väita, et tendentsid Eestis on valdavalt samad (mis näitab testi valiidsust).

Parem lugemistulemus on paljuski määratud laste vabalugemise hulga ning majanduslike tingimustega. Vabalugemise kujunemist aga mõjutavad oluliselt koolieelsed kogemused, vanemate positiivne suhtumine kirjandusse.

Peale kooskõla maailma tulemustega näitas valiidsust ka seos koolihinnete ning õpetaja hinnanguga lapse lugemisele. Lugemisoskuse kujunemisel on algklassides oluline osa kodul, selle materiaalsel heaolul ja kujunenud harjumustel.

Püüame siinkohal testi tulemuste põhjal luua pildi halvast ja heast lugejast 3. klassis.

*Halb lugeja on maakooli poiss, kelle pere elab oma majas. Kooli läks ta küll 7aastaselt, kuid on nüüdseks jõudnud juba istuma jääda, sest ei saa hakkama ei lugemise, kirjutamise ega arvutamise. Kodus ei loe neil keegi raamatuid. Neid pole ka. Ajalehti ega ajakirju ei käi, need on kallid ja telekast kuuleb kah uudiseid. Telerit vaadatakse küll, ainult filmide teksti peab ema ette lugema. Vahel, kui ta viitsib, loeb ka koolitükid pojale ette. Poisi arvates annab õpetaja jube palju õppida ja küsib ka kogu aeg. Õppida ega niisama lugeda ei meeldi poisile üldse. Parema meelega istub ta oma toas ja kuulab pleierit.*

*Hea lugeja on tüdruk, kes elab Tallinnas, korteris, mitte oma majas. Oma tuba tal pole, küll on aga oma pill, tõenäoliselt klaver. Kodus on neil palju raamatuid (üle 1000), sealhulgas kindlasti entsüklopeedia, nii et raamatukogu ta külastama ei pea. Enne kooli loeti talle unejutte. Kooli läks ta 6aastaselt ning oskas juba siis lugeda. Nii eesti keele kui ka matemaatika hinded on olnud "5". Talle meeldib lugeda ning raamatud selleks valib ta ise. Ka eelmisel nädalal luges ta raamatut (vist Lindgreni kirjutatud) ja koomiksit. Vanemad eriti huvi ei tunne, mida ta loeb, küll aga kontrollivad, kas kodutööd on tehtud. Nende tegemine võtab tal aega maksimaalselt vaid 1 tund. Õpetaja teda koolis eriti sageli ei küsi, sest nagunii ta oskab. Ta teab seda ka ise, kuid kui keegi küsib, ütleb oma oskused ja mälu vaid head olevad, sest ennast kiita ju ei sobi.*

## Kirjandus

1. E l l e y, W. B. 1992. How in the world do students read? IEA study of reading literacy. Hamburg.
2. L u l l a, V. 1992. Loetust arusaamisega on raskusi. – Haridus, 12, lk 20–22.
3. N e v i l l e P o s t l e t h w a i t e, T., R o s s, K. N. 1992. Effektiivne schools in reading. Implications for educational planners. IEA, Hamburg.
4. N i e m i, P., P o s k i p a r t a, E., H y ö n ä, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. Psykologian Tutkimuksia 78. Turku.
5. P e r s s o n, U.-B. 1994. The importance of functional literacy skills in a changing world. Paper presented at the conferents Pedagogy and School Innovation at Tartu University.
6. The International Encyclopedia of Education. 1985. Vol. 5, p. 3102. Pergamon Press.
7. T o r k, J. 1923. Lugemise õpetamisest õpetajatele ja lapsevanematele. Odamus.

Lugemisoskuse kujunemisel algklassides on oluline kodu osa.

## Võrdlevalt Steiner- ja Freinet-pedagoogikast

TIIU KUURME, TPÜ kasvatuseduse õppetooli õppejõud

Humanistlikult orienteeritud kool väärtustab inimest tervikuna.

**H**umaanne kool ja humanistlik haridus – mõnede arvamuste järgi on see euroopaliku kultuuritraditsiooniga maades juba sadu aastaid olemas olnud. Teiste arusaamade järgi ei saa kõike, mis koolides sünnib, siiski humanistlikuks nimetada. Valitsevad haridussüsteemid on pigem riigi- ja ühiskonnakesksed kui inimkesksed. Humanistlikud ideaalid on löögi all olnud läbi sajandite, ent ka nende elujõud on püsinud läbi sajandite, olles suurem mitmesuguste režiimide ning ideoloogiate survest. Täna ei saa ükski arenenud maa õppekava läbi ilma mõisteta “humanistlik”.

Läbi aegade on leidunud neidki üksikuid julgeid, kes kooli tehes on lähtunud oma kasvatusideaalidest ning inimkäsitusest, aga mitte tingimustest ning olupoliitikast. Kahtlejate kiuste on mitmest taolisest ideestikust sündinud üle inim põlvkondade kestnud süsteeme, mida tunneme reformpedagoogika nime all.

Julge teistmoodi olemisega on uusi lahendusi pakkunud mitmed kooli-uenduslikud suunad. Meil on neist enam kanda kinnitanud Waldorfpedagoogika (loonud oma koolid ja sisemiselt organiseerunud), Freinetpedagoogika ning aktiivõppe elemendid (mitmete õpetajate töös). Kuulda on olnud ka Montessori-huvist.

Steiner- ja Freinetpedagoogika erinevad oma lähtealustelt ning teostusviisidelt.

Alljärgnevalt püüame teha võrdleva sissevaate Steiner- ja Freinetpedagoogikasse, mis on

- vastu pidanud pikale ajaproovile ja levinud paljudes erineva kultuuritraditsiooni ning arengutasemega maades,
- rikastanud üldhariduskooli pidevalt uute elementidega,
- püüdnud üle olla oma aja ja olude ettekirjutistest, aga samas eluga tihedat kontakti hoida,
- Eestis peale huvi ka skepsist ning umbusku äratanud.

Olles oma püüdlustes ning valitseva koolimudeli kriitikas üsna sama meelt, erinevad nad oma lähtealustelt ning teostusviisidelt radikaalselt.

### Arusaam inimesest, koolist ja kasvatuses

Steinerpedagoogika alusõpetuseks on antroposofia.

**Steinerpedagoogika** alusõpetuseks on vaimuteaduslik filosoofiline suund – antroposofia. Inimest mõistetakse kui hingelis-vaimset olendit, kelle elu eesmärk on areng tõelise vabaduse poole, olukordade vaimne valitsemine ning suveräänsus otsustes. Arengus eristatakse inimindiviidi füüsilist, hingelist ja vaimset arengut nii nende seotuses kui ka autonoomsuses. Eneseteadvus ja autonoomne siseelu tekivad ning diferentseeruvad järk-järgult.

Sügavamad muutused toimuvad inimeses 7aastaste perioodide järel.

Keskkonna mõjud on inimese mina ehitusaine. Sügavamad muutused nii füüsilisel, hingelisel kui ka vaimsel tasandil toimuvad 7aastaste perioodide järel. **Esimesed seitse aastat on jäljendamise etapp.** Oma rütmid ja laadi saab lapse füüsis ning aistingute elu. Kasvatuse tähelepanu peaks olema pööratud keskkonnale, et kõik, mis seal leida, eriti inimsuhted, oleks lapsele jäljendamist vääri. Hoolt väärib veel meelte-elu ja võimalused vabadeks tegevusteks – mänguruumi tähtsaks fantaasiale. Kaitsta tuleb last igasuguste katsete eest arengut forsseerida, samuti liiga tugevate meelteärritajate eest.

**Aastad 7-14 on tunde-elu, kujutlusvõime ja loova fantaasia etapp.** Mõjutatavad on indiviidised omadused: harjumused, kalduvused,

temperament, mälu, iseloom. Kasvatuse peaküsimuseks on impulsside andmine kujutlusvõimele, võimalus luua elamusi nii sõnas kui ka piltides. Kaitsta tuleb last valmis mõtteskeemide, kuiva elutu teadmise, aga ka korratuse, stiihia ning mahajäetuse eest.

**Vanem kooliiga on mõistelise ja kausaalse mõtlemise ning maailmavaatelistel alustel kujunemise aeg.** Areneb isiksus: tema sotsiaalsus, eneseteadvus, mõtlemise paindlikkus jne. Kasvatuse pearõhk soovitatakse asetada avarale teadmisteskaalale kõigilt tähtsamatelt elualadelt ja kunstide teraapilisele toimele, kuivõrd noor on sisemiselt ebastabiilne. Täiskasvanu on noore jaoks eelkõige asjatundja. Kaitsta tuleb noort valmis ideoloogiate, kaunis pakendis sisutihjuse, maitsetuse, taktituse eest. Noor peab saama ettekujutuse lähenemisteede paljususest.

Iga uue perioodi metamorfoosid toetuvad eelnevalt läbielatud. Lapse vabadusruumi avardatakse järk-järgult vastavalt temas küpsenud eeldustele oma võimeid valitseda. Iga õppeaine on ühtaegu arenguimpulss: teadmised ning nende esitusviis peaksid seonduma sellega, mis antud vanuses mõjutamisele kõige tundlikum. Inimlike võimete kõigekülgne kasv pole koolis õppimise kõrvaltoode, vaid kasvatuse ja õpetuse lähtekoht. Teadmine ise pole eesmärk omaette, vaid vahend inimeseks kasvamisel ja maailma mõistmisel. Kool arendab neidki võimeid, mida momenti elulaad ei soosi (mitmekülgne kunstiline eneseväljendus, liikumine, diferentseeritud käeline tegevus jm). Nende tähendus arengule on kaugelt laiem kui mingi üksikvõime lihvimine.

Inimpilt ei tohi olla õpetajale dogma, vaid kontuur, spekter, mis avardaks õpetaja intuitsiooni ning inspiratsiooni.

**Freinet-pedagoogikas** ei ole kindlat süsteemset ega algupärast inimeseõpetust. Kasvatusvaated põhinevad üldistel humanistlikel põhihoiakutel ning tähelepanekutel, mida on andnud praktika. Tänapäeval loetakse oma alusteooriaks uus-võgotsismi.

Laps on oma arengu subjekt, kes loob end ise täiskasvanute abil. Temas on olemas arengupürgimus, vastu võttev ja uuriv suhtumine ning vajadus luua ja tegutseda. Laps edeneb aste-astmelt oma kogemuse kaudu. Lapse areng on otseseoses keskkonna võimalustega, edenedes sedamööda, kuidas see temas aktiivset alget toetab. Põhiline on õpetaja usk lapsesse, et ta tahab ise õppida, avastada, edeneda, kui õpetaja on talle loonud arenguks soodsa keskkonna. Õpetaja on teejuht õppimise matkal.

Kasvatuse eesmärkideks on individuaalsuse kujundamine ning sotsiaalse kompetentsuse ja vastutusvõime arendamine. Individuaalsus ja isiksus kujunevad läbi enesetunnetuse, mis areneb lapse aktiivses tegevuses, kus ta ise teeb valikuid ja otsustab. Koolil on täita ka ühiskondlik missioon: tuleb püüda vältida kultuuri turuks muutmist, seista vastu ühiskonna inimest alistavatele tendentsidele. Taani esimene Freinet-kool on sõnastanud oma peaeesmärgi: "Me ei soovi valmistada lapsi ette, et nad teeniksid ning jätkaksid nüüdisaja maailma sellisena nagu ta on. Soovime, et nad valmistsid ehitama ühiskonda, mis tagaks inimese arengu parimal viisil."

Kooliõpetuse läbi tuleks

- vabastada kasvava inimese spontaansus ja loomisvõime,
- arendada võimekust iseseisvaks avastuslikuks õppimiseks ning argielus toimetulekuks,
- edendada tervist, elujõudu, sisemist aktiivsust.

Selleks pakub kool töövahendid, meetodid ja põhimõtted laste elu organiseerimiseks. Kool on lapse kogemusruum, arengule soodsa ühiskonna mudel, mis koolidemokraatia kaudu valmistab lapsi ette homse päeva demokraatiaks.

**Kokkuvõtvalt.** Mõlema koolisüsteemi taotlus on kasvatada aktiivne teovõimeline inimene. Lähtepunktiks on lapse arengu ning inimesele

Kasvatuse ja õpetuse lähtekoht on inimlike võimete kõigekülgne kasv.

Freinet-pedagoogika põhineb humanistlikel põhihoiakutel.

Kasvatuse eesmärkideks on individuaalsuse kujundamine, sotsiaalse kompetentsuse ja vastutusvõime arendamine.

Kummagi süsteemi ideelistes alustes on olulisi erinevusi.

olemusliku lahtimõtestamine. Aga kummagi süsteemi ideelistes alustes on ka olulisi erinevusi. Kui Freinet-kool kasvatab lapsi demokraatliku ühiskonna jaoks, siis Steiner-kool ei sea sihiks üldse mingit ühiskonda. Siin püütakse äratada latentsed loomusealged, mille abil tullaakse toime mis tahes ühiskonnas. Nii kasvatus lähe kui ka taotlus on vabanev isiksus, kes tema käsutusse antud võimalusi (sh isiksuslikke ressursse) suudaks enese ja teiste heaks kasutada.

Siit ka olulised erinevused kooli funktsioonides. Kui Steiner-koolis toimub tervikinimese sihipärane arendamine inimpildi alusel, siis Freinet-kool laseb inimesel läbi loodud võimaluste rohkuse ise areneda, reguleerijaks demokraatia seadused. Steiner-koolis teab õpetaja, mis lapsele hea, Freinet-koolis jäetakse see otsus lapse teha. Steiner-koolis avardub lapse vabadusruum järk-järgult, Freinet annab valikute ja otsustamise voli lastele kohe, õhutades neid otsingutele ja vastustele, kus end pidevalt läbi testitakse. Üks vabadus siin siiski puudub – mitte tööd kaasa teha. Jääb küsimus, kui võrd see kõik, mida kool pakub, on ka tegijaile väärtuseks.

### Kasvatus ja õpetus põhimõtetest elupraktikasse

Ideede elujõu ning väärtuse määrab elupraktika. Vaatleksime alljärgnevalt, kuidas on eelkirjeldatud humanistlik ideestik määratud teostuma õppetöös ja koolisuhetes.

**Steiner-pedagoogika** eristab õppetöös teadusliku, kunstilise ja tegevusliku ala. Igal õppeainel on lapse tunnetuslikus arengus oma võimalused: loodust uurides areneb seoste mõistmine ja jäljendamise täpsus, matemaatika on moraalne harjutuspõld (siin ei saa valetada), füüsika-seadused annavad elamuse kosmose korrastatusest jne. Valitakse teemad, mis antud eaperioodi probleeme eriti puudutavad ning asetatakse aine perspektiivi: mida see või teine tõdemus maailma kohta ütleb, mida selle teadmisega teha saab.

Õppimine on teadmiseni jõudmise protsess. Teadmisi ei saada valmis süsteemidest ja filosoofiatest, vaid kogemustest ja läbielamistest. Õppeprotsess on tõeluse geneetiline konstruktsioon: tegevus → pilt → vaatlus → elamus → järeldus. Või: aisting → kujutlus → hüpoteesid → ideed → mudelid. Kogedes neid astmeid õpitakse ühtaegu üles ehitama oma mõtlemisteed.

Teaduslikule tunnetusele liitub kunstiline. Siin kogetakse tunnetuskaala neid avarusi, kuhu intellekt ei küüni. Kunstilises tegevuses pole rutiini, alati liituvad sellega individuaalsus, originaalsus, huvi.

Õppetöö mitmekesisiste vormide kaudu ja tänu nende väärastamisele kunstilisega saab õppija kogeda laia registrit tundeskaalasid: rõõmu, pinget, lahendust, ootust, pettumusi, tõsidust, hardust, paradoksaalsust, nõrdimust, austust, avastuslikkust jne. See omakorda tingib sisemisi seisukohavõtte, millest kujunevad hoiakud ja väärtused. Lähtepunktiks on tekkinud kujutluspilt, vastamata küsimus, raske situatsioon, mis nõuab loovust, intuitsiooni, valikuid, otsustust, kontsentreerumist, kooperasiiooni. Kõige selle läbi saab õpilane mitmeplaaniselt kogeda ka iseennast. Kunstiainete suur osakaal kestab kooliaja lõpuni.

Kõiges püütakse tagada tasakaal, et mingi seisund ei domineeriks teiste üle. Selleks on õppetöö rütmistatud: vastuvõtt ja unustus, vastuvõtt ja eneseväljendus, pingutus–lõõgastus, intellektuaalne–emotsionaalne jne.

Suhteid klassis suunab klassijuhataja. Õpilaste vanuse kasvades avardub nende iseseisva tegevuse ruum ning õpetaja roll muutub suunavast konsulteerivaks. Avardub ka õpilaste otsustusala kooli ja oma õppimist puutavas. Suureneb iseseisva planeerimise, uurimuste, diskussioonide, valiku, rühmatöö osa, kuni terved valdkonnad koolis on õpilaste hallata.

**Freinet-pedagoogika** peab õppimises tähtsaimaks motiveeritud tegevust. Lähtuda tuleb sellest, mida laps oma arengustadiumis teha

Teadmisi saadakse kogemustest, teaduslikule liitub kunstiline tunnetus.

Õpetaja muutub suunajast konsulteerijaks.



võib ja teha tahaks, aga mitte ette formuleerida, mida laps hiljem oskama peab.

Inimese teadmine toetub kogemusele, läbielatud. Kogemusi saadakse töös. Lapsi motiveerib eripalgelisi tunnetus- ja eneseväljendusvõimalusi pakkuv keskkond ning tema enese loomulik katsetamise ja uurimise soov. Õpetaja ülesanne on selline keskkond luua.

Oluline pole, *mida ja kuidas* õpetada, vaid *milline suhe* kujuneb õpitava aine ning laste vahel. Õpilastele ei pakuta valmis teadmist, vaid vahendeid, millega teadmine ise luua. Teadmist luuakse spontaanses avastustegevuses: katsetavalt otsimiselt ja uurimiselt sünteesivate eneseväljendusviisideni. Uus seotakse lapse varasemate kogemustega. Juurdepääsuteed reegli, valemi, seaduse tuletamiseni võivad olla erinevad. Töö lähtekohaks võivad saada ka õppekäik, esineja, kiri, sündmus, külas käik, juhus, kus läheb vaja teatud teadmist ning oskusi.

Tööprotsessil on kindlad kriteeriumid:

- eesmärk püstitatakse ise;
- võimalik on valida ülesandeid ning otsustada töö käigu üle;
- vastutus töö käigu eest on tegijal;
- igal tööolgu tulemus;
- igauks tohib töötada oma rütmis ja peab saama õnnestumiselamusi;
- õpilaste vahel ei ole võistlust, neid võrreldakse iseendaga;
- tööle kaasneb pidev hindamine ja analüüs, mis on õppeprotsessi osa.

Freinet-koolis püütakse saavutada õppija spontaansus, avatus, algatuslikkus, leidlikkus, eneseusaldus, asjalikkus, rõõmsameelsus. Õppetöö on väga mitmekesine, soovitakse, et aktiivsus pärineks õpilaselt ning et esindatud oleks võimalikult palju inimtegevusi. Mida, kuidas ja kui palju, seda reguleerivad õpilaste ja õpetajate ühine töö plaan, vastastikused lepingud ning läbimõeldud õpikeskkond: kartoteegid, raamatukogu, teatmeteosed, töönurgad jne, aga ka aeg. Ka tulemus esitatakse mitmekesistes vormides: uurimustena, projektidena, draamana, telesaate või tekstide koguna, valmis esemetena, näitustena. Eriti soositakse õpilaste õppimist üksteiselt.

Koolisuhteid reguleerivad seesama keskkond ning demokraatia seadused. Lastel ja täiskasvanutel on koolis võrdsed õigused, nad mõlemad on kooliühiskonnas täisväärtuslikud liikmed. Siiski on õpilaste vabadusel piirid: üksnes enese soovid ja vajadused ei loe, need peavad kokku sobima üldisemaga. Õpetajal on vetoõigus.

Õpetaja roll kõigis kooliastmetes on olla abistaja ning konsulteerija. Miljöö aitavad luua kindlad normid:

- koolis tullaakse toime hirmu ja karistusega;
- vaja on osata kritiseerida, ent ka kriitikat vastu võtta;
- lastel on õigus organiseerida gruppe;
- eksimisi ja vigu võetakse kui võimalust õppida;
- kõik probleemid lahendatakse avameelsetes aruteludes;
- tehtud halb tuleb heastada.

Rühmatöös vastutatakse koos, kordamööda saab proovida nii juhtimist kui ka allumist. Koolidemokraatia vormideks on veel kooliparlament, klassi nõukogu, nõupidamised, kooliraadio, klassi seinaleht kui arvamuste foorum, seadusteraamat jms.

**Kokkuvõtteks.** Läbivaks jooneks nii Steiner- kui ka Freinet-pedagoogikas on kanda hoolt, et õppija saaks koolis palju eriilmelisi kogemusi ning tunnetaks eneses peituvaid võimalusi.

Mida soovitakse arendada? Steiner-kool üritab arendada kasvava indiviidi hinge- ja vaimujõudude skaalat, mille abil saada iseseisvaks otsustajaks-tegutsejaks, mõistes ennast ja maailma enese ümber. Freinet-kool väärtustab aktiivsust, eneseusaldust, vastutusvõimet ning

Freinet-pedagoogika lähtub sellest, mida laps oma arengustaadumis teha võib ja teha tahab.

Õpetaja on abistaja ning konsulteerija.

Erinev on suhtumine lapsedesse ja õpetajasse..

kooperatsioonivõimekust, mida laps ka iga päev harjutada saab. Siit edasi **erinevad süsteemid oluliselt.**

■ Kui Steiner-kool loob suhte lapsedesse sellel pinnal, mis on temas *täiskasvanust erinevat*, siis Freinet-koolis toetatakse sellele, mis on lastel ja täiskasvanutel *sarnast*, nt võime valida, vastutada, luua suhteid jne. Ehk – Steiner-koolis kujuneb õpilasest õppiija ajapikku, Freinet-koolis ollakse õppiija kohe.

■ Freinet-süsteem käivitab nii ühed kui ka teised isiksuslikud ressursid otse: võimaluste hulk tingib valikud, ülesande laad kooperatiivse tegevuse jne. Steiner-süsteem mõjutab kaudselt, ühe või teise elamuse-tegevuse toime on oletatav: rütmiharjutused korrastavad hingamise ja vere ringe rütme ning eemaldavad väsimuse, ühised pildimaalimised harjutavad sotsiaalset võimekust, praktilised tegevused tahet, sõnaelamus lihviib tundeelu jne.

■ Freinet-koolis viiakse laps seostesse nende elunähtustega, mis on käegakatsutavalt tema ümber praegu. Steiner-pedagoogika püüab viia lapse tunnetusseostesse kosmilise korrastatusega: tähistaevas, elus ja eluta loodus, aastarütmid, inimese vaimne evolutsioon läbi ajaloo. Maa-ilmakord on õpiprogrammides süsteemsena eelnevalt olemas. Freinet-kool laseb seda süsteemi ise avastuslikult luua.

■ Steiner-süsteemis lähtub kõik siiski õpetajast, looja, avastaja ning mina ise on laps oma kunstiloomingus. Freinet-süsteemis püüab õpetaja end teha tarbetuks, jagades vastutuse lastele sedavõrd, kuivõrd nad seda kanda jaksavad.

Last õpetab õppeprotsess ise.

Nii ühes kui ka teises koolis ei õpeta last niivõrd õpetaja sõna ja kirja-pandud teadmine, kui teelolek, protsess ise, mis tekitab sisemise aktiivse suhte kõigega, mida sel teel kohatakse.

Kuidas kumbki süsteem tegelikult lapse arengut mõjustab, pole käesoleva kirjutise võimuses lahendada, küll aga võib väita, et tänu rikkalikele töövormidele on pidevalt käigus paljud arenguressursid. Hüpoteesiliselt võib siiski eeldada, et Freinet-lapsed tulevad paremini toime käegakatsutavates realiteetides, Steiner-lastelt aga võib oodata eluseoste avaramat mõistmist ja lahtimõtestamist, suuremat paindlikkust ning variatsioonide taju.

\*

Nüüd on need süsteemid meile tulnud. Milline oleks nende tähendus? Nad on tulnud kõigutama usku, et pelgalt teada saamine tagab ka teadmiste alusel toimimise ning toimetuleku. Inimene teab, aga teeb teisiti. Miks? Kui kool soovib säilitada selle missiooni, mille ta enesele ajalooliselt on võtnud, tuleb tunnistada, et last õpetab koolitegelikkus tervikuna – mida ta seal kogeb ning järele proovida saab. Inimest saab mitmekülgseks arendada ainult mitmedimensionaalne kool, mis paljusid inim-lapse sisemisi tasandeid puudutab ning ergastab. Enamik alternatiivpedagoogilisi suundi on veendumusel, et me ei peaks ette valmistama teatud omadustega isiksusi mingite ühiskonna arvatavate vajaduste tarbeks, vaid et just oma võimete teadlik ning neid vabalt valitsev inimene suudab kõige paremini teenida ühiskonda.

Õpetaja saab hästi teha vaid seda, millesse ise usub. Seetõttu jäävad alternatiivkoolid alati alternatiivseks, mõttekaaslaste ringiks. Hästi tegemise eel käib ka professionaalsus. Vajadus koolide muutumiseks on end ilmutanud ning teed nende mitmekesisustumiseks on avanenud.

## Kirjandus

1. Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Helsinki.
2. Lievegoed, B. 1967. Entwicklungsphasen des Kindes. Dornach.
3. Lindeberg, Ch. 1993. Hirmuta õppida, iseseisvalt tegutseda. Tallinn.
4. Skiera, E. 1990. Handbuch der Reformpädagogik. Göttingen.

# Õppigem õppimist õpetama

ILLAR LEUHN, TÜ loodusteaduste didaktika lektoraadi lektor

**M**ie kiiresti muutuvus ühiskonnas ei ole edasised uuenemised jätkuva koolireformita mõeldavad. Tegelikult on sõna "reform" kooliellu tulnud juba paarikümne aasta eest. Ja see (ümberkorraldus) on vähemal või suuremal määral ka pidevalt toimunud. Erinevalt tavakohasest ettekujutusest, mida mõiste "reform" tekitab, pole meie reformid pikaks ajaks ette planeeritud, vaid neid lihtsalt reformitakse omakorda pidevalt. Toimub justkui reformide reformimine. Õigustatud on kartus, et niisuguse mitmekordse reformimise peale võib kokkuvõttes toimuda pöördumatu deformatsioon. See aga tähendab, et toimida ei tohiks uisapäisa, ei ida- ega läänetuulte mõjul, vaid tegutseda tuleb tasakaalukalt, lähtuvalt kohalikest vajadustest. Kas me aga üldse teamegi, mida me vajame, mida tahame?

Väärtushinnangud muutuvad kiiresti. Ammuks see oli, kui meie koolijuhid kiitsid ennast selle eest, et just meie haridus annab inimesele rohkesti teadmisi. Muud haridussüsteemid ainult mängivad õpetamist, meil (tookordses nõukogude süsteemis) aga õpetatakse olulisi fakte. Nii tootsimegi tookordses idatuules suure hulga inimesi, kellel oli mingi pagas kiiresti ununevat ja vananevat infot. Nüüdseks on meie näod pööratud peamiselt Läände. Mitmed ametnikudki on enesele tunnistanud, et suur osa ideid, mis varem kui kapitalistlik rämps kõrvale tõugati, pidanuks meilgi rakendust leidma. Nüüd loodetakse kool viia *reproduktiivselt* õppimise stiililt üle *teaduslik-avastuslikule* stiilile. Varasem *passiivne* õppimisstiil on asendumas *aktiivõppe* vormidega. Ometi tasub siingi korra "rongilt maha hüpata" ja vagunit kõrvalt vadata. Kas me värskete läänetuulte puhudes ei kipu unustama ka end heast küljest näidanud arvukaid õpetamisvõtteid? Alles ju pahandasime Läänes õppinud inimestega nende pealiskaudse harituse pärast. Vanarahva tarkuski ütleb, et tark inimene õpib teiste vigadest. Eestlased kui end küllaltki kõrgelt hindav rahvus võiks ju siis nii ka toimida – õppida teiste vigadest.

Kool kui üks konservatiivsemaid instantse muutub visalt. Ma ei taha öelda, et kool peaks iga uuendusega pikemalt mõtlemata kaasa minema. Selles suhtes on meie kool niigi liiga dünaamiline. Küll aga tuleb reformide aegluses näha hoopis majanduslikke põhjusi. Fakt on, et õpetaja töö ei ole viimaste aastatega oluliselt tasustatumaks muutunud, kuigi sellest hakati kõnelema veel sügaval stagnaajal. Ühelt poolt madal tasustatus ja teisalt küllaltki vastutusrikas töö on tekitanud olukorra, kus spetsiaalse ettevalmistusega noored õpetajad ei lähe (ei jää) kooli tööle. Koolides, eriti maakoolides, on lood koguni nii hullud, et seoses vastava õpetaja puudumisega mõningaid õppeaineid ei õpetatagi. Mitmes kohas on ametisse asunud igasuguse pedagoogilise ja erialase ettevalmistuseta inimesed (eksminister Peeter Kreitzbergi väitel on neid 6%). Praegu töötab koolides ka palju pensionieas õpetajaid (14%). Pensionärid on omaette probleem. Loomulikult on olemas ülihaid oma ala meistreid ja paljudega on ka õpilased rahul. Valdavalt on aga pensionieas inimene siiski kinni elu jooksul sisseharjunud meetodikas ega soovi mingeid uuendusi rakendada.

## Idealne õpilane (õpetaja vaatevinklist)

Suur hulk eluaegseid õpetajaid on kõigutamatutel seisukohtadel, mille kohaselt laps peab täiel määral vastama kõikidele standarditele, et väärida lugupidamist. Ideaalne õpilane on sõnakuulelik ehk kergesti alluv, õpihimuline ja arukas. Ta peab vastuvaidlemata täitma kõik temale antud ülesanded, töötama tunnis kaasa, ta ei tohi segada õpetaja jutule vahele ega esitada rumalaid lisaküsimusi, mis parasjagu käsitletavat teemat ei

Reformitakse reforme.

Õppida tuleks ka teiste vigadest.

näi puudutatvat. Loomulikult ei kritiseeri hea õpilane kunagi õpetajat, sest õpetaja peab olema autoriteet. Õpetajale meeldib, kui laps vaatab talle alt üles nagu Jumala poole. Juba üksi õpetaja pilgust peaks piisama, et klassis tekiks hauavaikus. Hea õpilane täidab hästi koolikohustust, s.o käib koolis ega puudu põhjuseta, esitab iga puudumise kohta arstitõendi. Puudunud tunnid vastab laps hiljem järele, kui õpetajal juhtub tuju olema teda küsida. Ideaalne õpilane peab omandama kõik koolis antavad teadmised, oskused ja vilumused.

Õpetaja on ääretult kohusetundlik ja mitte üksnes et proovib, vaid ka võtab tingimata kogu programmi korralikult läbi. Valdavaks tunnustiliks on kenasti näitlikustatud jutustus (loeng), igas tunnis küsitakse paari-kolme õpilast. Niisugust õpetajat ei huvita õpilase soovid või tahtmised. Tema jaoks on oluline, et laps tema ainet valdaks. Mis hindamise puutub, siis tavaliselt kaldub sedasorti õpetaja sümptia siiski vaiksete ja korralike poolele. Puuduv äärejoon, kortsus ümbrispaber, tunnis rääkimine või hiline mine kipuvad hinnet mõjutama.

Niisuguse õpetusstiili ja õpetajatüübi jaoks on laps kui tühi vihik, millesse võib igasuguseid tarkusi kirjutada. Iga aineõpetaja jaoks on selles vihikus üks või mitu tühja lehte, milliseid õpetaja püüab täita.

Koolikaadri  
uuenedes  
muutub  
ka õpetaja  
suhtumine.

Nüüd on lähtekohad muutumas – vastavalt koolikaadri uuenemisele asendub ka õpetaja suhtumine. Vastavalt sellele, kui enesekriitiline vanemasse generatsiooni kuuluv pedagoog on, oskab ta tähele panna erinevusi laste hoiakutes. Õpilasei ei võlu endise (stagnaaegse) suhtumisega. Ja õnneks pole vähe ka ajaga kaasas käivaid pedagooge. Tulevikus on ideaalne selline õpilane, kes on omandanud oskuse õppida ja end arendada. Oskus õppida on üks olulisemaid oskusi, mis peaks koolist kaasa antama. Nüüdisajal valitseb infotulv, lausa infouputus. Õpilasele peaks peale oskuse õppida ja infot rakendada koolist kaasa antama ka filter – oskus eristada olulist ebaolulisest. Niisugune filter peaks toimima igal tasandil. Kui sellise kasvatuses saanud õpilaste teine põlvkond kooli jõuab, peaksime olema saanud ka lapsevanemad, kes oma lapsi praegusest pisut enam kodudes eluks ette valmistavad. Niisuguste vanemate lastel on isiksuseomadused varakult välja kujunenud. Need lapsed on kriitilised mitte üksnes õpetaja ja teiste inimeste, vaid ka enese suhtes. Vastavalt oma huvidele ja võimetele tegelevad nad süvendatult oma meelisteemadega. Kool ei ole primaarne, kuid seal ei käida ka vaid koolikohustuse pärast. Me peame enesele tunnistama, et kool on isegi rohkem õpetajate kui õpilaste jaoks. Noor inimene on õpilaseks ka siis, kui ta koolist puudub – ta õpib ümbritsevalt elult. Mis oleks aga õpetaja ilma koolita? Kui paljud õpetajad võiksid, käsi südamel, vanduda, et nad oleksid hea tasu korral hea meelega guvernantideks? Nii nagu näitlejail on vajadus aplausi ja publiku järele, januneb ka õpetaja oma “publiku” järele.

Kui tulevikuõpilasi modelleerida, siis oleks laps justkui teatud programmiga disk, millel on võime iseseisvalt töötada ja juurde salvestada nii erinevaid programme kui ka infot. Siin on üpris palju algprogrammi kvaliteedist ning “operatiivmälust” – kui kiiresti ja sügavuti on “küps riigikodanik” võimeline infot töötlemas, valikuid ning järeldusi tegema.

### **Ideaalne õpetaja (õpilase vaatevinklist)**

Õpetaja peab hästi tundma oma ainet ning suutma seda ladusalt seletada. Õpilasele reeglina meeldib, kui ta saab targemaks. Ideaalne õpetaja on suuteline laskuma õpilase tasandile nii, et ei tundu lapsele üleolevana. See eeldab, et õpetaja oskab selgitada ka keerulisi asju huvitavalt ja köitvalt. Siin mängivad rolli sajad pisi-asjad alates õpetaja hääletoonist ja riietusest ning lõpetades miimikaga. Õpetaja peab olema huumorimeelne, lapsesõbralik ja objektiivne. Tuska tekitavaid probleeme on meie ümber kuhjaga. Kui õpetaja veidigi asjakohast nalja

viskab, saavutab ta kergesti laste poolehoiu. Loomulikult peab nali olema neutraalne ega tohi puudutada isiklikult kedagi kohalolijaist. Ainuke, kelle kulul alati nalja teha lubatakse, on õpetaja ise. Hea õpetaja on mõõdukalt range ega tekita probleemi popipäevadest. Mõõdukus selles küsimuses on sügavalt suhteline. Lastele üldiselt ei meeldi selgrootud õpetajad. Ma pean silmas niisuguseid, kes oma nõudmisi vastavalt tujudele muudavad. Kord nõuavad, siis jälle mitte. Niisugustel puhkudel kontsentreerub õpilaste tähelepanu hoopis õpetaja meeleolu tabamisele, neil tekib sportlik huvi õpetaja head tuju ära kasutada. Peab suutma laskuda laste tсандile, mõistma nende muresid. Tunnis peab olema huvitav *näha ja kuulata*. Umbes niisugune võiks olla õpetajale kehtiv nõuete nimistu.

Õpilastel peaks tunnis olema huvitav.

Õeldule lisaks on oluline õppeaine seotus eluliste vajadustega. Ning mitmete õppeainete puhul taandubki kogu õpetamise efektiivsus peamiselt õpetaja oskustele seostada õpetatavat eluliste näidetega.

Õpilasele ei peaks olema ideaaliks niisugune õpetaja, kellest ta vaid õpingute ajal lugu peab. Lugupidamine peaks kestma jäädavalt ning see peaks olema õigustatud. Ma kujutan ette, et tulevikuõpilase ideaalõpetaja on enese suhtes kriitiline ja erudeeritud, kuid sellele vaatamata noor(uslik). Oskab juhendada õpilasi **avastama** ja suudab neid õppima  **motiveerida**. Ta ei nõua kuivade faktide reprodutseerimist, vaid hindab **oskust mõelda ja arutleda**. Niisugune õpetaja on hea psühholoog ja näitleja. Sellise õpetaja tunnis on huvitav **osaleda**. Ning osaleda pole mõnus ja huvitav üksnes seepärast, et õpetaja esitusviis on kõitev, vaid seetõttu, et ta oskab kasutada niisuguseid aktiivõppe meetodeid, mida on huvitav kaasa teha, kelle tunnist saab palju põnevat mõtteainet ning häid kavalusi iseseisvaks uurimiseks. Niisugune õpetaja pakub välja erinevaid probleeme, milliste lahendamine aitab edaspidises elus ja analoogilistes situatsioonides orienteeruda.

Hea õpetaja kasutab aktiivõppe meetodeid.

## Õpetaja ja õpilase suhted

Ideaalsel juhul kaovad peagi koolidest autokraatsed õpetajad, kelle arvates õpilane peab olema tänulik iga nende antud õpetuse (fakti) eest. Õpetaja tegeleb paljude õpilastega, mistõttu ei tohiks tal olla subjektiivseid eelistusi ega lemmikuid. Õpilane peaks oma õpetajat suutma usaldada. Selle eelduseks on õpetaja usk oma õpilase arengusse. Täiesti lootusetuid õpilasi ei ole olemas.

Õpetaja olgu õnnelik, kui tema õpilane temast "ette jõuab". Mõistagi peab selline õpetaja (kelle sobivam nimetus oleks juhendaja) edastama õppijale kõik algteadmised ning ärgitama lapse loovust. Loomulikult nõuab niisugune lähenemine väga tõsist tööd. Lihtsam on ju anda käsk ükskordühe päheõppimiseks kui tuua lagedale arvutuspulgad. Ja lihtsam on manipuleerida arvutuspulkadega kui otsida näiteid ümbritsevast. Õppetöö saab olla edukas vaid ühistöös. Kui õpetaja suudab leida õpilases sellised alged, millistele tugineda ning milliseid arendada, siis ta on oma otsingutes õigel teel. Seletamatagi on selge, et uue õpilase juhendajaks saab olla inimene, kellel enesel on loovust piisavalt.

Õpetaja peaks olema juhendaja.

Kust leida juhendajaid? Kui lähtuda faktist, et kõiki praeguseid ning ka lähiaastatel kooli jõudvaid õpetajaid on "vanas vaimus" kasvatatud, tekib niisugune küsimus kindlasti. Õpetaja peaks olema oma ala fanaatik ja meister ja nii edasi... Kui koolides pole pärast pensionilesaatmist enam "raudset kaadrit", jõuame ringiga uue probleemini – peame olema rõõmsad iga noore inimese üle, kes on kooli kasvõi proovimagi tulnud. Totaalne dilemma! Kui ma kõnelen noortest, siis kujutan endale ette kompleksivabu ja loomevõimelisi inimesi.

Primaarne pole koolis käimine, vaid õpilase isiksuse väljakujunemine ja arenemine. Teatud eas ja tingimustes tuleb õpilastel vähemal või rohkemal määral ette popipäevi. Pikka aega on koolides klassijuhatajatunnid

möödunud puudumispõhjuste väljaselgitamise ja arstitõendite kogumise-  
ga. Otse loomulikult on igal puudumisel kindel põhjus, iseasi, kas see on  
koolis (õpilase põhitoöl) arvestatav. Edasine oleneb õpetaja oskustest ja  
viitsimisest – kas tegelda tagajärje või põhjusega?

### Kodu, kool ja perekond õppemiljöona

Enamik lapsevanemaid, õpetajaid ja lapsi on õppinud teistmoodi, neil  
puudub oskus õpitavale loomulikult läheneda. Mis on üldse õppimine?  
Tavaarusaama kohaselt on õppimine koolis üles antud materjali läbilu-  
gemine, lahendamine või päheõppimine. Kõige olulisemaks stiimuliks on  
puuduliku hinde vältimine, mis põhjustaks nii õpetajate kui ka lapseva-  
nemate rahulolematust. Rahulolematusele võivad järgneda depresseeri-  
vad meetodid alates taskurahast ilmajätmisest ja lõpetades suure skan-  
daaliga, kui kool kutsus lapsevanemad õppenõukogu ette.

Õpilane peaks  
õppima läbi  
praktilise  
tegevuse.

Eespoolkirjeldatu ei ole aga kaugeltki see õige õppimine. Loomulikult  
on fakte, milliste päheõppimine on vältimatu. Inimene ei oskaks ju kir-  
jutada ega lugedagi, kui ta poleks eelnevalt tähti selgeks õppinud! Mi-  
nu ettekujutuse kohaselt peaks õpilase õppimine seisnema peaaasjali-  
kult praktilises tegevuses. Selleks võiks olla ka mingisuguse huvipakku-  
va probleemi lahendamine teatmeteoste, vaatluste ja katsete abiga. Vas-  
tavalt õpilase vanusele peavad antud probleemülesanded olema neile  
jõukohased iseseisvaks lahendamiseks.

Oluline on  
õpetajate  
koostöö koolis.

Koolis teevad õpetajad äärmiselt vähe koostööd. Teatavasti tuleneb  
see etteantud õppekavade puudulikkusest, kus erinevate distsipliinide  
integratsioon on minimaalne. Lohutuseks olgu märgusõna “reform”, mis  
ilmtingimata ei pea algama just ministeeriumist. Ma olen kindel, et  
meie haridust korraldavatel instantsidel oleks hoopis kergem kõiki ra-  
huldavat programmi välja töötada, kui sellele oleks eelnenud koolieks-  
perimendid. Miks ei võiks kolleegid selle asemel, et õppenõukogus õpi-  
laste käitumishinnete üle otsustada, kokku tulla õpetatava sisu integ-  
reerimiseks? Õpilastelgi tekiks sootuks selgem pilt õpetatavast, kui ühte  
teemat käsitleks enamik aineõpetajaid paralleelselt. Meid ümbritsev elu  
on ju tervik. Meid ei ümbritse keemia, füüsika, matemaatika ja inglise  
keele nüansid ükshaaval, vaid ühekorraga. Kui tunniteemasid pole või-  
malik sajal erineval põhjusel ühildada, siis vähemasti kodused iseseis-  
vad ülesanded võiksid siiski olla mitut ainet hõlmavad. See oleks esi-  
mene samm õppeainete integratsiooni suunas.

Kogu jutt on orienteeritud niisuguste laste õpetamisele, kus üheks  
oluliseks eelduseks on kodune toetus lapse õpingutele. Ometi on Eestis  
äärmiselt suur hulk peresid, kuhu lapsed on juhtunud kogemata, kus  
peamiseks ajaviiteks on alkohol ning alalhoiustiimuliks uus pudel. Kah-  
juks ei saa lapsed oma vanemaid valida. Kuidas aidata asotsiaalsete pe-  
rede lapsi? Nad vajavad hoopis enam tähelepanu kui normaalsete perede  
lapsed. Ja seda nii moraalses, materiaalses kui ka vaimses mõttes.

Asotsiaalse  
kodu lapsed  
vajavad koolis  
suuremat  
toetust.

Moraalne abistamine on igaühele meist jõukohane. Me peame kõige-  
pealt enesele kinnitama, et laps pole tõepoolest oma vanemaid valinud,  
ning seejärel uskuma, et sellest lapsest võiks asja saada, kui teda ümb-  
ritseks normaalne õppemiljö. Seda usku ja veendumust tuleb ka lapse  
kaasõpilastesse süstida, et tekiks salliv õhkkond. Asotsiaalsest perest  
laps peaks end vähemasti koolis tundma turvaliselt ja hästi, tal võiksid  
siin olla sõbrad ja mängukaaslased.

(Järgneb.)

# Laste omavahelised tülid koolis

LEIDA TALTS, TPÜ dotsent

**I**ga õpetaja on kogenud, et sageli on õhkkond klassis täis vastuolusid ja pingeid, mis takistavad normaalset suhtlemist ja omavahe-  
list koostööd. Lastevahelised hõõrumised kasvavad pahatihti **konfliktideks**, millega lastel endil on õpetaja abita raske toime tulla. Konfliktide olemasolu peetakse üldiselt normaalseks nähtuseks, milleta ei tulda toime ka täiskasvanute maailmas (3). Igas klassis õpivad ja suhtlevad koos mitmesuguste harjumuste ja elukogemustega lapsed, kelle erinevad huvid ja vajadused võivad kergesti viia lahkkelideni. On küllalt palju neid õpetajaid, kes suudavad tulemusrikkalt konflikte lahendada ja veelgi enam – neid ka ennetada. Ehkki me võime mõista konfliktide tekkimise ajendeid, soovime ometi nende osa lastevahelistes suhetes viia miinimumini.

Konfliktid inimsuhetes pole mingi haruldus.

Lastel, kes sageli tekitavad konfliktsituatsioone, on kalduvus lahendada neid vägivaldla abil. Konfliktide korral reageerivad õpilased tavaliselt põhimõttel: kel jõud, sel õigus. Sellisele mõtteviisile leitakse kinnitust kõikjalt – peresisestest suhetest, telerist, ajakirjandusest, tänavalt jm.

Õpilaste kujutluses on konfliktid ja vägivald üsna lähedased mõisted. Selle tõdemine seab meie ette olulise ülesande: **kuidas õpetada lapsi konfliktidega toime tulema ja neid lahendama?** Algklassilaste puhul ei ole see sugugi kerge ülesanne, sest pingesituatsioonis on raske oma emotsioone ohjata ja optimaalset lahendust leida.

Probleemiks on nendega toimetulek.

Nooremas koolieas ongi ülekaalus

## emotsionaalsed konfliktid,

mil konfliktiolukorras on pärsitud ratsionaalne käitumine. Tunnete konfliktid tekivad viha, eelarvamuste, põlguse, vastastikuse või isikliku kokkupõrke tagajärjel (3).

Tüüpilisemad põhjused, mis võivad algklassides lahkkelisid tekitada, on järgmised:

- õpilane ei nõustu kaaslase arvamusega;
- kaks õpilast tahavad samaaegselt kasutada üht ja sama õppevahendit;
- eriarvamused selle üle, millist tegevust alustada;
- kaaslased narrivad ja sõimavad;
- kedagi ei taheta mängu võtta, ehkki ta seda väga sooviks;
- laps seisab rivis ja keegi trügib temast ette;
- keegi vihastab mängus ja tahab seda lõpetada;
- võetakse midagi luba küsimata;
- tõugatakse ja müksitakse;
- keegi saab haiget ja teised naeravad, ehkki haigetsaanu võib kasvõi nutta;
- kaasõpilasest räägitakse tagaselja midagi halba.

Igale õpetajale on eespooltoodud konfliktipõhjused ju tegelikult teada, kuid sageli arvame, et neid on võimalik lahendada tülitsejate vägivaldse lahutamise või süüdlase karistamisega. Tuleb välja, et käitume tihti samuti nagu lapsed: püüame olukorra lahendada tugevama õigusega. Konflikti järsk lõpetamine ei too tavaliselt lahendust, sest üks tülitsev pool tajub õpetaja reageeringut ebaõiglasena. Õpetaja näeb enamasti vaid konflikti avaldumise välist külge, mistõttu süüdlaseks jääb laps, kes käitub vahelejäämise hetkel vägivaldselt.

## Missugune on väljapääs?

Väljapääs on võimalike konfliktide ennetamises.

Väljapääsu otsimine sõltub eesmärgist, milliste omaduste arengut lastes väärtustame. Vaevalt, et tahame leppida jätkuva vägivallaga inimsuhtes, pigem soovime õpetada lapsi konflikte ennetama ja lahendama. Konfliktsituatsioonist väljatuleku üheks eesmärgiks peaks olema vaenupoolte **lepitamine**, soov mõista üksteise käitumismotiive ja tundeid. Millised võimalused on õpetaja käsutuses, vältimaks lastevahelisi vaenulikke suhteid? Meie õppekavades ei ole spetsiaalset kohta kõlblusõpetusel, ent algklassiõpetaja, kelle vahetus mõjuväljas laps enamiku osa koolipäevast viibib, leiab hea tahtmise korral alati võimaluse selle olulise küsimusega tegelemiseks. Normaalsed suhted on ühtlasi tagatiseks, et õpetaja saaks kavatsatud õpetuslikud eesmärgid realiseerida. Lapsed õpivad meelsamini sõbralikus, turvalises õhkkonnas, kus igapäev on võimalus kaasa mõelda ja aktiivselt töötada.

On vaja õpetada lapsi leidma võimalusi konfliktidega toimetulekuks.

Õpetaja esimeseks strateegiliseks sammuks võiks olla konfliktsituatsioonidega seotud laste mõtete ja arusaamade tundmaõppimine. Selleks pakuvad võimalusi lugemistekstid, milles on juttu laste tülidest ja vägivallast, õhutades lapsi analüüsima konfliktse käitumise tagajärgi ja pakkuma lahendusi, mida saaksid selles olukorras teha kaasõpilased ja õpetaja.

Lapsed saavad pakkuda võimalusi, kuidas konfliktsituatsioonid toime tulla. Koos arutatakse läbi parimad kompromisslahendused, mille tulemusena jõutakse järeldusele: kompromiss on tavaliselt parem võimalus konfliktide lahendamiseks kui kaklus.

Uurimused kinnitavad (1), et süsteemipärane töö laste eneseväärikuse ja teiste vastu lugupidamise sisendamisel, mis ongi oluliseks kompromissile jõudmise eelduseks, kannab pikkamööda vilja. Positiivsed muudatused laste omavahelistes suhtes on visamad tulema, kui õpilastes on sügavalt juurdunud arusaam, et enamikku lahkkelisid on võimalik lahendada ainult vägivalla abil.

Teiseks sammuks konfliktide rahumeelse lahendamise õpetamisel on lastes spetsiaalsete oskuste arendamine. Õpetaja loob situatsiooni, kus lapsed peavad koos midagi tegema. Näide: Esimese klassi õpetaja laotab klassi mängunurka maha suured ehitusklotsid, jagab lapsed gruppidesse ja palub nendest klotsidest ehitada maja (koolimaja, elumaja, hotelli vms). Kuni lapsed on tegevuses, jälgib õpetaja laste vastastikust mõjutamist ja koostööd, sekkudes õigetel momentidel, et õpetada tolerantsemat suhtlemist. Dialog laste ja õpetaja vahel võib kujuneda järgnevalt:

Martin: "Triin, sa panid selle klotsi lolli kohta!"

Õpetaja (Martinile): "Sa arvad, et klots peaks olema teises kohas. Kas sa võiksid Triinule soovitada, kuhu ta selle panema peaks?"

Martin: "Jah, siia. See suur klots on siin, minu juures."

Õpetaja (Triinule): "Kui sa oled nõus Martini soovitusel, siis liiguta oma klotsi. Kui see aga meeldib sulle seal, kuhu sa ta panid, siis võid selle sinna jätta."

Õpetaja (Martinile): "Kui sa ei kasuta sõnu "rumal" ja "loll", siis inimesed kuulavad sind parema meelega."

Sotsiaalsed oskused vajavad treenimist.

Mõned õpilased vajavadki kõigi sotsiaalsete oskuste (nagu kuulamine, tänamine, küsimine ja vestluse alustamine) individuaalset või väikeses grupis treenimist. Lapsed, kes on väga impulsiivsed või agressiivsed või mõnel muul moel sotsiaalselt ebaküpsed, saavad abi vaid väga täpsest lähenemisest mingi oskuse omandamisele. Sellisel lähenemisel annab õpetaja soovitatavaks käitumiseks eeskuju läbi rollimängu. Oluline on anda tagasiside, kui hästi on laps omandanud iga oskuse, ning aidata tal mõelda, kuidas uusi oskusi on võimalik elus kasutada. Laste



omavaheliste tülide sagedasemaid põhjusi ongi tegelikult puudujäägid sotsiaalsetes oskustes.

Kolmandaks teeks, mis aitab konfliktidega toime tulla, on klassijuhatajatunnid, kus on võimalus kasutada rollimängu, et ennetada või lahendada probleeme oma klassis. Üks 1. ja 2. liitklassi õpetaja kirjeldas sellekohast tegevust (1). Päeva jooksul kuulab õpetaja tähelepanelikult laste kaebusi. Klassi kogunemisel tõstatab ta need probleemid, mainimata laste nimesid. Õpetaja ei pea õigeks arutelu ja rollimängus kasutada laste, kellega oli probleeme, tõelisi nimesid. Nimede mainimine kutsub lastes esile kaitseseisundi ning soovi hoiduda arutelu. Õpetaja kirjeldab üksikut konflikti nii detailselt, et igaüks saab probleemist selge pildi. Järgmiseks suunab ta klassi arutlema selle põhjuste üle ja leidma võimalikke lahendusi. Kui õpetaja ja lapsed on jõudnud kokkuleppele parimas lahenduses, palub õpetaja vabatahtlikel see teistele ette mängida. Pärast situatsiooni esitamist küsib õpetaja: "Kas sellisel viisil on võimalik konflikti lahendada ka tegelikus elus? Mida on vaja teha, et saaksime seda edaspidi kasutada?"

Rollimäng teravdab laste tähelepanu ja võimaldab situatsiooni sisse elada, mis omakorda viib arutelu lähemale tegeliku elu probleemidele. On üsna tõenäone, et lapsed kasutavad sellist konflikti lahendamise strateegiat ka siis, kui tõeline konflikt aset leiab. Kui rollimäng on väikeste laste jaoks raske, võib õpetaja kasutada nukke, et mängida ette igapäevaseid konflikte. Pärast stsenaariumi ettemängimist esitab õpetaja lastele küsimusi.

- Mis juhtus kahe lapse vahel?
- Mida kumbki laps tundis?
- Millised oleksid teised võimalused probleemi lahendamiseks?
- Kas meil on olnud selliseid probleeme?

Väikesed õpilased, kes jälgivad selliseid nukuetendusi ja arutlevad nende üle, õpivad sellest ning muutuvad aja jooksul vähem agressiivseteks ja oma mängudes teistega enam koostöövalmiks.

Klassijuhatajatund on koht, kus on võimalik arendada probleemi lahendamise oskusi ja anda näpunäiteid konfliktidega toimetulekuks, kuid ainult sellest siiski ei piisa. Konfliktidega tuleb tegelda siis, kui need ilmnevad, kui õpetaja ei saa kohe juhtunut klassikoosolekul arutada. Ägedusehoos on lastel sageli raske meenutada, millist käitumist koos arutades heaks kiideti, mistõttu madala sotsiaalse küpsusega õpilased vajavad individuaalset konfliktilahendamise oskuste treeningut.

Nooremates klassides, kus lastel kujuneb arvamus õigest või valest käitumisest üsna oluliselt õpetaja antud hinnangute varal, tuleks sagedamini märgata ja toetada laste õigeid reageeringuid erinevates konfliktisituatsioonides. Et lapsed õpiksid orienteeruma kooslureeglites, on esialgu kindlam suunata nende tegevust ja suhteid teatud kindla struktuuri kohaselt. Kindlakäeliselt struktureeritud olukordade voorus on selles, et need on psühholoogiliselt rahustavamad. Neis esineb vähe üllatusi ning meil ei ole põhjust muret tunda sellepärast, mis järgnevalt juhtub. Siiski peaks klassi tegevuse struktureeritus olema piisavalt vaba, et stimuleerida oma mõtete väljendamist (2).

Laste omavahelised suhted ja suhted õpetajaga peaksid liikuma kindlatest ettekirjutustest vabamate ja avaramate suunas, kus eesmärgid, käitumisreeglid ja vastastikused ootused lähtuvad enesedistsipliinist.

## Kirjandus

1. L i n c h o n a, T. 1991. Educating for character. How our school can teach respect and responsibility. Bantam Books, p. 287-298.
2. L i n d g r e n, H., S u t e r, W. 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool, lk 322-324.
3. V a d i, M. 1995. Organisatsioonikäitumine. Tartu, 291 lk.

Nooremates klassides on oluline õpetaja hinnang.

# Andekas laps meil ja mujal

VAIKE POTSEPS, TÕSI õpetaja, ÜPUI liige

**I**nimese võimeid on tähele pandud, arvestatud ja uuritud alates väga kaugetest aegadest. Juba Vana-Kreeka filosoof Platon (428-348 e.m.a) arvas, et inimese omadused kanduvad üle järglastele, seepärast andku ühiskonnale lapsi täisväärtuslikud vanemad.

124. aastal e.m.a püüdis Hiina valitseja Wu-di riiklike eksamite süsteemi abil välja selgitada andekaid noorukeid, kellest kujundati hiljem riigivalitsemise arvukas võimuinstrument.

16. sajandil laskis Subiman Tore koguda spetsiaalsete talendiotsijate abil Istanbuli eriti andekaid lapsi ja noorukeid, kes said eriõppeasutustes tolle aja kohta kohta ülihea hariduse.

## Andekuse sihipärane uurimine

Andekate õpilaste sihipärast uurimist alustati 1921. a Californias.

Andekate õpilaste sihipärase uurimisega alustati aastatel 1921 ja 1922 USAs Californias. Psühholoog L. Terman valis välja 1500 õpilast, kelle IQ punktide summa oli 135 või enam. Uuring kestis kokku 24 aastat ja selle alusel väideti, et IQ on usaldatav näitaja vaimsete võimete hindamisel. Seega oli psühholoogide huviobjektiks andekate laste intellekt. Nende isiksuse teiste külgedega (hoiakud, kalduvused ja käitumine) hakati tegelema 1950. aastate alguses. Püüti luua üldistatud andekuse mudelit, milles kajastuksid ka sellised tegurid, nagu originaalsus, uudsus, andumus eesmärgi saavutamisele, loovus, paindlikkus, produktiivsus.

Andekate õpilaste uuringutesse lülitusid silmapaistvad teadlased J. Guilford, C. Tylor, F. Barron jt. Uuringute alusel selgus, et õpilastest ca 20% on andekad ja 2% üliandekad. Kahjuks satuvad andekad lapsed üldhariduskoolis tõrjutud seisundisse: neid iseloomustab esmajoones kiire intellektuaalne areng ja produktiivse tegevuse püüe, s.o probleemide tõstatamine ja nende loov lahendamine. Kui neil see võimalus puudub, kaob huvi õpitegevuse vastu.

## Andekaid lapsi on uuritud ka Saksamaal

Eestimaal on kahjuks andeka lapse kohta kirjandust vähe. Neid probleeme on rohkem uuritud Saksamaal. Andekate algkooliõpilaste statistilised andmed on Düsseldorfis avaldatud artiklite kogumikus "Hochbegabte Kinder" (1983):

Andekad algkooliõpilased Saksamaal.

- 40% uuritud andekatest lastest hakkavad käima enne 1. eluaastat;
- rääkima hakkamise keskmine vanus on tüdrukutel 13,2 ja poistel 14,7 kuud;
- peaaegu 50% olid esmasündinud, 30% sündisid teise lapsena;
- 79% uuritustest olid 1- või 2-lapselisest perekonnast, 6% 5- kuni 8-lapselistest peredest.

Üldtuntud on tõed, et lapse vaimne ja füüsiline areng käivad esimestel eluaastatel käsikäes, poisid on oma arengus aeglasemad. Uuringu põhjal järeldati, et esimese lapsega tegeldakse rohkem ja suurtes peredes jääb vanematel lastega tegelemiseks vähem aega.

## Kuidas õppida oma õpilast tundma?

On oluline, et õpetaja tunneks õpilast.

On äärmiselt oluline, et algkooliõpetaja tunneks õpilasi, keda ta õpetab. Kui laps ei saa koolis küllaldast võimetekohast rakendust, kui õpiülesannete täitmine on talle liiga kerge ega paku vajalikku vaimset pinget, võib tekkida olukord, et võimekas õpilane jääb lõpuks mahajääjate hulka.

Õpetaja saab (teste kasutamata) lapse võimete üle otsustada õp-  
pematerjali omandamise kiiruse ja edukuse põhjal. Eriti sobivad on õp-  
pematerjali omandamiseks iseseisvad tööd, mis sisaldavad lisaks kee-  
rukamaid ja loovust nõudvaid ülesandeid, nii ei jää võimete ulatus var-  
jatuks.

Lapsi tuleks asetada olukorda, mis nõuab omaette tegutsemist ja ise-  
seisvat mõtlemist, näiteks võiksid õpilased aeg-ajalt ise planeerida  
koolipäeva või isegi -nädala. Õpetajal on kasulik jälgida, kes "hiilgavad"  
kõige enam uute ideedega.

Sobiv on ka anda leidlikkust nõudvaid ülesandeid. Linnakoolis näi-  
teks: "Milline on lühem tee koolist mingi teatud punktini teises linna-  
osas?" või "Mis sa teed, kui jalutad loomaaias ja sinu teele ilmub mõir-  
gav lõvi?". Andekale lapsele meeldivad väljapääsmatud ülesanded, neid  
haarab hasart ja nad püüavad igal juhul leida lahendi.

Lihtsam kui vaimseid võimeid on kindlaks määrata erivõimeid, sest  
need avalduvad tegevuses suhteliselt eredamalt. Loov laps on uudishi-  
mulik, vastuvõtlik ümbritseva maailma nähtustele. Koolis ja kodus võib  
selline laps tunduda tülikas, sest ta on üsna iseseisev, küllaltki kriitili-  
ne, mis võib põhjustada sageli konflikte. Nad on ideede- ja fantaasia-  
rikkad, võivad olla igasuguste ettevõtmiste algatajad.

Andeka lapsega tuleb eraldi tegelda niikaua, kui meie ühiskond ei ole  
valmis andekatele lastele eriõpetust korraldama.

Loov laps on  
uudishimulik.

## Kodu ja kool võivad toetada andekat last

Nõrkadele õpilastele on loodud mitmekülgne tugiõpetuse süsteem,  
viimasel ajal on hakatud paljudes maades küsima, kas mitte eba-  
tavaliselt andekatele lastele ei peaks samuti rohkem tähelepanu pööra-  
ma. Paljude pedagoogide arvates ei vajagi andekas laps erilist tähe-  
lepanu, sest ta tuleb toime ka vähimagi tähelepanuta, ja õpetaja huvi on  
vaja suunata õpilastele, kel on õppimisega raskusi. Samal ajal on paljud  
tunnustatud pedagoogid (nt Soome professor Kari Uusikylä) täheldanud,  
et andekas laps võib olla väga ärritav põngerjas, kes nõuab oma lähe-  
dastelt kannatlikkust. Sama väidab ka õpetaja Loy Phelan, kes töötab  
juba 20 aastat Californias Purshingini andekate laste erikoolis. Ta on  
välja mõelnud rea "nippe", kuidas rahustada lapsi, enne kui alustab  
tunni põhitööd. Näiteks laseb ta tunnis vajaduse korral lugeda kümnest  
nullini või suurema möllu puhul helistab kellukest.

Paljud USA andekate laste probleemid on sarnased meie omadega,  
seepärast tutvustan Loy Phelani seisukohti ja 20aastase töö kogemusi.  
L. Phelan väidab, et ka Ameerikas ei tehta nüüdisajal andekatele lastele  
panust: California osariik toetab andeka lapse koolitust aastas keskmis-  
selt 50 dollariga, tavalist õpilast aga 450 dollariga.

USA andekate  
laste probleemid  
on paljus  
sarnased meie  
omadega.

Andekate laste koolid on süvakoolid või süvaklassid, riigipoolne toetus  
on väike, õpetus toimub lapsevanemate kulul, kes toetavad kooli raha-  
liselt ja ohverdavad oma vaba aega kooli hüvanguks. Vanemad osalevad  
kooli ekskursionidel, organiseerivad huviringide tööd. Esmatähtis on  
vanemate kodune selgitustöö koolituse ja hinnete tähtsuse kohta.

Andekad lapsed võivad USAs valida tasuta üldkooli või kalli erakooli.  
Erakoolides õppivate laste vanemad on enamasti hästi koolitatud ja häis  
ametites ning neil on piisavalt varandust, et korraldada oma lapse indi-  
viduaalkoolitust.

Kahtlemata pole niisugune koolisüsteem meie vaeses vabariigis mingi  
lahendus, sest enamik andekaid lapsi sellesse kooli ei pääseks. Küll aga  
saaks eeskujuks olla huviringide töö koolide juures lapsevanemate kaas-  
abil.

## Andekas laps vajab tähelepanu

Andekas laps vajab juhendamist ja ergutamist.

L. Phelan on seisukohal, et üldlevinud mõttelaad, nagu ei vajaks andekas laps erilist tähelepanu, võib pidurdada lapse arengut ja anded võivad jääda välja arendamata. Sageli vajab andekas laps palju juhendamist ja ergutamist. Tal võib peas olla palju häid mõtteid, samal ajal ei oska ta keskenduda ühelele neist. Laps võib eksida oma ideede rägastikus. Kõige tähtsam on laste mõtetegevuse arendamine. Harilikult on andekad lapsed vähemalt kaks aastat omaealistest ees.

L. Phelan peab andekate laste eraldamist ka teistele õppuritele kasulikuks. Kui tavalises klassis on näiteks üks andekas õpilane, märkavad teised peagi, et ta vastab kogu aeg kõigile õpetaja küsimustele, ning nad lakkavad osalemast ja kätt tõstmast.

## Andekate laste õpetaja

Andekate laste õpetaja vajab erikoolitust.

L. Phelan tõstatab ka andekate laste õpetaja probleemi. Andekate laste õpetamine on suur väljakutse õpetajatele. Neile esitatakse erinevaid nõudeid, enne kui nad pääsevad õpetama intelligentseid lapsi. Õpetaja ei või kahjustada lapsi, nõudes neilt võimatut. Andekad on edukad ja arenevad kõige paremini tegevuses, kõneluses, kuid nende koolitus ei tohi olla pelgalt akadeemiline. On ka palju andekaid lapsi, kes ei jõua selle tasandini, mida võiks eeldada. Õpetaja peab seda kõike hästi tunnetama. Ka on võimekat last vaja tihti õpitegevuse juures meelitada. Kõigest sellest tulenebki järeldus: **andekate laste õpetaja vajab erikoolitust**. Kahjuks puudub meil praegu niisugune ettevalmistus täiesti.

## Diferentseerimine Soome koolides

Soomes diferentseeris juba koolikorraldus ise: nimelt läksid õpilased kuni 1970. aastani pärast 4. klassi lõpetamist kas keskkooli (*oppikoulu*) või rahvakooli (*kansankoulu*). Enamasti said keskkoolis hariduse saanutest vaimse töö, rahvakoolist tulnutest füüsilise töö tegijad. 1970. aastatel muudeti koolikorraldust ja hakati õpetama kõiki ühealisi lapsi sama tüüpi koolides.

Soome emakeeleõpikud ja õppematerjalid on diferentseeritud.

Sellest ajast on pärit sellised emakeeleõpikud ja õppematerjalid, kus ülesanded on jaotatud ja märgistatud **põhi-** ja **lisaülesanneteks**. Põhiülesanne on mõeldud kõigile, lisaülesanne kiirematele ja andekamatele. Tegelikult koolisituatsioonis läks aga tihti ka vastupidi: andekaile mõeldu huvitas nõrku enamgi kui põhiülesanne. Diferentseeritud ülesandeid hakati jaotama kolmeks: orienteerid algtasemele (s.t – nõrkadele) ja tiptasemele (andekaile) ning kõigile sobivad. Taoline diferentseerimine on õpetajale äärmiselt töörohke, kuigi möödapääsmatu. "Heterogeensed klassid ei suutnud ühtset kateedriõpetust jälgida rohkem kui 10-15 minutit, seejärel muutus klass rahutuks, algas sagimine" (3).

Soomes on diferentseerimisel otsitud lahendusi, kuidas võiks edukalt õpetada kogu vanuserühma üheskoos, ja leitud lisaressursse, mis võimaldasid põhikooli klassi jagada väiksemateks rühmadeks. Nii said põhikooli emakeeleõpetajad endale väiksemad, umbes 16 õpilasega rühmad (enne 32), mis andis võimaluse pöörata erineva tasemega õpilastele enam tähelepanu.

Soomlased hindavad J. Käisi meetodikat.

Soomlased on 1990. aastatel innustunud rühmatööst, hindavad väga kõrgelt J. Käisi meetodikat. Nad nimetavad seda **ühisõppimiseks** ning leiavad, et ühisõppimine kasutab ära õpilaste erinevat keelelist kompetentsust. Iga õpilane toob rühma oma keeleteadmised ja -oskused ning nende teadmiste varal lahendatakse õppeülesandeid. Pole mingit põhjust moodustada rühmi ainult nõrkadest või tugevatest. Tähtis on see, et nõrgemad saavad keelelist äratust ja eeskujutugevatelt ning andekamad

kannavad ühistöö eest suuremat vastutust. Vastutatakse kogu rühma õppimise eest.

Soomlased on Ameerikast üle võtnud portfolio-hindamise ja peavad seda kõige sügavamaks emakeeleõpetuse diferentseerimiseks. Portfolio ehk mappõpe tähendab õpilase iseseisvat tööd mingi teema ulatuses. Mappi kogub õpilane oma töödest parimad või mingil muul põhjusel talle olulised materjalid, ta võib ka kirjeldada mingit pikemat õppimisprotsessi. See on hinnang iseenda tööle, igal õpilasel on mapp oma töödega ning ta kirjeldab ja hindab ise oma õpinguid. Selline enesehinnang arendab õpilase metakognitiivseid oskusi.

End hinnates püstitab õpilane eesmärgi antud tsükli õppimisel, ta leiab oma tugevad ja nõrgad küljed ise, otsustab, kuidas peab tööd jätkama. Ühtlasi annab ta ise hinnangu oma tööle.

### Andeka lapse probleemid Eestis

Andekate laste arendamisega on Eestis tegeldud juba aastakümneid. Kuigi J. Käisi nimi oli okupatsiooniaastail tabu, õnnestus tema metoodilisi põhimõtteid koolitöös siiski rakendada. Rühmatöö ja õpilase iseseisv töö on olnud au sees kõikides Eesti koolides. Õppetöö individualiseerimine on olnud ÜPUI uurimiserühmade, eriti professor Inge Undi juhtimisel tegutsevate didaktikute tähtsamaid teemasid. Samuti on Eestis kauaaegne aineolümpiaadide traditsioon ning paljudes koolides töötavad süvaõppega klassid. Suuremates keskustes on lastel võimalus tegutseda huviringides, töötavad laste spordi-, kunsti- ja muusikakoolid. Kuid emakeeleõpetajail on siiski põhjust muretsemiseks: laste lugemus on vähenenud ja seepärast on ka võimekate laste lugemisosavus muutunud halvemaks, lapsed veedavad suurema osa koolivälisest ajast televiisorite ees. Andekuse arendamist takistavaks teguriks on ka linnakoolide suurearvulised klassid, õpetaja ei jõua lihtsalt lapse individuaalsust arvestada ega talle lisatööd koostada, aja puudumisel peab õpetaja leidma andeka lapse jaoks sellist tööd, mis ei vaja erilist selgitamist, mida laps saab täiesti iseseisvalt teha.

Maaõpetajal on probleeme enamgi. Puuduvad huviringid, lapsevanemad on kaugel ja õpetaja ei saa nõu anda, kuidas lapsevanem võiks oma andekat last ise arendada. Paljud lapsevanemad ei ole teadlikudki oma lapse andekusest ega oska või soovigi last arendada. Nii jääb põhiliseks andeka lapse abistajaks ikka õpetaja. Kuid ka õpetaja vajab abi: emakeeleõpetaja soovib kiiresti uusi harjutustikke, mis vastaksid programminõuetele, oleksid kaasaegsed ja sisaldaksid eri raskusastmega ülesandeid.

### Kirjandus

1. A n t t i l a, P. 1994. Miten vanhemmat ja koulu voivat tukea lahjakkaita lapsia. Kotiliesi, no 5.
2. Hochbegabte Kinder. 1983. Düsseldorf.
3. S i n k o, P. 1995. Diferentseerimine emakeeleõpetuses (ettekanne Tartus 3.II 1995). Opetushallitus.
4. T a m m, K. Andekad lapsed ootavad tööd. 1992. – Haridus, nr 11.
5. U n t, I. Andekate laste arendamise probleeme. 1992. – Haridus, nr 1.

Eestis on andekust teadvustatud aastakümneid.

Lapse tähtsaim abistaja (eriti maal) on õpetaja.

# Väitlus pole tüli

MIHKEL REBANE, Tallinna 62. Keskkooli direktor

## Väitlus ehk debatt

Sõna dispuut  
tuleneb  
ladinakeelsest  
sõnast *disputare*  
(vaidlema),  
debatt aga  
prantsuse keelest,  
tähistades  
avalikku arutelu  
või vaidlust  
parlamendis.

Väitluse traditsiooniline nimetus on dispuut, mis tähendas eelkõige avalikku vaidlust teaduslikul teemal (peamiselt väitekirja kaitsmisel) või mõttevahetusi pärast avalikku ettekannet.

Tänapäeval nimetatakse väitlust enamasti debatiks, mis kõige avaramas tähenduses on otsustamismeetod avaliku arutelu-vaidluse vormis.

Väitlemine on ilmselt ürgvana ja inimesele ürgomane, sest on ju lausa võimatu ette kujutada mistahes inimkooslust, kus ei vaieldaks. Vaidlemine on nii igapäevane, et tavaliselt me ei märkagi, kui suure osa igapäevastest suhtlussituatsioonidest see haarab.

### Milleks mulle väitlusoskus?

See on väga hea küsimus. Kui te pole varem enda käest nii küsinud, siis tuleks seda kindlasti teha ja veel enne, kui teie lootused elus läbi lüüa on lõplikult kustunud. Vaieldakse ju ikka selleks, et midagi saavutada! Väitlus on kommunikatsioonivahend – suhtlemise viis –, kus rõhutatakse eriti loogilist, ratsionaalset ja analüütilist mõtlemisvõimet ning kahe osapoole vastastikust mõjutamist, mis tänu iga suhtlussituatsiooni kordumatusetele on emotsionaalselt ettearvatu.

Väitlusteemad või väitluse aluseks olevad väited võivad olla kolme liiki probleemid: faktilised, väärtushinnangulised, ühiskondlik-poliitilised.

### Väide lähtub faktist.

Väitluse aluseks  
võivad olla  
faktilised,  
väärtus-  
hinnangulised  
või ühiskondlik-  
poliitilised väited.

Faktile toetuv väide loob millestki seisukoha, mille võib tõestada õigeks või valeks. Faktoloogia üle väitlemisel on võitjat enamasti kerge ette ära arvata, sest fakt saab ju olla kas õige või vale – kolmandat võimalust justkui ei ole. Siiski pole alati kõik nii lihtne, sest kui me väidaksime, et Borodino lahingus võitsid venelased prantslasi, on see fakt ühemõtteliselt aktsepteeritav vaid juhul, kui me aktsepteerime venelaste kirja pandud ajalugu. Prantslaste poolt vaadatuna on juhtunu tõlgendus ilmselt vastupidine.

### Väide lähtub väärtushinnangust.

Väärtushinnanguline väide eelistab ühte veendumust teisele. Kui väita, et lihasöömine on ebaeetiline, siis pole küsimus selles, mis on õige või mis on vale. Väärtus on ideaal ja mingi objekt, tegevus vms on väärtuslik kas kellelegi individuaalselt või ühiskondlikult, kuid väärtusi (nagu ka ideaale) ei saa hinnata õige-vale skaalal. Kui väideldakse väärtuste üle, siis ühe väärtuse eelistamisel teisele tuleb arvestada, et see eelistus on alati suhteline. Seetõttu võivadki väärtushinnangulised väitlused olla lõputud ning ükski lahendus pole lõpuni hea. Sest kes suudaks näiteks õige-vale skaalal lõplikult otsustada, kas surmanuhtlus on eetiline või ebaeetiline.

### Väide on ühiskondlik-poliitiline.

Ühiskondlik-poliitiline väitlusteema toetub nii väärtushinnangulisele kui ka faktilisele argumentatsioonile.

Ühiskondlik-poliitilises debatis väideldakse selle nimel, et tõestada ühe tegevuskava või orientatsiooni rahvuslik-riiklikku otstarbekust teisega võrreldes. Selle tasandi probleemid tulenevad igapäevaelust, tasub vaid jälgida ajakirjandust, kus pidevalt on mõni probleem üldise diskussiooni objektiks. Sest mitte ainult iga üksik inimene, vaid ka riik on

pidevalt valikute ees, mis on õigem või otstarbekam: kas maksud peaksid olema kõrged või madalad, kas kehtestada oma majanduse toetamiseks kaitsetollid või ei, kas ühineda Euroopa Liiduga, kas haridus peaks olema tasuline jne.

Väitlusteemad on enamasti sellised, millele ei saa anda ühemõttelist vastust.

## Väitlus pole tüli

Mõnikord pole eriti oluline veenda teisi inimesi endaga nõus olema, teinekord võib aga teiste veenmine meile lausa eluliselt tähtis olla. Juhul kui vestlus(vaidlus-, läbirääkimiste)partneri veenmine on meile oluline – kui me tahame, et meiega nõustutaks, siis peame tegema midagi enam kui lihtsalt oma seisukoha teatavaks tegema. Neil, keda me mõjutada püüame, peab olema mingi põhjus veendumaks, et meie seisukoht on õige – ja alles siis on nad meiega nõus. Kui me taotleme oma eesmärgi “jõuga”, vihameelselt, vaid omakasu silmas pidades ning ülemäära emotsionaalselt, siis ei saavuta me midagi. Sellisel suhtlemisstiilil on lõpptulemus, et mida iganes ka ei öeldaks, kuuleb vastaspool ikka sootuks midagi muud ning kõige tavalisematestki sõnadest saadakse aru risti vastupidi. Keel, mis peaks olema meie abiline ümbritseva korrapäras- tatud tajumisel, muutub meie vaenlaseks, sest emotsioonid ähmastavad sõnamärgi tähenduse.

Üheksal juhul kümnest lõpeb selline vaidlus nii, et kumbki osapool on oma õiguses veelgi veendunud kui enne ning parim viis niisugust vaidlust võita on vaidlemisest hoiduda.

Võistlusväitlus pole aga tüli: väitlemisel esitatakse küll vastanduvaid seisukohti, kuid osapooled ei ürita oma seisukohtade õigsust tõestada mitte niivõrd vastasväitlejale, kuivõrd kolmandale osapoolle – kohtunikele ja auditooriumile. Kuulajad otsustavadki, kumma väited on põhjendatumad ja see distsiplineerib väitlejaid objektiivsusele. Võitja ei saa olla see, kes on nahaalsem ja subjektiivsem või kes teisel “suu kinni paneb”, vaid see, kelle argumendid veenavad kuulajaid-otsustajaid.

Selleks, et väitlus ei muutuks tülik, peavad väitlejad tundma väitlus- tehnikaid, mis alati sisaldavad vähemalt kahte järgmist põhioskust.

1. Defineerimisoskus – see, mille üle vaieldakse, peab olema ühemõtteliselt määratletud, et “üks ei räägiks aiast ja teine aia august”.
2. Argumenteerimisoskus – iga väide peab olema põhjendatud.

## DEFINITSIOON

Kui te peaksite osalema väitluses “Armastus esimesest silmapilgust on võimatu”, siis selleks, et väidet eitada või jaatada, tuleb esmalt antud konkreetse debati jaoks piiritleda võtmesõna “armastus”.

Armastus on aga üks neid piirideta mõisteid (nagu demokraatia, õigus, moraal jpt), mille ühemõtteline ja kõigile vastuvõetav määratlemine on väga raske. Isegi kui jutt on kindlalt mehe ja naise vahelisest armastusest, pole see defineeritav paari lausega. Seepärast teeme teatava lihtsustuse ja määratleme esmalt armastuse.

1. Armastus on eelkõige olemuslik tõmme – teine inimene meeldib väga eelkõige tema inimlike omaduste tõttu, s.o olemuslikult.
2. Armastus on eelkõige seksuaalne tõmme – teine inimene meeldib väga eelkõige füüsilises mõttes.
3. Armastus on Jumala heatahtlikkus (või kuradi pahatahtlikkus) inimese vastu.

Kui väideldakse armastuse võimalikkuse üle esimesest silmapilgust, siis sõltub kogu argumentatsiooni edukus oluliselt sellest, kui järjekindlalt toetatakse kas esimese, teise või koguni kolmanda määratluse tervikust

Erinevatel inimestel on erinevad seisukohad, eriti, kui nad räägivad oma suhtumistest ja väärtus- hinnangutest.

Väitlejad peavad valdama defineerimis- ja argumenteerimisoskust.

esiletõstmise võimalusele. Olulisemad mõisted meid ümbritsevast maailmast ei ole üheülbaliselt määratletavad, sageli moodustub tervik vastanduvaist mõistepaaridest ning väitluse võidab enamasti see, kes suudab suunata väitluse talle sobivasse "kihti" tervikust.

Selge on see, et "jaatajatele" sobib antud juhul paremini esimene ja "eitajatele" teine määratlus. Kui aga läbisegi põhimõtteliselt erinevaid definitsioonivariante aluseks võtta, siis ei tea väitlejad õige pea, millest nad räägivad, mille poolt või vastu nad on.

### **Just nii juhtub sageli igapäevanäaklustes.**

Näiteks Mari on armukade, et Jüri saab sageli kokku oma endise kooliõega. Mari nõuab, et Jüri seletaks, mida ta tunneb oma kooliõe vastu.

Mari: *Jüri, ma tahan lõpuks teada, mis siis ikkagi toimub. Mis on sinu ja Tiina vahel?*

Jüri: *Ta on minu sõber ja ta meeldib mulle – selles mõttes.*

Probleem tekib juba sellest, et Jüri vastab määratlusega, mis sarnaneb kõrvalepõiklemisega, sest ta annab nii vähe põhjendusi ja informatsiooni kui vähegi võimalik.

Mari: *Jüri, ära mängi minu tunnetega! Sulle meeldib ju nii väga temaga aega veeta. Kas sa armastad teda?*

"Jüridega" võib juhtuda ka nii, et nad ehk ei oskagi oma tundeid kirjeldada, sest nad pole kunagi üritanud neid määratleda. Oletame, et meie Jüri on intellektuaalsem ja tundelisem ning ta pöördub meile tuntud kolme definitsiooni poole ja avastab, et armastuse määratlus nr 1 sobib antud juhul suurepäraselt:

Jüri: *Mari, ma tunnen Tiinat nii palju aastaid. Meis kui inimestes on nii palju ühist, loomulikult ma armastan teda selles mõttes.*

See aga ei rahusta tütarlast, isegi kui ta aktsepteerib samu definitsioone, sest sõna "armastus" on liiga mitmetähenduslik. Pealegi see, kui Jüri väidab, et nad armastavad rääkida kirjandusest, kunstist jne ning rohkem nende vahel midagi polegi, ei saagi Mari rahustada, sest tema mõtleb definitsioonivariandile nr 2.

Mari: *Olgu, sa armastad teda. Mida sa selle all mõtled, et armastad teda selles mõttes?*

Jüri: *Mari, mul pole selleks lihtsalt sõnu, ma lihtsalt ei oska seda seletada, mida ma Tiina vastu tunnen!*

Nüüd vastas Jüri eriti halvasti, sest öeldes, et "tal pole lihtsalt sõnu", rõhutas ta tahtmatult, et see tunne on midagi enam. Lihtsam oluks jääda päästva definitsiooni juurde ja seda argumenteeritult põhjendada. Algabki tüli ja jääb vaid loota, et Jüri-Mari vaidlus on lõputu nagu "Jumala heatahtlikkus inimese vastu".

Toodud näidet võib pidada muidugi ilukirjanduslikku laadi liialduseks ja eks ta seda olegi, kuid ka väitlusteemad on enamasti sõnastatud nii, et kasutatavad sõnad on ebamugavalt mitmetähenduslikud või uued ja tundmatud. Seepärast tuleb väitlusteemaga tutvumisel kõigepealt ära märkida sõnad, millel on mitu tähendust, mis on tundmatud ja sõnaraamatu või teatmeteose abil need endale selgeks teha. Tähelepanelik tuleb olla isegi selliste sõnadega nagu "tähtis", "oluline", "üldine", "kindel" vms suhtes, sest need on sõnad, mis on küll tavalised ja igapäevased, kuid ometi võivad väitleja positsiooni ühemõtteliseks määratlemiseks nõuda täpset definitsiooni.

Võtame näiteks teema "Eesti riik vajab kindlat kaitsepoliitikat". Selleks, et antud väidet eitada või jaatada, tuleb paratamatult määratleda, mida tähendab sõna "kindel".

Väitlusteemad on sõnastatud nii, et need sisaldavad vähemalt ühte võtmesõna või fraasi, mille defineerimisest sõltub kogu väitluse kulg ehk

Enne väitlust  
tuleb mõistete  
tähendused  
endale selgeks  
teha.



see, mille üle vaieldakse ja kas üldse ongi millegi üle vaielda. Kui väiteks oleks, et “vanasti oli elu parem kui tänapäeval”, siis on võtmesõnadeks kahtlemata “vanasti” ja “hea elu”. Esmapilgul lihtsad ja igapäevased sõnad, sest näiteks sõna “vanasti” on lausa ülisageli ette tulev: “vanasti olid mul pikad juuksed”, “vanasti surid inimesed katku”, “vanasti künti hobusega”, “vanasti oli Eesti piir sealpool Narva jõge” jne. Aga millal oli vanasti? Eile, aasta tagasi, enne Eesti Vabariigi taaskehtestamist, eelmisel sajandil, ürgajal...? Kui me väitleme selle üle, kas siis oli parem kui nüüd, peame ju teadma (või kokku leppima), mida me millega võrdleme!

Väitlusteemas on alati võtmesõna või fraas, mille defineerimisest sõltub väitluse kulg.

*Määratlemine on määramine. Määratlus on määrus. Definitsioon püüab teistele ette kirjutada, kuidas nad peavad mõtlema ja mõistma. See on, nagu paneksime ühe sõna tähenduse kinni, tahaksime keelata seda omal viisil pruuksida.*

(J. Kaplinski)

Debatil on oluline, et definitsioon oleks adekvaatne, s.t vastaks väitluseks sõnastatud teema võimalustele ja piiridele. Definitsioon ei ole adekvaatne, kui

Definitsioon peab vastama väitlusteema võimalustele ja piiridele.

□ definitsioon on pelk sõnaraamatu määratlus, mis ei vasta täielikult väitlusteema kontekstile (näiteks kui väitlusteema “Autokraatia on parem kui demokraatia” puhul määratletakse demokraatia vaid otsetõlkeliselt rahva võimuks);

□ definitsioon on liiga avar (näiteks teema “Me oleme liiga suured raiskajad” puhul defineerib jaatav pool meid kui kõiki inimolendeid);

□ definitsioon on liiga kitsas (näiteks on teema “Massikommunikatsioon on sotsiaalselt vastutustundetu” ning väitleja defineerib massikommunikatsiooni vaid tele- ja raadiokommunikatsiooni silmas pidades);

□ definitsioon on eitav (on näiteks definitsioon “Kino on maja, kus ei elata”; see ei ava mõiste “kino” sisu, sest maju, kus ei elata, on teisisi).

Tavaliselt kasutavad väitlejad usaldusväärseid teatmeteoseid, sõnaraamatuid, autoriteetide sõnavõtte, tuntuks saanud ja publitseeritud poleemikaid või muul moel kirjasõnaks materialiseerunud arvamusi – kas siis tsitaatidena või refereerituna.

## ARGUMENT

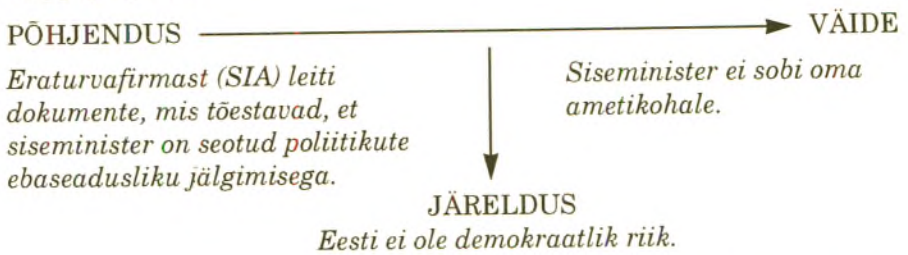
Debatt on distsiplineeritud viis vaidlemiseks, sest debatil on eriarvamuste väljendamiseks kindel reglement ja protseduurilised ettekirjutused. Debatti võib nimetada ka argumentatsiooniks, sest vahe tegemine argumendi ja pelga väite või subjektiivse seisukoha vahel on väitluse võitja-kaotaja määramise olulisim kriteerium. Sõna “argument” kasutatakse igapäevastes vaidlustes suhteliselt sageli, kuid sama sageli ka valesti. On ju tavaline, et oponentid nõutakse argumente oma väite tõestamiseks, enamasti tähendab see seda, et nõutakse faktilist tõestusmaterjali. Pelk fakt ei ole aga veel argument ega ka vastupidi.

Argument on kompleksne loogikaline kategooria, mitte aga fakt või mõni muu tõestusalus. Fakt – s.t tõsiasi, tõsikindel üksikteadmine – on enamasti argumendi see osa, mis teeb väitest argumendi.

Oponentid nõutakse oma väidete tõestamisel argumente.

*Kõik sõltub kontekstist. Näiteks see, et kellelgi on kolm korda suurem rusikas kui teil, ei oma tänapäevaihiskonnas võimu ja positsiooni saavutamisel mingisugust tähtsust. Kui aga samasugune “ese” teile õisellinnatänaval nina alla surutakse, siis selles kontekstis on rusikaomaniku mistahes väited (pro nõudmised) veenvalt tõestatud ja rusika suurus on fakt, millest ei saa n-ö üle ega ümber.*

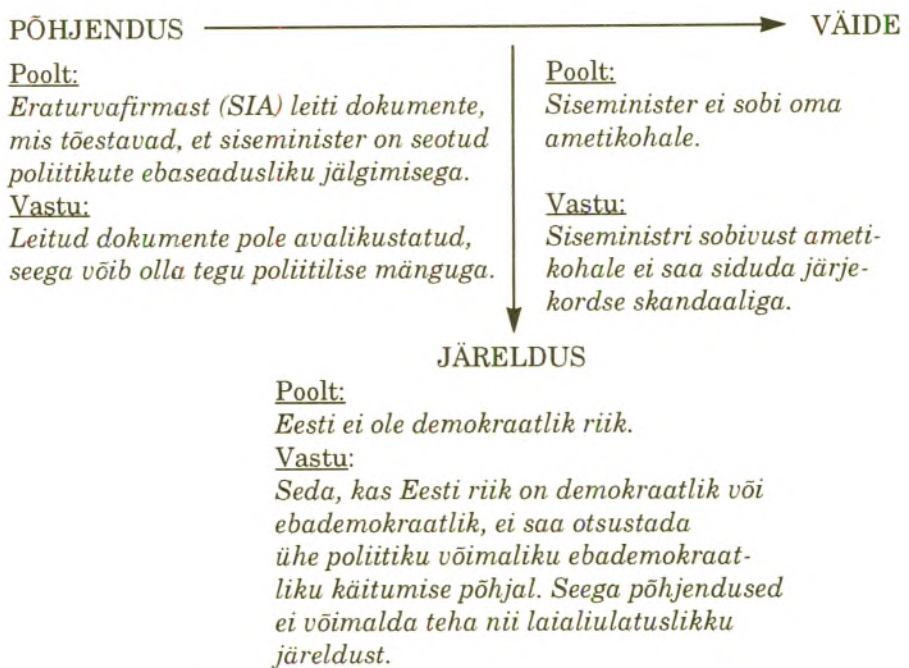
Argument on mõttekäik, mis ühendab kõneleja väite ja seda toetavad põhjendused ning väitest ja põhjendustest tuleneva loogilise järelduse. Seega on argument kolmeastmeline loogikaline struktuur: põhjendus (tõendid, andmed jne), väide ja järeldus. Kõige tuntum argumenti esitamise struktuur pärineb Stephen Toulminilt, kes esitab nimetatud kolme etappi järgmiselt:



Seega on argument põhjendatud väide. Kuulajatele ja oponentidele esitatakse mitte ainult väited ning järeldused, vaid järeldamise protsess tervikuna, mis kokkuvõttes ongi argumentatsioon. Argumenteerimisel tuleb tõestada, et mingil nähtusel või probleemil on just see struktuur ning kehtivad just need seosed, põhjused ja tagajärjed, nagu väitleja kinnitab need olevat.

Igale argumendile leidub alati vastuargument.

Argumentatsiooni lähtekohaks on kaks väidet, millest üks kinnitab, et õige on A, teine, et õige on B. Sellest järeldub, et igale argumendile leidub vastuargument. Võimalik vastuargument ja selleks valmisolek ongi esitatud kolmeastmelise argumenti struktuuri neljas komponent, sest argument eksisteerib tõeliselt vaid siis, kui on olemas ka vastuargument. Valmisolek vastuargumentiks tähendab seda, et oponent võib rünnata mistahes osa teie argumentidest.



Eespool oli juttu, et väidelda võib faktide, väärtushinnangute või ühiskondlik-poliitiliste tõekspidamiste üle. Väited, mida me kasutame oma argumentide loomisel, ongi enamasti sedasama kolme liiki. Näitena toodud argumentis kasutatud väide (siseminister ei sobi oma ametikohale) on ilmselgelt ühiskondlik-poliitiline ning eeldab seetõttu nii väärtushinnangulist kui ka faktidele toetuvat loogilist arendust.

# Rahvusvaheline matemaatika test 12. klassis

OLAF PRINITIS, TÜ emeritprofessor  
KATRIN KOKK, TÜ assistent

**E**esti koolide abiturientidele korraldati 1993. a kevadtalvel matemaatika test. Selle aluseks olid 1981. a rahvusvahelise testi ülesanded. Tookord osalesid õpilased USAst, Kanadast, Taist, Jaapanist, Rootsist ja Soomest.

Ülesanded olid jaotatud ainevaldkondade (hulgad ja funktsioonid, arvujadad, algebra, geomeetria, matemaatiline analüüs ning matemaatiline statistika ja tõenäosusteooria) ning lahendusviisi (arvutamine, arusaamine, rakendamine, analüüsimine) järgi.

## Abiturientide rahvusvahelise matemaatika testi tulemused

Testis osales 1542 12. klassi õpilast 58 koolist (vt tabel 1).

Testis osales  
1542 abiturienti  
58 koolist.

Tabel 1

Maakond, linn	Osalejate arv		
	P	T	$\Sigma$
Tallinn	256	172	428
Tartu	86	54	140
Harjumaa	55	108	163
Ida-Virumaa (Toila)	4	18	22
Järvamaa (Türi)	12	10	22
Läänemaa	43	71	114
Lääne-Virumaa	19	26	45
Pärnumaa	52	41	93
Põlvamaa	25	16	41
Raplamaa	22	44	66
Saaremaa	46	72	118
Viljandimaa	71	99	170
Võrumaa (Võru)	50	70	120
Kokku	741	801	1542

P – poeglapsed, T – tütarlapsed,  $\Sigma$  – kokku õpilasi.

Et Eesti keskkoolide lõppklasside matemaatika õppekava on küllaltki erinev teiste maade vastavatest nõuetest, siis ei kasutatud meil otsestelt rahvusvahelisi testivariante, vaid komplekteeriti nendest neli varianti, tähistustega 1., 2., 4. ja 7. Ülesanded, mis põhjustasid niisuguse uute testivariantide moodustamise, olid seotud kompleksarvude tehete, geomeetriliste teisenduste, parameetrilisel kujul antud võrrandite, keerukamate funktsioonide diferentseerimise ja integreerimise ning tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika ülesannetega. Nimetatud testi variante lahendas vastavalt 579, 499, 205 ja 259 õpilast. Igas variandis oli 17 ülesannet ning lahendamiseks anti aega 45-60 minutit.

Testi ettevalmistamisel, läbiviimisel ja tulemuste kokkuvõtmisel osalesid K. Kokk ja O. Prinitis Tartu Ülikooli matemaatika didaktika õppetoolist ning üliõpilased A. Kaasik ja H. Hussar, kes töötlesid saadud andmeid ja vormistasid tulemused diplomitööna (1; 2). Testide läbiviimisel ja esimeste kokkuvõtete tegemisel osales ca 50 matemaatikaõpetajat. Eraldi kokkuvõtte Tartu koolide tulemuste kohta koostas O. Prinitis (5).

Järgnevalt tutvustame 12. klassi testi tulemusi ning toome näiteid ülesannetest, mis meie õpilastele osutusid rasketeks. Võrdleme Eesti õpilaste tulemusi Soome õpilaste 1981. aasta omadega. Et ülesanded ei

Osa  
rahvusvahelise  
testi ülesandeid  
jäeti välja või  
asendati.

Testi läbiviimisel  
osales ligi 50  
õpetajat.

kattunud 1981. a testide omadega, saame seda võrdlust rakendada üksikute ülesannete ning mõningal määral ka üksikute ainevaldkondade ja lahendusviiside puhul.

Meie õpilaste ettevalmistus on rahvusvahelise testi nõuetest madalam.

Oluliselt erinev oli meil abiturientide ettevalmistus. Rahvusvaheliste nõuete kohaselt pidi test haarama õpilasi, kes õpivad matemaatika laiemat kursust. Meie õpilaste kolme nädalatunnine ettevalmistus oli nõutud tasemest madalam. Kui sirvida mõne välisriigi, näiteks Soome või Hollandi matemaatika kooliraamatuid, siis programmilised erinevused nii oluliselt silma ei paistagi.

Keskmiseks lahendatuse protsendiks saime 40, tütarlaste keskmise ca 37% ja noormeestel ca 43%. Meie õpilastel lahendada olnud 68 ülesandest olid 16 ehk 24% rasked. Nende lahendatuse protsent küündis 25ni ning ainult 5 ülesannet ehk 7% olid sellised, mille lahendatuse protsent ületas 70.

## Meie õpilastele raskeks osutunud ülesandeid

- Mõneti ootamatult ei tulnud meie õpilased toime lõpmatult kahaneva geomeetrilise jada summa leidmisega.

Mis on lõpmatu geomeetrilise jada  $1 - \frac{1}{2} + \frac{1}{4} - \frac{1}{8} + \dots$  summa?

Lahendatuse protsent meil 20,8, Soomes 45,9.

- Raskeks osutus ülesanne funktsiooni uurimise valdkonnast.

Kui funktsiooni  $y = 3x^3 + 6x^2 + kx + 9$  graafikul on käänupunkt ja samal  $x$ -i väärtusel horisontaalne puutuja, siis  $k$  on ...

Et meie õpilased sellisel kujul esitatud ülesannet ilmselt ei olnud lahendanud, oli lahendatuse protsent ainult 8,5 (Soomes 32,2).

- Paljudel meie õpilastel jäi lahendamata integraali abil pindala leidmise ülesanne:

Leida kõveraga  $y = x^4 - x^2$  ja  $x$ -teljega piiratud kujundi pindala.

Lahendatuse protsent 19,6 (Soomes 54,3). Ilmselt toimus test varem, kui meie abiturientid taolisi ülesandeid lahendama hakkasid.

- Küsimuse seadelt uus oli järgmine ringjoone võrrandiga seotud ülesanne:

On antud tasandi kolm punkti  $A(2a; 0)$ ,  $B(a; 2a)$  ja  $C(0; a)$ , kus  $a > 0$ . Olgu  $M(x; y)$  tasandi suvaline punkt ning  $MA$ ,  $MB$  ja  $MC$  nende punktide vahelised kaugused. Kui  $MA^2 + MB^2 + MC^2 = 10a^2$ , siis missugust joont kirjeldab punkt  $M$ ?

Lahendatuse protsent 5,4 (Soomes 96,7).

- Ootamatu oli, et meie õpilastel oli raskusi joonisel, millel oli kujutatud koordinaatteljestikus ülespoole avanev parabool ja seda lõikav sirge, määrata, missuguste argumentide väärtuste korral on 1. astme funktsiooni väärtused suuremad kui 2. astme funktsiooni väärtused. Lahendatuse protsent 24,7 (Soomes 92,9). Teine analoogiline ülesanne oli lahendatud meil 17,5 protsendiliselt (Soomes 43,1%).

- Uudne oli meie õpilastele ülesanne, kus etteantud funktsioonide  $f(x) = x - 1$  ja  $g(x) = (x + 3)^2$  järgi tuli moodustada funktsiooni  $g(f(x))$  avaldis. Lahendatuse protsent 16,9 (Soomes 82,1).

- Ülesandes, kus viie funktsiooni graafiku hulgast tuli leida see, mille korral  $f'(0) > 0$ ,  $f'(1) < 0$  ja  $f''(x)$  on negatiivne, suutis meil õige graafiku määrata 21,1% lahendajaist (Soomes 57,6%).

- Meie õpilased polnud kokku puutunud ka ülesandega, kus funktsiooni  $f(x) = \frac{x^2 - 4x + 3}{x - 1}$ ,  $x \neq 1$  kohta küsiti, millega peab võrduma  $f(1)$ , et funktsioon oleks pidev. Lahendatuse protsent oli 8,4 (Soomes 54,7).

■ Tuletise ja kiiruse ning teise tuletise ja kiirenduse mõistete vastavus ei olnud meie ega Soome õpilastele kuigi hästi tuntud. Ülesanne *Sirgjooneliselt liikuva keha kiirus  $t$  sekundit pärast liikumise algust on  $(4t^3 - 12t^2)$  meetrit sekundis. Mitu sekundit pärast liikumise algust saab liikuva keha kiirendus nulliks?* lahendati 15,6 protsendiliselt (Soomes 15,1%).

■ Raskeks osutus meie õpilastele veel järgmine ülesanne:

*Taheti valmistada ristkülikukujulisi kaarte pikkusega 8 cm ja sellise laiusega, et kui kaart pooleks lõigata, siis esialgne laius tuleb pikkuseks, kusjuures poolik kaart on sarnane esialgsega. Kui lai peab olema kaart? See lahendati meil 18,8 protsendiliselt (Soomes 43,1%).*

## Kokkuvõte

Esitame tabelid eesti abiturientide tulemustest rahvusvahelise matemaatika testi ülesannete lahendamisel 1993. a, nii ainealase jaotuse kui ka erinevate lahendusviiside järgi. Võrdluseks lisame Soome vastavad näitajad, mis saadi 1981. a (3).

Tabel 2

### LAHENDATUSE PROTSENDID AINEALASE JAOTUSE JÄRGI

		Hulgad, funktsioonid	Jadad, arvuhulgad	Algebra	Geo-meetria	Matem analüüs	Töenäosust, matem stat
Eesti	T	30,3	30,3	39,6	41,0	36,0	
	P	38,3	40,2	46,8	44,9	38,6	
	Σ	33,8	34,2	41,9	42,3	37,7	
Soome	T	71,6	51,9	65,6	39,0	52,3	41,6
	P	76,3	57,1	71,4	46,4	59,0	67,6
	Σ	74,3	54,9	68,9	43,2	56,1	56,3

Tabel 3

### LAHENDATUSE PROTSENDID LAHENDUSVIISI JÄRGI

		Arvutamine	Äratundmine, arusaamine	Rakendamine	Analüüsimine
Eesti	T	41,7	35,8	40,9	20,1
	P	41,7	44,3	40,8	27,0
	Σ	41,7	40,0	40,9	23,4
Soome	T	66,2	63,3	43,5	30,4
	P	71,4	68,7	53,5	36,7
	Σ	69,2	66,4	49,2	34,0

12. klassi testi läbiviimiseks Eestis jäeti osa ülesandeid välja ja osa asendati, kuid tulemused jäid ikkagi tagasihoidlikuks. Põhjuseks on meil märkinud meie õpilaste oluliselt väiksemamahulist matemaatikaalast ettevalmistust. See võiks olla põhjuseks ülesannete väljajätmisele ja -vahtamisele. Suhteliselt nõrgad tulemused esitatud ülesannete lahendamisel sunnivad analüüsima nii meie matemaatika õppekavasid, õpperaamatuid kui ka õpetamist koolis.

Õppekavade ja õpperaamatute uuendamiseks on viimastel aastatel tehtud intensiivset tööd. Vastavatel komisjonidel, kollektiividel ja üksikisikutel on uute õppekavade väljatöötamisel olnud ilmselt suhteliselt vähe võimalusi teiste maade matemaatika õppekavadega tutvumiseks või on neid ignoreeritud. On loobutud püüdlustest matemaatika koolikursuse integreerimiseks, on taganetud fusiooni rakendamise püüdlustest,

Analüüsida on vaja meie matemaatika õppekavasid, õpperaamatuid ja õpetamist koolis.

on mindud õppekava mahu suurendamise teed. Viimast tendentsi toetavad uued õpikud, kus lehekülgede arvud on võrreldes varasematega peaaegu kahekordistunud. Need aine mahu suurendamise tendentsid ei too meid aga oluliselt lähemale siin esitatud ülesannete lahendamisele. (Ainukese tolleaegse sotsialismimaana 1981. a testis osalenud Ungari õpilaste tulemused on meie õpilaste omadele kõige lähedasemad.)

Meil lahendatavad ülesanded on ühekülgsed.

Väga iseloomulik on õpetajate reageering testi ülesannetele. Nad loevad esitatud probleemiasetusi harjumatu teki. Selle arvamusega kinnitatakse meil varemgi avaldatud mõtteid lahendatavate ülesannete ühekülgsuse kohta.

Toome mõned näited meile harjumatu teki probleemidega ülesannete kohta.

1. Funktsioon  $f$  on paarifunktsioon ja kohal 0 diferentseeruv. Missugust tingimust täidab sel juhul  $f'(0)$ ?

2. Kui  $y = x^3 - ax + b$ , ja punkt (2;3) on selle funktsiooni graafiku miinimumpunktiks, siis missugused on sel juhul  $a$  ja  $b$  väärtused?

3. Et võrrand  $y^2 - 2y + mx^2 + (2m + 1)x = 0$  esitaks parabooli, peab  $m$  võrduma ...

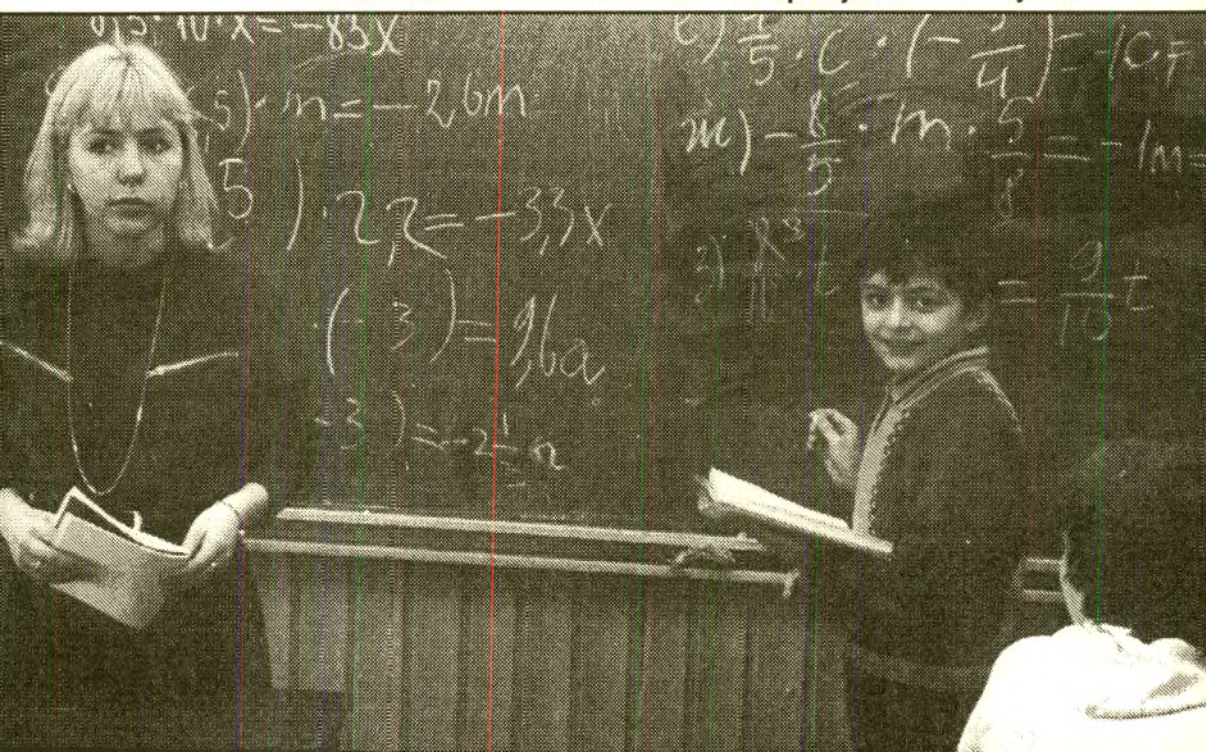
Õpetajate nimetatud väide leiab veelgi enam kinnitust, kui tutvuda mõnes riigis abiturientidele lahendamiseks esitatavate küpsuseksamite ülesannetega.

Kuigi meie abiturientide tulemused jäävad oluliselt alla Soome õpilaste saavutustele, ei tähenda see, et meie õpilased oma oskustega asetseksid rahvusvahelise testi tulemuste skaala alumises tipus. Tuleb arvestada sedagi, et Soome õpilaste tulemused olid paremate hulgas.

## Kirjandus

- H u s s a r, H. 1994. Eesti Vabariigi XII kl õpilaste matemaatikaülesannete lahendamisoskusest rahvusvahelise standardiga võrreldes. Diplomitöö. Tartu.
- K a a s i k, A. 1993. Tartu koolide 12. klasside matemaatikaülesannete lahendamisoskuse uurimine rahvusvahelise standardiga võrreldes. Diplomitöö. Tartu.
- K a n g a s n i e m i, E. 1989. Opetussuunnitelma ja matemaatika koolusaa-vutukset. Jyväskylä Yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- K a n g a s n i e m i, E. (toim) 1989. Toisen kansainvälisen matematiikan koulusaa-vutustutkimuksen suomenkieliset ohjevihkot, kyselylomakkeet ja mate-matiikan kokeet. Jyväskylä Yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- P r i n i t s, O. 1994. Tartu koolide 7. ja 11. klasside õpilaste matemaatika-alaste oskuste tase rahvusvahelise testi peegelduses. Käsikiri. Tartu.

Tunnis on Tallinna Tõnismäe Reaalkooli õpetaja Julia Kornejetševa.



# Mida teatakse keemiast ja keskkonnakaitsest?

HERGI KARIK, TPÜ professor

KARL KUIV, TPÜ dotsent

VILVE ROOSIOKS, Viimsi Keskkooli õpetaja

**K**äesolev töö on 1993/94. õa kooliuuringu jätkuks (vt "Haridus", 1995, nr 2, lk 47-50). Selgitati keemia põhimõistete ja labori ohutuseeskirjade ning keskkonnakaitse küsimuste tundmise järjepidevust. Tuginedes Eesti Vabariigi säästva arengu kontseptsioonile, aetasime suurema osakaalu keskkonnakaitse probleemidele.

Keskkonnakaitse hõlmab meetmeid, mis peavad tagama inimestele eluväärse keskkonna. See on savutatav mitte üksnes seadusandluse ja teatud abinõudega, vaid pideva ning sihipärase igapäevatoega, inimese teadvuses kujunevate ettekujutuste suunamisega. Keskkonnakaitsealast tööd peab alustama võimalikult noores eas, sest kodu, kooli ja masiteabevahendite mõjutus võib suuresti vormida noore teadvust elamisväärsema homse kujunemise suunas. Lähenedes keskkonnakaitse probleemidele, tuleks: 1) fikseerida olemasolevate arvamuste tase meid ümbritseva kohta, 2) panna inimene mõtlema kujuneva olukorra võimalikule ohtlikkusele, 3) suunata teda elama ja tegutsema selliselt, et kujuneks parem elukeskkond.

Keskkonna üheks suuremaks reostajaks on keemiasaadused. Uuriti ka keemia õpetamisega kaasnevaid keemiaohutuse küsimusi.

Küsitluse korraldasime 1994/95. õppeaasta sügiskul 5 Tallinna kooli (4., 21., 22., 32. ja Viimsi keskkooli) 8. ja 9. klassides. Testiti ühtekokku 333 õpilast: 136 8. kl ja 197 9. kl õpilast.

Valikvastustega ankeedis oli 10 küsimust.

1. Vee ja väävelhappe kokkuvalamisel muutub lahus kuumaks ja võib anumast välja pritsida. Kuidas kokkuvalamisel väljapritsimist vältida?
2. Ruum on täidetud majapidamisgaasiga. Mida teed esmajärjekorras?
3. Kas soodat või söögisoodat tohib hoida alumiiniumist purgis?
4. Mida kasutatakse metallide korrosiooni tõrjeks?
5. Millest on tingitud katlakivi pruunikas värvus?
6. Millega saab riidelt rasvapekki paremini eemaldada?
7. Miks on aerosooltoodete kasutamine keskkonnaohtlik?
8. Miks ei tohi küttekoldes põletada polüvinüülkloriidist tooteid (kilekotid, tehishakk)?
9. Mis on feromoonid?
10. Miks ei tohi automagistraali ääres karjatada lehma ja kasvatada köögivilju?

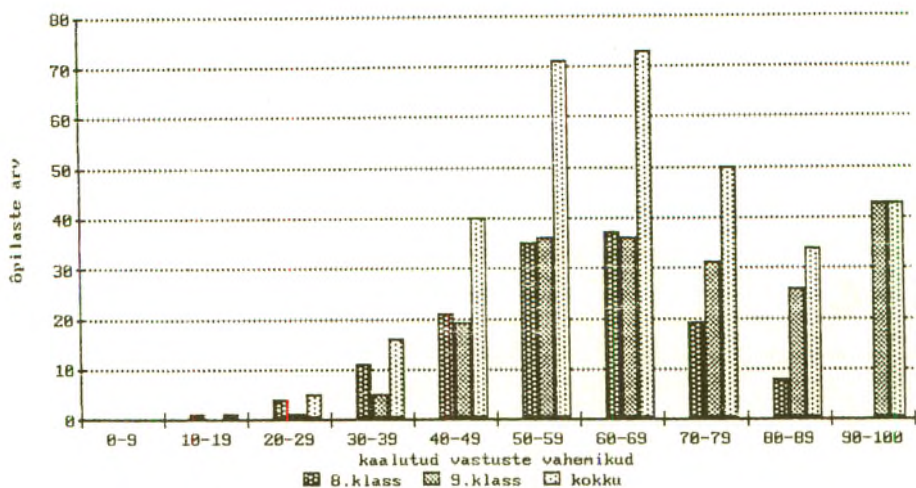
Analüüsisime küsimustele antud õigete vastuste arvu ning leidsime iga küsimuse raskusastme. Raskeimateks osutusid 8. klassis 6., 9. ja 4. küsimus, 9. klassis 9. ja 6. küsimus. Iga õpilase kohta arvutasime kaalutud vastuste summa, mille saime õiget vastust raskusastme konstandiga korrutades ja saajale protsendile normeerides. Vastuste jaotumist 0-100%-lises vahemikus kirjeldab joonis 1. Joonisel on horisontaaltelg jaotatud kümneprotsendilisteks vahemikeks ning tulbas kõrgusele vastav kaalutud vastuste summa poolst sellesse vahemikku jäävate õpilaste arv.

Jaotuskõvera maksimum on 8. kl puhul vahemikus 60-69%, 9. kl aga 90-100%, mis näitab, et test oli 9. klassile liiga kerge. Rahuldavaks tulemuseks võtsime 60% piiri, sellest allapoole jäid testitulemuste põhjal 53% 8. kl ja 31% 9. kl õpilastest.

Käesolev töö on 1993/94. õa kooliuuringu jätkuks.

1994/95. õa küsitleti 5 Tallinna kooli 8. ja 9. klassi õpilasi.

Rahuldavast tulemusest allapoole jäid 53% 8. kl ja 31% 9. kl õpilastest.



Joonis 1. Õigete vastuste osakaalu võrdlus.

Testi küsimused võib jagada kolme valdkonda: ohutustehnika- (1. ja 2.), keemia- (3., 4., 5., 6.) ja keskkonnakaitsealased (7., 8., 9., 10.) küsimused.

Järgnevalt analüüsime õpilaste vastuseid testiküsimustele. Vee ja väävelhappe kokkuvõlamise eeskirja (1. küsimus) lahuse väljapritsimise vältimiseks teadsid mõlemas klassis üle 70% õpilastest (8. kl 71% ja 9. kl 76%). Vastustest ei selgu, kas on tegemist teadmiste, et ohutus nõuab tihedama vedeliku valamist kergemasse vedelikku, pähe õpitud reegli või intuitsiooniga.

Teise küsimuse puhul oli õpilastel vaja järjestada toimingud, mida gaasiavarii korral ruumis teha tuleks. Valikvastused olid kõik ohu kõrvaldamise tegutsemisjuhendid, õpilasel tuli valida vaid tegevuste järjekord. 84% 8. ning 81% 9. kl õpilastest pidas vajalikuks alustada gaasi juurdevoolu sulgemisest. Testivastustest saab järeldada, et esmased ohutuseeskirjad laboris töötamiseks on õpilastel omandatud.

Sooda hoidmise kohta alumiiniumnõus (3. k) teadis õigest vastust 61% 8. ja 78% 9. kl õpilastest.

Et 9. klassis käsitletakse metallide teemas alumiiniumi omadusi, milles viidatakse alumiiniumi reageerimisele leeliste ja soodaga (kuigi ilma reaktsioonivõrrandita), oskasid õpilased õpitud argieluga seostada. Õppekava kohaselt 8. klassis nimetatud probleemi ei tutvustata. Rahuldav tulemus osutab kas intuitsioonile või õpetaja esitatud täiendavale teabele ning seosele argieluga.

Metallide korrosiooni tõrje küsimus oli üks raskemaid.

4. küsimus metallide korrosiooni tõrjest oli 8. kl üks raskemaid ning õiget valikvastust (värvimist) eelistas alla poole vastanutest (43%), peamiselt valiti metallipinna mehaaniline töötlemine (52%). 9. klassis oli õigesti vastanute protsent 73, kuigi ka siin eelistas 25% mehaanilist töötlemist. Kuna korrosiooniprotsessi 8. klassis ei õpita, lootsime argielus, remondis või autohooldamisel tehtud-nähtud tähelepanekutele. Võib eeldada, et kui vastava suunitlusega valikvastused oleksid esitatud, oleks ka 8. kl õpilaste õigete vastuste osakaal olnud suurem. 9. kl õpilaste vastuste protsendiga võib rahule jääda.

Küsimusele katlakivi pruunika värvuse kohta (5. k) vastati 8. klassides üllatavalt hästi, 62% õpilastest pidasid õigustatult värvuse põhjustajateks rauaühendeid (9. kl 72%). 9. klassis õpitakse rauaühendeist tingitud pruunika värvusega katlakivi moodustumist teemades "Raud" ja "Keemilised ained argielus" (alateema "Pesemisvahendid"), milles käsitletakse katlakivi kõrvaldamist olmes. Seepärast on suhteliselt kõrge õigete vastuste protsent eelduspärane. Teisiti on olukord 8. klassis. Siin käsitletakse vesilahuste omaduste puhul katlakivi vaid põgusalt. Õpilaste



teadmised pärinevad kas õpetaja antud täiendavast teabest või kodus-  
test tähelepanekutest.

Rasvupleki eemaldamine riidelt osutus mõlemale klassile mõnevõrra  
keerukamaks küsimuseks. Seda võib seletada ka asjaoluga, et orgaani-  
list keemiat nendes klassides veel ei käsitleta. Bensiini pidas rasvade  
eemaldamiseks sobivaimaks 39% 8. kl õpilastest, 48% eelistas sooja vett  
ja seepi. 9. klassis vastas küsimusele õigesti 62% (vee ja seebi varianti  
pidas paremaks 31%). Tegelikult eeldasime paremaid tulemusi. 8. klas-  
sis ainete lahustumise tutvustamisel osutatakse õpikus lahustite (piiri-  
tus, bensiin, vesi jms) erinevale lahustusvõimele ja võrreldakse rasvuple-  
ki eemaldamist bensiini ja veega. 9. klassis täiendavat teavet bensiini  
kohta ei anta, paremad vastused võivad olla tingitud mõnevõrra arene-  
numast "keemilisest mõtteviisist" või argielukogemustest.

Pähkliks  
mõlemale  
klassile oli  
rasvupleki  
eemaldamine.

Aerosooltoodete kasutamiseega kaasnevaks ohuks (7. k) pidas freooni-  
de osonosfääri lõhustavat toimet 51% 8. kl ning 71% 9. kl õpilastest. 33%  
8. kl õpilaste arvates seisneb keskkonnaohtlikkus mürgiste gaaside eral-  
dumises. 8. klassi viimases teemas viidatakse aerosoolide käsitlemisel  
vaid põgusalt freoonide omadusele lagundada osoon. 9. klassis tutvusta-  
takse freooni halogeenide teemas ja teemas "Keemilised ained argielus",  
selgitatakse põhjalikumalt freoonide lagunemist ja lagunemissaaduste  
mõju osonosfäärile. Arvame siiski, et aerosoolide ja osonosfääri lõhustu-  
mise kohta on õpilased saanud informatsiooni ka massiteabevahenditest  
(TV, ajalehed), kus neid probleeme on tihti ja mitmekülgset käsitletud.

Mürgiste gaaside eraldumist pidas polüvinüülkloriidist toodete põleta-  
mise keskkonnaohtlikuks tagajärjeks (8. k) 85% 8. kl ja 92% 9. kl õpilas-  
test. Resultaat on rõõmustav. Tahaksime loota, et tuginedes õpilaste  
keskkonnaalastele teadmistele, ei põletata mai- või jaanitulel enam au-  
tokumme ega plastesemeid.

Raskeimaks osutus küsimus feromoonide kohta (9. k), millele andsid  
õigeid vastuseid vaid 41% 8. ja 49% 9. klassi õpilastest. 31% 8. kl ja 39%  
9. kl õpilastest pidas feromooni põllumajanduses kasutatavateks mürk-  
kemikaalideks. Feromooni kui peibutavaid bioaktiivseid atraktante sama  
putukaliigi isendite mõjutamiseks põhikooli keemia- ja bioloogiakur-  
suses otseselt ei käsitleta (põhikooli keemias feromooni isegi ei nimeta-  
ta), kuid seda on ilmselt mainitud kahjurputukate bioloogilise tõrje juu-  
res. Teave võib pärineda ka kodus.

Raskeimaks  
osutus  
küsimus  
feromoonide  
kohta.

Autode heitgaasidest lähtuv õhusaaste ohustab automagistraalide läheduses  
inimese elukeskkonda otsese kontakti (tahm, süsinikoksiid, sü-  
sivesinikud) või akumulatsiooniga elusas ja lülitumisega aineriingetesse  
(plii jt raskmetallid). Kümnendale küsimusele andsid 90% küsitlute-  
st



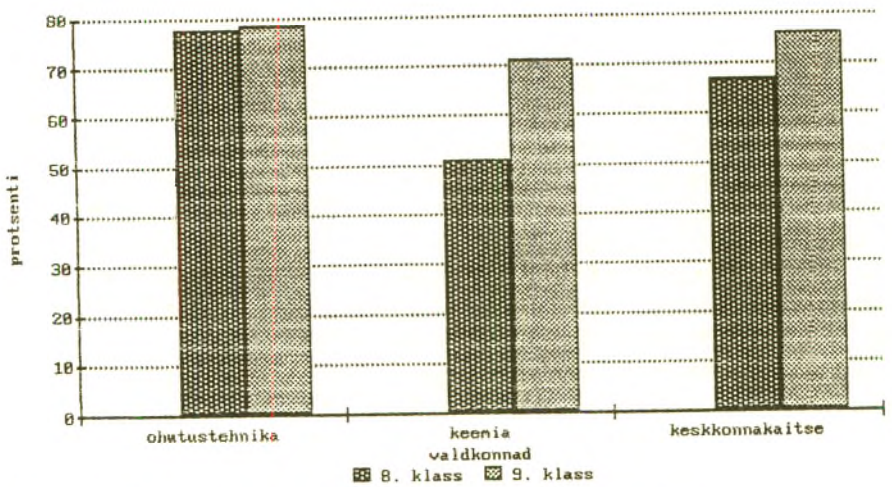
Joonis 2. Õpilaste õigete vastuste protsentuaalne võrdlus.

õigeid vastuseid, vastavalt 89% 8. ja 91% 9. klassis, mis näitab keskkonnaprobleemide käsitlemise paranemist põhikoolis.

Ülevaate õigete vastuste protsentuaalsest võrdlusest esitab joonis 2.

Kokkuvõtteks on toodud testitud klasside võrdlus valdkonniti (joonis 3). Ohutustehnika küsimustele vastas õigesti peaaegu ühepalju õpilasi nii 8. kui ka 9. klassis (8. kl – 77,5%, 9. kl – 78,5%). Keemiaalaste küsimuste puhul olid arusaadavalt paremad 9. klassi õpilaste tulemused (8. kl õigeid vastuseid 51%, 9. kl – 71%). See tuleneb õppeaine pikemast õpetamisajast.

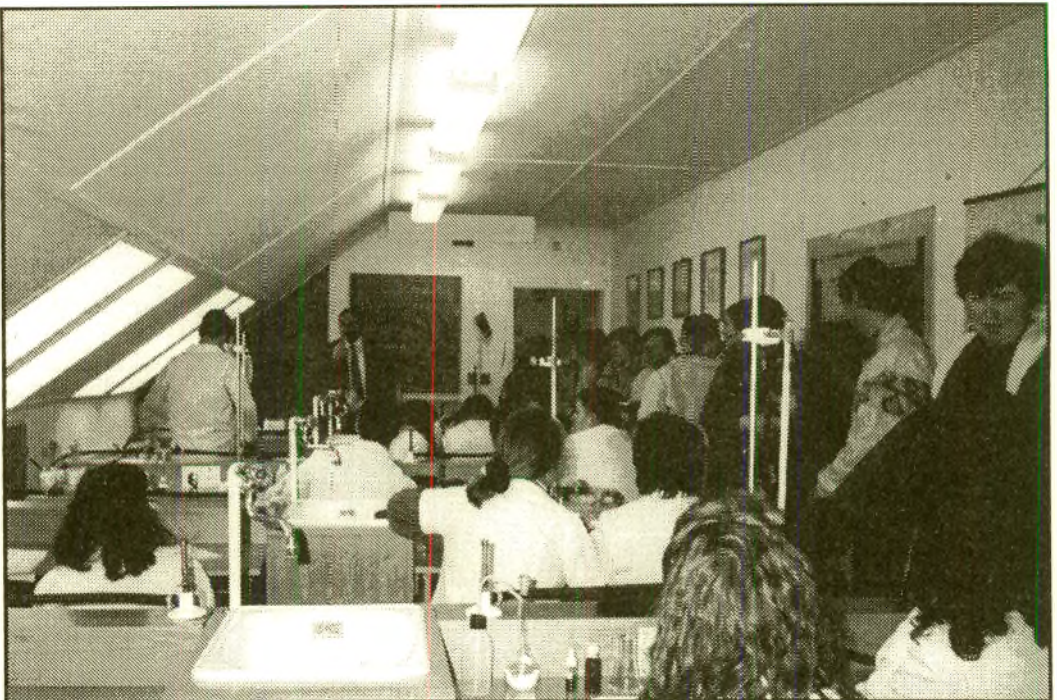
Keskkonnakaitseküsimustele vastas õigesti 67% 8. kl ja 76% 9. kl õpilastest.



Õpilased orienteeruvad aktuaalsetes keskkonnaküsimustes hästi.

Joonis 3. Õigesti vastanud õpilaste protsent valdkonniti.

Testitulemused näitavad õpilaste head orienteerumist aktuaalsetes keskkonnaküsimustes. Kaasaja teaduslik-tehnilise progressi mõjul on õpilastes kujunenud õige arusaam keskkonna ohutegureist.



Meie õpetajad tutvuvad keskkonnakaitse kabinetiga Szombathelys.

ILME PIPRA foto

## Kõige suurem suutmine on iseenda muutmine...

1993. aasta detsembris pakuti viiele Eesti koolile võimalust osaleda õhtukoolide uuendusprojekti, mille eestvedajaks oli haridusministeeriumis sel ajal töötanud täiskasvanute koolituse nõunik, Taani Århusi Täiskasvanute Koolituskeskuse õpetaja-nõustaja Susanne Dombrowsky. Mõttest haarasid kinni Tallinna 1., Pärnu, Viljandi, Paide ja Tartu õhtukeskkool. Eesti-Taani ühisprojekti raames on olnud võimalus tutvuda Taani kolleegide tööga, täiskasvanute õppesüsteemiga, saada vajalikku ja professionaalset koolitust. Kõige selle tulemina on 5 õhtukooli leidnud oma tee, mis lähtuvalt kooli taotlustest ja kohalikest oludest on erinevad, kuid ühise eesmärgiga. Käesolevaga on meeldiv võimalus tutvustada Tartu Õhtukeskkoolis toimuva uuenduse põhimõtteid ja esimesi samme.

Tartu Õhtukeskkool on vana ja traditsioonidega kool. Varasematel aegadel "Videviku Akadeemiaks" kutsutud on vanust üle kaheksakümne aasta. Emakeelset õpetust alustati 1914. aastal üksikute kursustena (raamatupidamine, keeled, joonestamine jm). 1917. aastal lisandusid algkooli õppeained, 1918. aastast alustati tööd keskkooli õppekavade alusel. Ka õhtukoolid on üle elanud sundhariduse perioodi ning on seetõttu päevaste keskkoolide, eriti nende õpetajaskonna silmis tihti madala mainega. Kuid alati on sellel koolil olnud oma nišš ning kooli lõpetanud edukad elus, töös ja edasistes õpingutes. Nagu päevakooliski. Püüdes iseennast ja koolitööd paremaks muuta, oleme viimastel aastatel püüdnud analüüsida oma vigu ja otsida teid nende vältimiseks. Üheks negatiivseks tendentsiks loeme õpilaste noorenemist. Kooli jõuab iseenda ja kooliga konfliktis olev õppur, kes pole suutnud õpinguid enda jaoks veel motiveerida. See tingib ka üsna suure väljalanguse. Traditsiooniline õpetus koolis on küllalt ühekülgne, see on nii õpetajale kui ka õpilasele igav ega arvesta õpilase isikupära ja individuaalseid vajadusi.

Kõige uuemas seadustikus figureerib uus üldnimetus – täiskasvanute gümnaasiumid. Kas pelgalt sildivahetus või on taotlused sügavamad? Oleme arvamusel, et uuele nimetusele peaks eelnema sisulised muutused: muutused meis endis, muutused õpilaste taotlustes, muutused kogu ühiskonna väärtushinnangutes. Primaarseks ei peaks olema niivõrd haridust tõendav dokument, kuivõrd inimene ise oma teadmiste, oskuste, vilumuste ja püüdlustega. Igal inimesel peaks olema võimalus õppida seda, mida ta ise oma arenguks ja elus toime tulekuks tähtsaks peab. Kogu õppekava omandamine ja õppeainete õppimine gümnaasiumi tasemel ei ole jõukohane kõigile inimestele ega ole vajalikki. Kas ikka humanitaarsete võime-

tega nooruk peab kogema sügavat koolistressi, õppides talle täiesti arusaamatut gümnaasiumi lõppklassi füüsikat? Kas ideaalne harmooniliselt arenenud inimene pole mitte müüt ja kaitsekilp professionaalse ainekretinismi vastu? Oma uuendustaotlustes oleme püüdnud lähtuda just õpilasest ning kohandada õppetööd võimalikult variatiivseks, lähtudes õppurite vajadustest ja võimalustest.

Täiskasvanud inimese õppimist limiteerivad paljud tegurid: aeg, perekond, majanduslik olukord, tööalase täiendamise vajadus, erinevad võimed jms. See tingib tarviduse luua paindlik õppesüsteem, mis võimaldaks kõike arvestada. Töö ja pere kõrvalt õppides on 3 aastaga gümnaasiumi lõpetamine tihti üle jõukäiv. Uus õppekava annab võimaluse korraldada õppetööd klassideta, kursuste süsteemis.

See võimaldab gümnaasiumihariduseni jõuda erineval ajal ja erinevas tempos vastavalt õppija suutlikkusele ja objektiivsetele võimalustele. Sellise tee on valinud paljud koolid Eestis ja nad on oma positiivset kogemust ka ajakirjanduses tutvustanud. Helmer Jõgi juhitud "Omanõulise Kooli" projektis "Klassideta kool" on tehtud esimesi kokkuvõtteid ning üldistusi. Osalesime selle projekti seminaridel ning saime teada palju kasulikku.

Leidsime oma kooli jaoks sobivaima olevat ainekursuste süsteemi, kus õhtukooli 36-nädalane õppeaeg on jaotatud neljaks 9-nädalaseks perioodiks: 8 õppenädalat ning 1 arvestusnädal. Igal perioodil saab ühe klassikomplekti arvelt avada 5-6 kursust (24 nädalatundi). Ainekursused terviklike ühikutena võimaldavad uutel õppijatel liituda iga perioodi alguses, mis muudab kooli avatumaks.

Üleminekut alustasime 1995. a sügisel esialgu 10. klassi kursustega, kogu kooli tunniplaan peaks kursustena käivituma 1997. a sügisest.

Kooli tulnut ootavad valikuvõimalused. **Õppija valib sobivaima õppeaja.** Hommikupoolse vahetuse tunnid (8 t päevas) toimuvad kolmel päeval, sama klass töötab ka neljal õhtul á 6 tundi. Õpilane saab valida kas hommiku- või õhtupoolse vahetuse ja õppeaja vastavalt võimalustele.

**Õppija valib õppeained.** Normaalaajaga (3 aastaga) gümnaasiumi lõpetamist planeeriv õpilane peaks korraga valima 5-6 ainekursust. Ühe tsükli piirides võib koosõpitavaid õppeaineid varieerida, valida veidi suurema, aga ka väiksema õppekoormuse. Õhtukooli tingimustes on eriti oluline just viimane, mis võimaldab töö või laste kõrvalt (aga ka väiksemate võimetega õpilastel) valida endale jõukohase koormuse.

**Õppija valib õppeaja kestuse.** Olles eesmärgiks seadnud gümnaasiumi lõpetamise, võib

õpilane vastavalt oma võimalustele (individaalplaani koostades) jaotada kursuste läbimise pikemale ajale kui 3 aastat.

**Õppija valib õppeainete ja kursuste läbimise järjekorra.** Ühe õppeaine kursusi on võimalik läbida järjestikku, arvestamata klassi tasandeid. Paljude kursuste järjestus on vaba, s.t õppija võib ise otsustada, millises järjekorras ta kursustel osaleb. Täppisteaduslike kursuste järjestus on aine loogikast tingituna kindlaks määratud.

**Õppija valib valikkursused.** Kogu õppetöö ümberkorraldamisega kursusteks suureneb valikkursuste nimistu (iga klassikomplekti arvelt 2 kursust), mistõttu suurenevad koolisisesed valikuvõimalused. On võimalik korraldada üldistavaid ja kokkuvõtvaid kursusi lõpuklasside õpilastele – ettevalmistust kõrgkooli astumiseks. Valikkursusi on võimalik kuulata ka teiste koolide juures.

Õpilane ise otsustab ja teeb oma tahet, võimeid ja võimalusi arvestades valikud. Õppetöö aluseks jääb õpilasele tema individuaalne tunniplaan. On loomulik, et otsustamisel abistab teda kool. Ise tehtud otusega kaasneb ka suurem vastutus.

Erinevalt päevakoolist on meil võimalik valida ka üksikuid õppeaineid. Kui õpilane selles õppeaines jõuab gümnaasiumi tasemele ning vastavalt atesteeritakse, saab ta riikliku ainetunnistuse, mille kehtivus ei aegu.

### Mida selline tunnistus annab?

1. Õpilane võib õppida ainult teatud aineid, näiteks humanitaaraineid. On kindlasti töökohti, kus ei vajata keskkooliharidust, vaid just teatud teadmisi ning praktilisi oskusi (näiteks sekretär). Kui ühiskond hakkab sellised tunnistusi aktsepteerima, on see väljund ini-

mestele, kes on väiksemate või ühekülgsemate võimetega.

2. Võimaldab kindla tagatisega planeerida oma gümnaasiumiõpinguid pikema aja peale. Gümnaasiumi lõpetamiseks on vaja kokku koguda kõigi õppeainete ainetunnistused ning sooritada lõpueksamid.

Õppekorralduse muutusega loodame vähendada koolist loobumist, sest pahatihti jäeti õpingud pooleli just raskustele pörkudes. Kui õpilane koostab endale jõukohase plaani, saab ta positiivse tagasiside juba esimese perioodi lõppedes. Toimetulekust saadav rahulolu inspireerib teda loodetavasti edasiste õpingutele.

Kogu õppesüsteem on orienteeritud motiveeritud õppijale, s.t täiskasvanud inimesele, kes teab, mida tahab, ja oskab hinnata, mida suudab. Loodame oma koolis näha just sellist õpurit, kel konflikt koolisüsteemiga ununenud ning tekkinud uuesti soov end arendada.

Üleminek ainekursuste süsteemile on väga paljutahuline protsess. Võtmeisikuks selles on õpetaja. Õpetajal lasub töö ainekavadega: nende kursusteks vormistamine, planeerimine, katsetamine. Sama tähtis on aga töö iseandaga. Õpilased ei vaja ainult aineõpetajaid, vaid vajavad inimesi, kes suudaksid neid avada, abistada, õppima õpetada. Ka selleks on vaja koolitust, ka selleks on vaja areneda. Väide, et õpetajad on tugevasti stagneerunud, ei pea paika. Õpetaja hing on alati noor, ta oskab ja tahab muutuda. Stagneerunud koolis pole tal selleks võimalust. Tartu Õhtukeskkooli õpetajad on uuendustele avatud ning valmis kandma muutumise rasket koormat.

Esimesed sammud on tehtud...

JUTA NUGIN,  
Tartu Õhtukeskkooli direktor



Eeloleva Soome sõidu üle kogunesid vaheajal nõu pidama kõik kohal olnud õpetajad. Vasakult: direktor Juta Nugin, õppealajuhataja Salme Velsker, õpetajad Helju Kerstna, Jelena Liiv, Viive Kerst, Mati Kangor, Kaja Rosin, Kaja Eenlaid ja Välja Künnap.

## Tagasiside uuendusest

Alustasime õppeainete esitamist kursustena käesoleva õppeaasta sügisest kahes 10. klassi tasemele vastavas klassikomplektis. Kolmele päevale on planeeritud 5-6 kursust ja neljale öhtule samuti. Nädalakoormus mõlemas grupis on 24 tundi nädalas. Õpilased võisid valida kõikide ainekursuste hulgas, kuid siiski tekkis 2 põhigruppi. Käesolevaks ajaks on lõppenud kaks õppetsükli koos neile järgnenud nädalase õppesessiooniga. Oleme püüdnud eksperimendi kohta saada tagasisidet. Veebruarikuu lõpus tegime uutemoodi õppijate hulgas väikese küsitluse (vastajaid oli 32). Vestlesin eraldi ka nende kümne õpetajaga, kes kursuste süsteemis õpetavad.

Õpilaste küsitluslehel tuli hinnata uuendusi skaalal -5st (väga halb) kuni +5ni (väga hea). "0" tähendas käsitluses neutraalsust või oskamatus hinnata. Küsimused olid esitatud järgmistele uuendustele kohta:

- aine esitus tsüklikena;
- järjest 2 või 3 sama aine tundi;
- ühes õppetsükliks õpitakse vähem õppeaineid (maksimaalselt 5-6 ainet);
- ainetundidele on liidetud arvestustunnid, mistõttu tunnis on võimalik teha individuaaltööd õpilastega ja kontrolltöid;
- on võimalus õppida üksikuid aineid;
- saab õppida individuaalplaani alusel;
- ainekursuse lõpetanule antakse tunnistus, mille kehtivus ei ole piiratud;
- arvestusi sooritatakse vaid õppesessioonide ajal.

Kokku kogunes 743 pluss- ja 71 miinuspunkti. Võime järeldada, et üldiselt on õpilased sellise õppevormiga rahul ja soovivad eksperimendi jätkamist. Ankeedist selgus, et õpilastele meeldib aine esitus tsüklikena (123 punkti), üksikaine tunnistuse saamise võimalus (133 punkti), võimalus õppida vaid osa aineid (116 punkti); asjaolu, et ühes tsükliks õpitakse korraga vaid 5-6 ainet (103 punkti), võimalus õppida iseseisvalt individuaalplaani alusel ja kirjanduse järgi (97 punkti) jne.

Paljud nõrgemad õpilased soovivad, et õppetsükli sees oleks võimalik väiksemat materjali hulka järele vastata. Asjaolu, et arvestusi saab sooritada vaid arvestuste nädalal, tõi negatiivseid hinnanguid (56 miinuspunkti).

Õpilaste arvamustes kordus mõte, et neile meeldib rohkem hommikupoolne õppevorm, kuid kahjuks ei võimalda seda kõigi õpilaste töö või perekonnaelu ega kooli ruumikitsikus.



Õpetajatega vestlustes selgus, et nad on aru saanud töö läbimõeldud planeerimise vajadusest. Töö kursuste süsteemis nõuab seda, aga ka uute õppematerjalide koostamist ning paljundatud materjale. Kõigile õpetajatele meeldib uus süsteem. Siinkohal mõned õpetajate tehtud ettepanekud ja arvamused.

■ Kuna meie kooli astuvate õpilaste tase on väga erinev, tehti ettepanekuid tasanudkursuste korraldamiseks

alates järgmise õppeaasta algusest. Neid kursusi oleks vaja eriti keeltes ja reaalinetes. Kursused saaksid toimuda õpilase enda kulul.

■ Kuna uue, nn tihendatud õppeviisi korral ei jõua õpilased ajalise piiratud töttu kirjandusteoseid piisavalt lugeda, oleks meie praeguste õpilastele sobiv juba kevadel uue õppeaasta nõuded teatavaks teha, anda kohustusliku kirjanduse loetelu suveks.

■ Jutustavate ainete õpetajad leiavad, et uuel viisil on tunduvalt parem töötada, sest kogu ainetest tekib terviklikum ülevaade, lähedasem lõppeasmärk stimuleerib tööle. Võrdlus nn tavalise klassiga näitab, et ka tulemused on palju paremad.

Niiis võime oma senise töö põhjal väita, et töö uuel viisil on meeldinud nii õpilastele kui ka õpetajatele. Töö on huvitavam ja paindlikum. See annab innustust eksperimenti jätkata.

Üleminek õpetamisele kursuste süsteemis ja ka üksikute ainetena nõuab kooli kompetentset inimest, kes valdaks täielikult koolitöö eripära ning oleks hea psühholoog. See inimene peaks olema nõustaja. Tema töö algaks juba enne uute õpilaste vastuvõttu vastava info levitamisesse, selgitajana ning abistajana valikute tegemisel. Kogu õppeaasta jooksul peaks ta tööd jälgima, vajaduse korral tegema valikut ümberkorraldusi. Samuti peab ta jälgima suhteid õpilaste ja õpetajate, direktiooni ja õpetajate vahel jne. Nõustaja peaks olema ka kompetentne paljudes päevaküsimustes (tööjõuturg, enesetäiendamise, edasiõppimise võimalused jms).

Praegu teevad nõustaja tööd enamasti õppealajuhatajad, neile on korraldatud täienduskoolituse raames ka vastavaid kursusi. Ometi on õppealajuhataja töö nõustaja tööst erinev ning küllaltki vastutusrikas. Seega vajavad õhtukoolid täis- või vähemalt poole kohaga nõustajat.

SALME VELSKER,  
Tartu Ühtlase Keskkooli õppealajuhataja

## Koolikella hääl ei meeldi

Uued ajad vajavad uut kooli. Ja uues koolis uut õpetajat. Enamik õpetajatest on aga vanad... Kuid näib, et nad on muutumas. Miks siis muidu koridoris õpilased neile vastu naerataavad.

Ega see ole kerge, sisemiselt uueneda. Olla ettearvamatu. Et ei kordaks tunnist-tundi oma ammutunud rollijoonist, kuhu ükski üllatus sisse ei mahu. Olla õpilasele partneriks, kes siiralt igale ta edusammule kaasa elab. Ja temast lugu peab, ei halvusta, vaid püüab mõista. Olla optimistlik, suuta oma igapäevaprobleemid kooliukse taha jätta ja luua tunnis mõnus, rahulik meeleolu. Olla isiksus, kellega õpilane tahab lävida ja tund on eelkõige ettekäändeks, et koos olla. Selle kohtumise algust ning lõppu ei tohiks tähistada koolikella vägivaldne plärin. On ju sellesse helisse kontsentreerunud kogu vana koolisüsteemi drill ja sundus, võim ning jäägitu allumine.

See osa puudutab õpetajat. Peale selle vajaduse vajab kool ka muud. Materiaalset. Mis maksab raha. Ja õige palju.

Õpilased avaldasid oma soove uue kooli suhtes. Peab ette rutates ütleva, et kooli kiideti. Eelkõige päevakoolist erinevat suhtumist õpilasessse. Kiideti head seltskonda ja usku õpilasessse kui täiskasvanud inimesessse, kes oskab

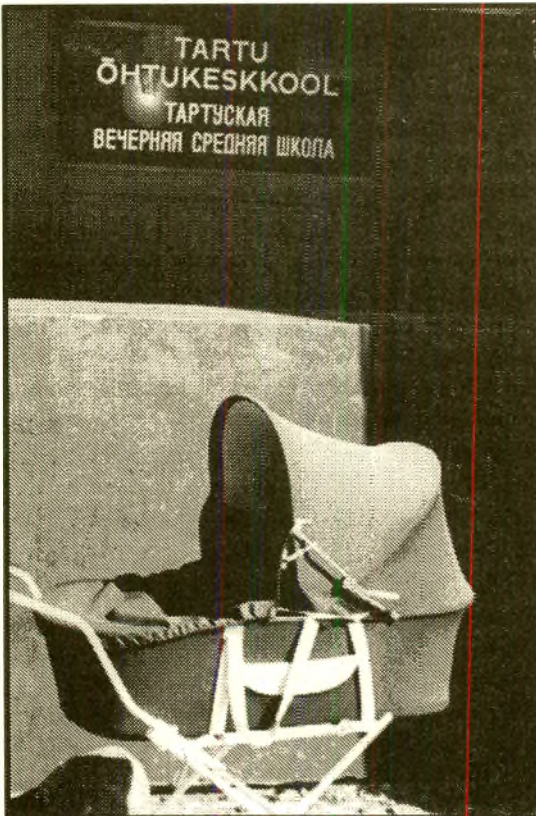
ise oma aega planeerida ja on vastutusvõimeline, keda austatakse.

Mida loodeti uuest koolist? Piisavalt häid õpikuid, rikkalikku kooliraamatukogu kõikvõimaliku lisamaterjaliga. Arvuteid, arvuteid, arvuteid! Võõrkeeli, võõrkeeli, võõrkeeli! Mitmel tasemel, võimalusega valida õpetajat. Mugavat mööblit klassidesse. Ilu igale poole. Õpilastele ajalehtede ja ajakirjadega puhkeruumi. Kohvikut. Hea ventilatsiooniga suitsetamisruumi. Rohkesti paljundatud materjali. Võimalust saada paljundatud konspekti teatud teemade või tundide kohta. Võimalust laenutada videolinti õppematerjaliga. Amortiseerunud demonstratsioonivahendite ja katseriistade asemel uusi. Katseriistade komplekte kodusteks laboratoorseteks töödeks. Täienduskursusi kunagi tekkinud aukude likvideerimiseks. Huvitavaid elulisi valikaineid. Ja rohkesti noori (mees)õpetajaid!

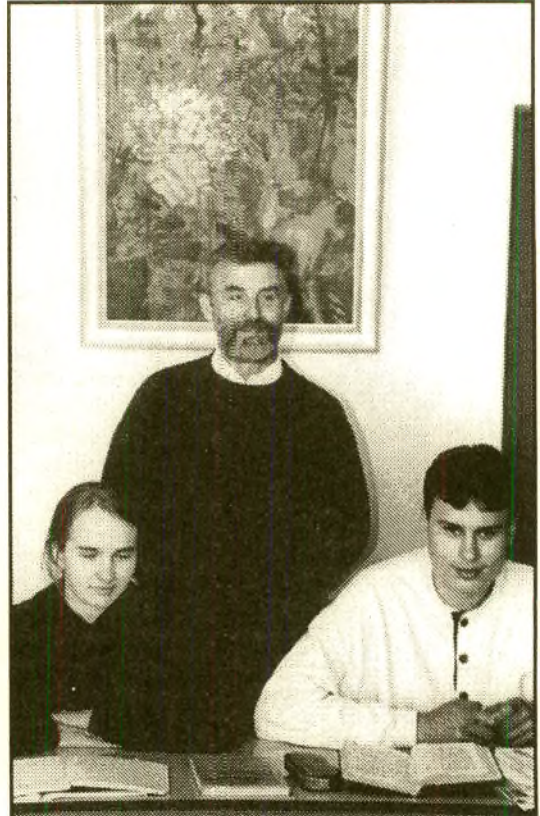
Kõigeks selleks on vaja aga raha, eriti ränka raha vajab see viimane.

Momendil on meie uues koolis vaid uuene-mise poole pürgiv õpetaja, kes piiratud ulatuses saab kasutada paljundusvõimalusi. Kuna tulevad aga rahad muuks?

JÜRI MARRAN,  
füüsikaõpetaja



Emme läks kõrgele-kõrgele trepist üles. Nüüd on paras aeg väheke tukastada, et siis kui emme tagasi tuleb, talle täiel hääl vastu rõkatada.



Füüsik-lüürik Jüri Marran on professionaalne kunstnik, Eesti Kunstnike Liidu liige. Maalid 12.a klassis on klassijuhataja enda tehtud.

## Täiskasvanuna õppimisel on võlu

Kas selline koolitüüp nagu õhtukool on üldse vajalik? Nõnda on aeg-ajalt ikka küsitud. Normaalselt peaks ju olema nii, et kõik saavad oma hariduse kätte noores eas päevakoolis. Milleks raisata raha mingite õigel ajal õppimisest kõrvale hiilinud loodrite koolitamisele? Kui jätavad kooli pooleli, olgu nad siis pealegi elu lõpuni mustatöölised...

Minule kui õhtukoolis õppinule tundub säärane küsimine aga kummaline. Samahästi võiks küsida: miks kulutada raha enneaegselt sündinud laste erihooldele riikliku sünnitusmaja "klaaskastis"? Kui ta suvatses enneaegselt sündida, vaadaku siis ise, kuidas hakkama saab... Ah et kas see ikka on sobiv võrdlus, lapsed ei sünni enneaegselt omal tahtel, kooli pooleli jätavad aga küll ja pealegi rõõmuga. Aga kas põhikooli või gümnaasiumi pooleli jätanud inimene on ikka juba nii küps, et ta oleks lõpuni vastutav ka oma mõtlematute sammude eest? Vanuse poolest ei ole ta ju sageli veel täisealinegi. Ja põhikooli pooleli jätma sunnivad noort inimest tihti sellised asjaolud, mille vastu ta ise ei saa. Tarvidus tööle minna, et enda ülalpidamiseks raha teenida, võib tulla vägagi ootamatult. Elu, mida elame, on täis mitmesuguseid vastuolusid ja nii mõnigi noor küpseb inimeseks aeglasemalt.

Täiskasvanuna õppimisel on sellist võlu, mida koolilaps tihti ei tunne. See on võrreldav vahest üliõpilase kogemusega, kui ta pärast raskeks eksamit rahuldusega tunneb, et ta teadmishimu nimel ettevõetud pingutus ei ole olnud asjatu ja vaev oli seda väärt. Täiskasvanu tunneb juba seda alternatiivi, mis nii paljudele lastele on veel vaid unistuseks: iga päev kaheksast

viieni tööl ja – ei mingeid vastikuid koduseid ülesandeid! Täiskasvanu teab, et see "kaheksast viieni" on tihti veel vastikum kui kodused ülesanded ja ta on kogenud, et viimased võivad omada vägagi virgutavat toimet.

Täiskasvanu on sageli üle saanud lapsepõlves sisseharjunud hoiakust, et õpetaja on keegi, kes "omab kahjuks minu üle teatavat võimu, mida tal tegelikult üldse olla ei tohiks – mis see tema asi on, kuidas mina endaga hakkama saan". Täiskasvanu näeb õpetajat oma vanema kolleegina, kellega võib olla vägagi meeldiv suhelda, ei pea tegema ei tea mida, et ennast nii teistele kui ka õpetajale tõestada. Võib olla lihtsalt tema ise ja tunda rõõmu ka sellest, kui mingi raske keemiavõrrand või matemaatika logaritmi võtmine korruga eneselegi ootamatult ühtäkki välja tuleb. Ma ei taha küll väita, et tubli ja tore koolilaps neidsamu rõõme ei võiks tunda, kuid ometi tundub mulle, et siin on siiski teatud vahe. Kui mitte muu, siis eavahe vähemalt. Kuueteistkümnese ja kolmekümnese rõõmud on siiski pisut erinevad.

Kas õhtukooli "klaaskastis" on ikka kasu? Nojah, vastus oleneb sellest, mida kasuks pidada. Omalt poolt soovitaksin kahtlejal näiteks kätte võtta väike raamatuke "Tartu Õhtukeskkool..." (mõnest suuremast raamatukogust võib seda vahest veel leida). Ta uurigu seda, lugegu neid nimesid ja mõelgu, et iga nime taga on ka konkreetne inimsaatus. Võib-olla leiab ta äkki mõne sellise nime, mille puhul on sunnitud endale üllatusega nina alla pomisema: "Ka sina, Brutus". Mina igatahes leidsin.

AIN RIISTAN, kah üks Brutus  
(Tartu Õhtukeskkooli vilistlane)



10. (eksperimentaal)klass õpib uue õppekorralduse järgi. Matemaatikatundi annab õpetaja Salme Velsker. Laudade selline paigutus võeti üle Taanist, õpetajad-õpilased on rahul, nii ollakse üksteisega palju paremas kontaktis.

MÄRT BERNADTI fotod

## Emakeeleõpetuse diferentseerimisest

MAIA MADISSO, TÜ eesti filoloogia osakonna dotsent

**D**iferentseeritud õpetamist on teoorias alati vajalikuks peetud. Ikka on ju klassides erineva tasemega õpilased. Miks siis seda praktikas nii vähe rakendatakse?

Harilikult ütlevad tegevõpetajad selle küsimuse peale, et antagu neile õppematerjalid ja kohe nad teevad.

Tegelikkuses ei ole põhjuseks siiski mitte õppematerjalide puudus. Ka tundub, et kõigi vajajate probleeme tsentraliseeritud õppematerjalidega lahendada polegi võimalik. Asi on hoopis selles, et diferentseeritud õppetund on ju seesama, mis liitklassidega töötamine. Ja igauks, kes proovinud, teab, kui raske ja väsitav see on. Ka on diferentseeritud õpetamisel veel teisigi probleeme peale organisatoorse. Õpilased saavad ju igal juhul (nii siis, kui öeldakse, kui ka siis, kui ei öelda) aru, et neid liigitatakse erinevatesse "klassidesse". Ja ega see liigitamine siis ainult töötahet lisa. Kõiki muid emotsioone ka. Tekivad psühholoogilised kompleksid. Mitte igal pool, mitte alati, aga tekivad. Ja kõige lõpuks tekib õpetajal tunne, et kogu see jahmerdamine ei tasu ennast. Tundub, et õpetajate ja kooli ürgne terve mõistus pole mitte asjata otsustanud igas mõttes tavalise õppetunni kasuks. Nõrgemaid see tund stimuleerib igatahes ja kui tugevamatel aeg-ajalt igavavõitu on, siis nende jaoks leitakse ikka midagi.

Vaatamata kõigile neile mõõndustele on olemas olukorrad, kus osa lastega, eriti nooremates klassides, on vaja keskmisest rohkem töötada. Just rohkem, mitte tingimata teistmoodi.

See käib eelkõige nende kohta, kes õigekirjaga kuidagi hakkama ei saa, on kirjutamises abitud ja saamatud, aeglased ka. Diferentseeritud õppetund siin ei aita – ei saa ju õpetaja kogu oma aega ainult nõrgematele pühendada. Ja täiendavaks tasuta õppetööks enne või pärast tunde pole õpetajal ei jõudu ega aega. Seda soovida oleks lausa kurjast.

Ainus väljapääs on ilmselt soovitada emadele-isadele teatud harjutusi ja töövõtteid. Kas emadel-isadel selleks aega ja jõudu on? Ei tea. Paljudel on ja paljudel ei ole. Lapsele koduse järeleaitaja võtmine nõuab raha. Kui see aga siiski võimalik, siis on hästi.

Mida siis soovitada kirjutamishälvete piirimal olevatele lastele? Nendele, kes logopeedi jaoks pole piisavalt võimetud, normaalse töö jaoks aga on.

Kõige lihtsam ja ka kõige vajalikum on muidugi soovitada tavalist etteütlust ja ka tavalist ära kirja, mille puhul lapsel on tekst ees ja ta kirjutab seda ümber. Eriti kasulik on ka ümberjutustuse- või kirjandiladne peast kirjutamine. Kõige nõrgematele aga, nendele, kellel on olulisi raskusi sõnade ja häälikute ning häälikuühendite tajumisega, oleksid kasulikud järgmised

### häälikuanalüüsi harjutused.

■ Häälikute leidmine häälikureast ja sõnadest.

Leidke täishäälikud järgmisest häälikureast: *l, m, n, a, o, p, ü, õ, r.*

■ Häälikuühendite leidmine ühendite reast või sõnadest.

Leidke kaashäälikuühendid (või diftongid) järgmisest reast: *rr, ae, mn, ll, ld, oi, õu, pr.*

■ Häälikute, sõnade ja lausete kordamine kuulmise järgi. *Kalla talle vesi sellesse kollasesse kannu.*

■ Sõnade häälikukoosseisu võrdlemine.

*vana, kannu, kannu, tuba, tupe, tupp*

■ Häälikute arvu määramine sõnas.

*vaata, tallan*

■ Häälikute asukoha, eelneva ja järgneva hääliku määramine sõnas (tähelepanu pööratakse konsonantühendile).

*kümnes, tunde, takjas, kõplaga*

■ Sõnade rühmitamine ühe või enama hääliku, häälikuühendi või nende positsiooni järgi. Leidke kaashäälikuühendiga sõnad.

■ Häälikute lisamine või asendamine sõnas. Asenda pikk häälik ülipikaga.

*linnu, tumma, talla*

■ Mingisse rühma kuuluvate häälikute arvu määramine.

*pruunist – 2 täishäälikut, 2 sulghäälikut, 3 suluta kaashäälikut*

■ Lause või sõnarühma lugemine alates viimasest sõnast, s.o kiire ja sujuva hääldamise harjutamine.

*lõngast, pruunist lõngast, sokid pruunist lõngast*

■ Lünkadega teksti lugemine aimamisoskuse arendamiseks.

*Poisid jooksid ..... välja. Poisid jookse... klas... välja.*

■ Häälikute pikkuse poolest erinevate sõnariidade (ka pseudosõnade) lugemine. Pärast lugemist leitakse tähendusega sõnad.

*male, maale, Malle, malle*



Kõik need harjutused on igavad, tüütud ja lühemat või pikemat aega ka tulutud. Järsku hüpet nende abil harilikult ei toimu. Tulemused ilmnevad pikemaajase töö järel.

## Lauseõpetus

Järgmised lauseõpetuse diferentseeritud harjutused on mõeldud 8. klassile. Efektiivsus jäägu kasutajate otsustada.

### I

N (nõrgematele). – Kirjuta loetelust eraldi välja sihilised ja sihitud tegusõnad.

K (keskmistele). – Kirjuta välja sihilised tegusõnad ja moodusta samatüvelised sihitud tegusõnad.

T (tugevamatele). – Kirjuta välja sihitud tegusõnad ja moodusta samatüvelised sihilised tegusõnad. Kirjuta võimalikud sünonüümid.

*kiirenema, asetsema, jooma, algama, lõhkuma, visklema, hüppama, muutuma, liikuma, julgustama, soovima, tugevnema, hoidma, tõuklema, vaatlema, õppima*

### II

N – Määra antud lausetes öeldis, alus ja sihitis. Põhjenda, miks kasutatakse täissihitist.

K – Määra öeldis ja sihitis. Põhjenda, miks kasutatakse täissihitist.

T – Asenda lausetes täissihitist osasihitisega, muutes lauseid vastavalt osasihitise nõuetele.

1. *Jõin klaasist vee ära.* 2. *Sulgege see ümmargune aken.* 3. *Ostsin poest pruuni mapi.* 4. *Vend oli unustanud tänase treeningu.* 5. *Vanaema andis lapsele punase õuna.* 6. *Kingituseks osteti poest portfelli.* 7. *Too käekott koridorist tuppa.* 8. *Kas töid selle palli spordisaalist?* 9. *Emal õmbles ööle ilusa kleidi.* 10. *Vili oli juba koristatud.*

### III

N – Leia öeldis ja määra selle tegumood.

Leia alus, kui see on olemas.

K – Leia alus, kui see on olemas.

Muuda alusega laused aluseta lauseteks.

T – Kirjuta välja juurdemõeldava alusega laused.

Kirjuta välja aluseta laused.

Muuda aluseta laused alusega lauseteks.

1. *Pinge saavutas hommikuks haripunkti.* 2. *Tooge raamat siia.* 3. *Edasi minnakse aeglaselt.* 4. *Väljakul mõõdusime vitriinidest ja kuulutustest.* 5. *Värav lükati hooga ristseliti.* 6. *Võistluse võitis Viljandi I Keskkool.* 7. *Edasi ei pääse enam kuidagi.* 8. *Pühapäeval alustasime innukalt võistlust.* 9. *Töötatud oli juba kaua.*

## Võõrsõnad

Täna ja praegu püüame end kaitsta võõraste keelte sissetungi eest. Vene keele ohustav mõ-

ju, millest aastaid tagasi räägiti, oli tühiasi praeguse inglise keele jõhkra rünnaku kõrval. Pidurdamatu võõrsõnade mass pole selle probleemi kõrval justkui kõneväärski. Ja ometi oli ja on see väga tõsine asi. Ühest küljest sellepärast, et mittevajalike võõrsõnade meeleto rohkuse tõttu jäetakse omandamata ka vajalike tähendus ning õigekiri. Ehk jääks meil vajalike jaoks rohkem aega, kui suudaksime mittevajalikest loobuda. Ja ka seda loobumist tasub õpetada. Kas abiturientide tugevamatele? Kas naljaviluks või tõsiselt? Jäägu seegi lugeja otsustada järgmiste harjutuste puhul, millele on lisatud ka võimalikud (mitte ainukesed) lahendusvariandid.

**Harjutus.** Andke järgmiste rumalate lausete liigikaudne eestikeelne tõlg.

### I

1. *Erudeeritud oraator elimineeris alternatiivsed probleemid.*
2. *Koormakujunduse insenerilt oodati defektideta toodangut ja perfektset professionaalsust.*
3. *Positiivne lekseem saavutab edu ofensiivis mittekodumaise armee üle.*
4. *Päevase ajaühiku miljöo ja struktuur olid emotsionaalse ning intellektuaalse pingeta.*
5. *Infantiilse koleeriku ekspansiivsed remargid genereerisid üksnes leigeid ovatsioone.*
6. *Laureaadi taotlus oma mažoorseid emotsioone pärssida ei realiseerunud.*
7. *Värske informatsioon edastati fenomenaalses tempos.*

(Lahendus. 1. Tark kõneleja vältis vaidlusi. 2. Laadijalt (transporttöoliselt) oodati head tööd. 3. Hea sõna võidab võõra väe. 4. Päev oli igav ja tujutu. 5. Lapsiku ägeteja ärplemist ei hinnatud. 6. Võitja ei suutnud oma rõõmu varjata. 7. Uudised anti kiiresti edasi.)

### II

1. *Mažoorseid emotsioonid prevaleerisid tal minoorsete impulsside üle.*
2. *Kolossaalne valguskaskaad jõudis mu füsioloogoomiani ja saavutas visuaalse efekti.*
3. *Bravuurne subjekt balansseeris oma stampide trafaretsel pinnal.*
4. *Degenerandi robustsed vulgarismid šokeerisid galantset ooberit.*
5. *Eksaktne afektitsemine ei imponeerinud apaatsele kuulajaskontingendile.*

(Lahendus. 1. Rõõmu oli tal rohkem kui kurbus. 2. Ere valgus tegi mu pimedaks. 3. Enasttäis asjamees eputas oma kulunud lugudega. 4. Päti roppused solvasid viisakat ettekandjat. 5. Äge tundlemine ei meeldinud tuimale publikule.)

# Keelevigade arvestamise probleeme

UNO KURESOO, Elva Gümnaasiumi õpetaja

**N**õue, et vigu ei tule mehaaniliselt kokku lugeda, vaid kaaluda, on meie hindamisjuhendais juba aastakümneid tuntud põhimõte, mida aga kunagi pole tõsiselt võetud. Pärast 1979. a emakeeleõpetuse ja keelekorralduse foorumit võis loota, et jää hakkab liikuma. Tsiteerin professor H. Rätsepalt: "Kogu haridusvõrk vajab hädasti juhiseid veaväärtuse hindamiseks kogu kooli ja eri klasside osas." (Artiklist "Vabameelne, ent mitte käremeelne", Edasi, 21.11.1979.) Kahjuks on koorem praegugi paigal.

Eelmisel kevadel pidi 12. klassides korraldatama emakeele riigieksam. Sel puhul saadeti koolidele ka uued hindamisjuhendid. Riigieksam jäi ära, aga on loomulik, et eksamijuhendit arvestatakse ja kasutatakse. Kahjuks ei aita see kaasa vigade kaalumise seotud probleemide lahendamisele. Juhendis on ju mõndagi hinnatavat, aga see osa, mis oleks võinud mingil määral vigade kaalumist reguleerida, on ebaõnnestunud ning võib õpetajaid orienteerida liigsele karmusele või koguni hindamisjulgumusele. Selle eest olengi tahtnud õpetajaid ja keeleüldsust hoiatada. Võib-olla pole see oht esialgu aktuaalne kirjanike puhul, ent teiselaadsete eksami- ja arvestustööde puhul on küll. Mingi oht oli märgatav juba mu varasemates selleteemalistes uurimustes aastatel 1986-1990 (avaldatud ajakirjas "Keel ja Kirjandus" 1990, nr 8 ja 1993, nr 1 – "Keelevead õpetajate ja keeleteadlaste hinnanguis" I ja II.) Tollastes katsetöodes ilmnunud õpetajate liigne karmus tundus olevat küll vähemalt osa õpetajate puhul reaktsiooniks nõukogudeaegsele protsendimaaniale ja sellest tulenenud liberalismile tööde parandamisel ja hindamisel. See karmus ilmnis siiski vaid eksperimendi tingimustes, vaevast, et lõpukirjanike parandamisel. Sedasama võisin väita 1995. a sügisel, kui olin lugenud suurel hulgal möödunudkevadisi lõpukirjanike ning värskest tehtud katsetöid. Püüan järgnevalt oma väiteid nii varasemate kui ka 1995. aasta katsetulemuste põhjal kinnitada.

Nii 1986/87. õa õpetajale korraldatud ortograafia- ja morfoloogiavigu hõlmavatest katsetest kui ka 1990. a interpunktsioonivigadele pühendatud eksperimendist ning ankeetidest selgus, et suurem osa õpetajatest ning katsetes ekspertidena osalenud kõrgkoolide õppejõududest/keeleteadlastest pooldas veaväärtuse arvestamist, samuti vigade kokkulugemise tava muutmist või vähemalt kindla korra kehtestamist selles valdkonnas. Vigade tegeliku kaalumise oskuses jäi aga tunduv osa õpetajaist siiski alla oma põhimõttelisele valmisolekule, tagajärjeks olid väga suured kontrastid õpetajate veapunktide kokkuarvestamisel.

1990. a oli õpetajale vigade kaalumiseks arvestamiseks pakutud interpunktsioonitöös vähemärk 25 kohas panemata või ülearune. Tulemus oli selline: leebeimal hindajal 9,5 veapunkti, rangeimal 38,5 – vahe neljakordne. Veelgi drastilisem oli hindamiserinevus ühe lause puhul, mis sisaldas 4 ütet ja kus panemata oli 5 koma: *Maa* ○ *laiuta end*, *vesi* ○ *ava süli*, *tuul* ○ *vaiki* ○ *tuli* ○ *jäta sööst!* (Vt tabel 1.)

Tabel 1

## KORDUVATE ÜTTEVIGADE ARVESTAMINE

3 õpetajat	1 kerge viga	0,5 vp
8 "	1 täisviga	1 vp
4 "	1 raske viga	1,5 vp
3 "	1 üliraske viga	2 vp
2 "	2 rasket viga	3 vp
3 "	5 kerget viga	2,5 vp
3 "	5 täisviga	5 vp
1 õpetaja	5 ülirasket viga	10 vp

Nelja äärmusliku hindaja hindamiserinevus oli siin 20-kordne (ühes äärmuses 0,5 vp, teises 10 vp). Järgmise grupi (11 õpetajat) hindamiserinevus oli 5-kordne (vastavalt 1 ja 5 veapunkti). Kokku oli erinevaid veaarvestusvariantide üheksa. Ühe äärmuse puhul oli tegemist ilmse liberaalsusega, teise puhul liigse karmusega, mida võiks ka hindamisjulgumuseks pidada. Enamik 27 osalenud õpetajast oli aga lihtsalt erineval arvamusel – nii selles, kuidas arvestada korduvaid üttevigu, kui ka selles, kas arvestada kahe märgiga raamistatud konstruktsiooni puhul (selliseid on ju peale ütte teisi) üks või kaks märgiviga, selleski, kui raskeks peaks ütteviga lugema. Eriarvamusi ei saa õpetajatele pahaks panna, sest neil pole ju kunagi käes olnud taolisi seiku reguleerivad hindamisjuhendid. Pealegi ei maksa unustada, et tegemist oli katsesituatsiooniga, kus õpetaja võis (anonümselt pealegi) julgemalt rakendada oma isiklike hindamisjuhenditeid kui näiteks eksamitööde parandamisel.

1986/87. õa eksperimendi käigus uuriti, kuidas kaaluvad õpetajad ortograafia- ja morfoloogiavigu ning kuidas teevad sama kõrgkoolide õppejõud/keeleteadlased. Katsetes osalesid ka õpilased (andmeid tulemuste kohta vt tabelist 2).

Ortograafiatöös kasutatud sõnad olid erineva kirjutamisraskusega: mõned suhteliselt kerged (nt *kümned*), mõnda võib pidada nn lõksuks (*rõnguslased*, *linkond*), neid isegi ei soovitata kontrolltöös kasutada. Vastavalt sõnade raskusele oli õigekirjas eksinute arv erinev: 10% sõnas *kümned*, 77,7% sõnas *linkond*. Katsetöös tähendas kerge viga 0,5 veapunkti,

täisviga 1 vp, raske viga 1,5 vp, üliraske viga 2 vp, löks ja nullviga 0 veapunkti. Õpetajad on arvestanud veakaalu, kuid siiski vähe. Kui eksimist sõnas kümne hinnati õigustatult karmilt (1,51 veapunkti), siis keskmised veahinnangud 1,17 ja 1,16 sõnalöksude *linkond* ja *rõngusslased* puhul pole enam õigustatud (osa õpetajaid oli nendegi vigade puhul raske vea märki kasutanud).

Tabel 2

KAASHÄÄLIKUÜHENDI VEAD

Sõna	130 õpilasest eksis (%)	Õpetajate keskmine veahinnang	Keele- teadlaste veahinnang
kümnend	10	1,51	1,50
linnlased	26,9	1,38	1,00
kasslased	37,7	1,22	0,88
kompleksed	59,9	1,06	0,92
rõngusslased	60,8	1,16	0,21
linnkond	77,7	1,17	0,50

1986. a sügisel katses osalenud Lõuna-Eesti õpetajate veahinnangud olid muide leebemad kui Tallinna kolleegide omad 1987. a. Püüdsin tookordset pealinna õpetajate suuremat hindamiskarmust seletada järgmisel viisil: "Protsendimaania tingimustes pidid õpetajad olema ettevaatlikud nii vigade otsimises... kui ka nende arvestamises. Sellega võiks... ehk seletada ka 1986. a sügisel hindamiskatseid teinud õpetajate suhteliselt leebeid veahinnanguid.

1986/ 87. õa I pool oli selles suhtes murranguline. Õpetajad julgusid õpilastele jälle puudlikke hindeid panna. Küllap mõjustas suurenenud nõudlikkus ka veahinnanguid, ja nagu pöördeagadele tavaline, põhjustas see osal õpetajail ka äärmuslikkust. Meenutagem siinkohal kas või mõningaid pealinna õpetajate veahinnanguid...: *rõngusslane* – 1,40, *linnkond* – 1,22... – need on sõnalöksud, mille puhul nullviga oluks vahest kõige õigem variant."

Nii arvasin tookord. Aga ette ruttavalt võin öelda – 1995. a ilmnunud hindamiskarmusele küll sellist põhjendust ei oska leida.

Võrrelem nüüd õpetajate veahinnangutega keeleteadlaste omi. Nagu näha, kõiguvad need väga oluliselt – 0,21st 1,50ni. Siin on tõepoolest sõnade kirjutamisraskust tõsiselt arvestatud, viga kaalutud.

Nii et liigse hindamiskarmuse ilmingud olid ka tollal, 1986.-1990. a tehtud katseis märgatavad, mõnel üksikjuhul julmuski. Selgus ka, kui tõsine oli puudus, et polnud ikka veel olemas adekvaatseid juhendeid keelevigade kaalumiseks ja arvestamiseks. Seepärast lõpetasin oma 1993. a ilmunud artikli niiviisi: "Koolid ja õpetajad on jäetud täiesti omapeadi, igaüks teeb, nagu arvab. Võimalus ühtemoodi... mõõta oma töö tulemusi on vajalik kõigile, kes õppimises ja õpetamises osalevad: õpilasele, õpetajale, ... haridusüldsusele. Ja kui me oma töö tulemusi objektiivselt hinnata tahame, peavad

hindamiskriteeriumid selged olema. Lõppude lõpuks tuleb kõigil asjaosalistel maha istuda ja kriteeriumide osas kokku leppida" (Keel ja Kirjandus, 1993, nr 1, lk 37). Selline oli olukord varasemate katsete puhul, sellised minu tookordsed järeldused.

1995. a kevadel saadeti koolidele dokument pealkirjaga "Riiklik eksam emakeelest. Hindamisjuhend". See sisaldab keelevigade arvestamise osas midagi rõõmustavat: "Üheks veaks arvestatakse samas sõnas või morfoloogilises vormis korduvad vead (*läind, teind; tuntsin, tuntsime; tegematta, lugematta; intelikentne, intelikents*)." See on varasemate juhenditega võrreldes konkreetsete näidete tõttu kahtlemata samm edasi. Kahjuks piirduakse näidetega täheortograafia ja morfoloogia vallast, mööda on mindud kokku- ja lahkukirjutamise ning algustähe ortograafiast, samuti interpunktsioonivigadest. Hämmeldust tekitas aga see osa juhendist, mis pidanuks kõnelema vigade kaalumise kohta. Tsiteerin: "'Raske keeleviga' on ortograafiaviga, kõrvallause komaga mitteeraldamine, kindlapiirilised kokku- ja lahkukirjutamisjuhend (mallid *kuldsõrmus, kirjutuslaud, suure puu leht, ära joostes, ära joosta, ära jooksmata, on ära läinud, äraminemine, kirja teel*), suure ja väikese algustähe kirjutamine koha- ja isikunimedel, poolitusviga." Nii on terved õigekirjavaldkonnad (levinuimad komavead ja kõik ortograafiavead) kuulutatud valikuta rasketeks vigadeks. Teistest veakaaluvõimalustest, mis on siis lihtsalt viga, mis kerge viga, mis nullviga, ei sõnagi.

Riigieksam jäi ära, hindamisjuhendist tulenevad probleemid jäid. Et saada selgust, kas juhend on juba mõjustanud seniseid vigade arvestamise tavasid, pöördusin Tartumaa emakeeleõpetajate poole palvega saata maakonna hariduskoondisse kevadised kesk- ja põhikooli lõpukirjandid. Sain lugeda ka mingi koguse Tartu õpilaste eksamikirjandeid. Vaatluse all oli muidugi vigade kaalumise ja arvestamine.

Kõik oli endistviisi vastuoluline. Ühes lõpukirjandis oli õpilane teinud näiteks 11 viga, neist viis arvestati selle eest, et küsilause lõpust puudus küsimärk. Paar näidet teistsuguse malli kohta. Ühes kirjandis oli lauses "Rahvalaulud euroopast, ameerikast, aafrikast, aasiast ja austraaliast on täiesti võrreldavad" viis eksimust algustähe ortograafias arvestatud üheksainsaks veaks. Kas raskeks, kergeks või lihtsalt täiskaaluliseks, seda üldkasutatav veamärk ei näita. Analoogiline näide teisest kirjandist. Lauses "Marie Underi teoseid on tõlgitud inglise, saksa, rootsi, soome ja vene keelde" oli ühetüübiliste algustähevigade eest arvestatud samuti üks viga. Neid juhte, kus õpetaja oli lugenud korduvad eksimused üheks veaks, oli siiski vähe, enamasti siis, kui korduvvead olid samas lauses või koguni loetelus. Üksteisest eemal seisvaid korduvvigu tavaliselt ei märgata, need olid loetud ikka eraldi vigadeks.

Lõpukirjandite põhjal mingit statistilist kokkuvõtet vigade parandamise mallide kohta ei saanud teha, kuid võib öelda, et polnud märgata mingeid selgeid muutumistendentsi. Kõik oli endistviisi vastuoluline, ka vigade parandamise tase koolides. Minu kritiseeritud hindamisjuhendist tulenevat võimalikku ohtu vähemalt lõpukirjandite vigade parandamisel ja hindamisel polnud esialgu märgata (see oht avaldus küll hilisemas katsetöös). Vastupidi, puudulikke hindeid pannakse endiselt väga vähe, nii et mõnel juhul võiks oletada pigem ülehindamist. Mõtlen siin kas või selliseid (õnneks väheseid) koole, kus vigu vabandatakse hulgaliselt välja märkustega "Eeltöös õige".

Professor E. Vääri väitis 1995. a 28. okt keelefoorumil, et peaaegu pooltel üliõpilaskandidaatidel ei peaks madala keeleoskuse tõttu sisseastumiseksameile asja olema. Rõhutan kõike seda seepärast, et minu sõnavõtust 28. okt keelefoorumil järeldati Eesti Päevalehe 8. nov keelekommentaaris, et õpetajad "ei tunne 15 aastat vanu õigekeelsusotsuseid, parandades õige vaks ja jättes vead parandamata. Lõpukirjandite hinnete kontroll (riiklik eksam) näib sel taustal enam kui aktuaalne. Õpilasel peaks olema õigus adekvaatsele küpsushindele aines, mis on ühtaegu nii õppimise alus kui ka eesmärk." See kommentaatori järeldus, pealegi sensatsiooni taotleva pealkirja all "Õpetajad ei tunne õigekeelsusotsuseid", oli tehtud paari minu sõnavõtus esitatud äärmusnäite põhjal ega kajasta üldist pilti.

Lisaks lõpukirjandite vaatlusele korraldati 1995. a oktoobris katse, kus õpetajail tuli vigu kaaluda ja arvestada ühe ja sama teksti põhjal. Selleks sobis mõne aasta vanune Tallinna Tehnikaülikooli sisseastumiseksami tekst (õigekirjatöö). See saadeti koolidesse koos juba tsiteeritud hindamisjuhendi, lühikese kaaskirja ja vaa-kaalumärkidega.

Oli antud tekst:

1. Ausus ○ töökus ○ korrektsus ○ tagasihoidlikkus ○ distsiplineeritus ○ need iseloomujooned paistsid silma inimestele ○ kes Paul Kereseaga ○ meie malekuulsusega ○ kokku puutusid.

2. Mõtlev ○ humaanne ○ laialdaste huvidega ○ vaimselt rikas ○ sellisena kujutan ette intelligenti.

3. Romaani ○ Karukell ○ kurvameelsuse rohi ○ autor Mats Traat ○ eesti kirjanduse parimaid prosaiste ○ pärineb Lõuna-Eestist.

4. Mineviku vahel ○ kus on meil mälestused ○ ja tuleviku vahel ○ kus on meie lootused ○ on olevik ○ kus on meie kohustused.

5. Estonia teatrisaalis toimus Eesti Olümpiakomitee konverents ○ kus otsustati jätkata EOK tegevust.

Kokkuvõtlikust tabelist 3 näeme, et kõige vähem märgivigu on arvestanud õpetaja G – 7 viga, H-l on vigu maksimaalselt – 21, seega kolm korda rohkem. Ka ortograafiavigu on G-l kõige vähem – 8. Enim on neid vigu K-l – 23, samuti peaaegu kolm korda rohkem. G-l on kõiki vigu kokku vaid 15, kolmel õpetajal (A, H ja J) on aga vigu 39. Eranditult kõik vead on raskeks lugenud õpetajad I ja K (vastavalt 26 ja 37 rasket viga), enamikku vigadest peavad rasketeks õpetajad D ja E. Nii et üks kolmandik õpetajaist muid vigu peaaegu ei tunnista. Seevastu kolm õpetajat (B, H ja L) pole raskeid vigu üldse märkinud.

1995. a antud valikus oli arvestuslikke vigu kokku 371, neist rasked on 175, seega ligi pooled. 1986/87. oa uurimust kajastavas infos on 117 veast raskeks peetud 39 viga, seega kolmandikku. Veelgi suurem on erinevus kergete vigade osas: 1995. a on kergeteks märgitud vaid 7 viga – umbes 2% koguarvust, varasemas katsetes peeti kergeteks või nullveaks 23 viga – umbes 20%. Ometi tuli õpetajate toonast hindamis- malli keeleteadlaste omaga võrreldes liiga rangeks hinnata. Mis on siis juhtunud? Ärgem unustagem, et õpetajail oli 1995. a sügisel TTÜ eksamitööd parandades KHM-i hindamisjuhend samale lehele trükituna silme ees. Seal ju kergete vigu ei mainitagi, isegi harilikke (täis)vigu mitte, raskeid on aga pakutud kuhjaga.

Et saada selgust, millistest konkreetsetest seikadest tulenevad nii olulised erinevused arvestamisele tulevate vigade koguhulgas, vaadagem vigade arvestamise üksikjuhte. Alustagem ortograafiavigadest. Kahe eksimusega

VIGADE KAALUMINE JA ARVESTAMINE

Tabel 3

Vead	Õpetajad											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Vahemärgivigu	17	16	12	14	11	12	7	21	9	19	14	13
sh raskeid	6	–	5	9	10	9	5	–	9	1	14	–
kergeid	–	4	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–
Ortograafiavigu	12	17	19	17	19	16	8	18	17	20	23	20
sh raskeid	5	–	8	17	19	6	7	–	17	5	23	–
kergeid	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Kokku vigu	29	33	31	31	30	28	15	39	26	39	37	33
sh raskeid	11	–	13	26	29	15	12	–	26	6	37	–
kergeid	–	6	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–

sõna *intelikenti* puhul on ühe vea arvestanud 7 õpetajat, kuigi just see sõna on juhendis näiteks toodud. Sõnas *tagasi hoidlikus* (nom) oli arvestanud ühe vea viis, kaks viga seitse õpetajat. Eelmisega samatüübilises sõnas *sõbralikusega* oli veatüübi kordumist arvestanud vaid kolm õpetajat, üheksa õpetajat mitte (võrreldagu hindamisjuhendi näiteid *tegematta, lugematta*). Kolme eksimusega kirjutatud sõnas *lõuna eesti* oli arvestanud ühe vea 8 õpetajat, kaks õpetajat oli märkinud 2 viga, kaks koguni 3 viga. Romaani "Karukell, kurvameelsuse rohi" vigaselt kirjutatud pealkirjas kõikus arvestatud vigade hulk ühest neljani.

Vahemärkide puhul arvestas seitse õpetajat komade puudumise loetelus üheks veaks, neli õpetajat neljaks veaks. Teises samatüübilises lauses arvestati vigu kolmel erineval viisil: kaks märkisid uuesti arvestuslikeks kõik kolm eksimust, viis arvestasid siin ühe vea, ülejäänud õpetajad ei arvestanud korduvvigu üldse. Järellisandit "meie malekuulsusega" raamivate komade puudumist luges kuus õpetajat üheks veaks, osa aga kaheks veaks (viiel juhul). Teise järellisandi "eesti paremaid prosaiste" puhul arvestasid vea kordumist vaid kolm õpetajat. Eriti kirju pilt oli 4. ja 5. lausega. Neis kordub neljal korral *kus*-sõnaga algav kõrvallause. Osal parandajaist oli siin oma ja igati austamist vääriv, teistest erinev loogika, oma hindamismall. Ülejäänud õpetajate veaarvestusest kahjuks mingit loogikat

ei suutnud avastada. Aga just põimlauses esinevate korduvvigate puhul ongi asi keeruline ning lahenduse leidmine ei saagi siin kerge olla.

Mida öelda kokkuvõtteks? Kõigepealt seda, et osa õpetajaid ei pea nähtavasti vigade kaalumist üldse oluliseks, nad märgivad kõik vead lihtsalt vigadeks või rasketeks vigadeks. Teine osa peab vahetegemist ilmselt oluliseks. Kahjuks tehakse vahet põhiliselt vaid raskete ning lihtsalt vigade vahel, kergeid vigu üldiselt ei tunnistata, nullvigadeks võiks lugeda neid, mida kordumise tõttu ei arvestata. Just vigade kaalumisel ilmnebki oht, mis tuleneb kevadisest KHM-i hindamisjuhendist. Õnneks ilmnes see esialgu vaid katsesituatsioonis. Aga ka korduvate vigade arvestamine oli väga erinev, selle vajalikkust, ulatust ja tingimusi pole õpetajaile piisavalt selgitatud. Läbi töötamata on vigade arvestamise kord kahe märgiga raamistatud lausekonstruktsioonide puhul (üte, liisand, otsekõne, lauselühend, hõlmatud kõrvallause jne). On vaja, et need probleemid lõppude lõpuks lahendataks.

Kuna küsimus ei kuulu ilmselt kergete hulka, oleks mõistlik, kui haridusministeerium moodustaks selleks otstarbeks töögrupi, kuhu kuuluksid ministeeriumi esindajate kõrval nii üldhariduskoolide emakeeleõpetajate kui ka suuremate kõrgkoolide eesti keele õppetoolide esindajad, et saavutada optimaalne lahendus ning vajalik konsensus.



Uno Kuresood (paremal) võib kohata mitmesugustel nõupidamistel, kus räägitakse eesti keelest, kirjandusest või õpetamisest.

Fotol: kõnehoos keeleteadlase Mati Hindiga.

MÄRT BERNADTI foto

# Inimeseõpetusest seoses uue ainekavaga

SILVA KÄRNER, Järva-Jaani Keskkooli õpetaja, ÜPUI liige

## Inimeseõpetuse sisu ja eesmärgid

Igas eas õpilastelt oodatakse viisakat käitumist ja head suhtlemist, aga ka kohuse- ja vastutustundlikku suhtumist õpiülesannete täitmisel. Vahetevahel aga unustatakse, et lapsed on pärit erinevatest kodudest ning seetõttu on nende arusaamad ning arengut määravad tegurid erinevad. Ka elementaarsemad viisakusnõuded või hügieenireeglid ei ole sugugi igas kodus lapsele nii selgeks tehtud, et need käitumisharjumustena ilmneksid. Seetõttu on koolil võimalus aidata kujundada laste tööks- ja õppimiseks tervisest, kõlbelisuse küsimustes, suhtumistes ja suhtlemises üldse. Ükskõik, mida õpetaja klassis kõneleb, midagi jääb lapsele ikka külge.

Inimese- ja kodanikuõpetuse ainekavas on toodud õpetuse eesmärgid põhikoolis, kus taotletakse, et õpilane õpib viisakalt käituma ja suhtlema teiste inimestega; väärtustama üldinimlikke käitumisnorme; tundma oma mina; väärtustama perekonda; tervislikult elama, käituma kriisilukordades; tundma erinevates suhtlemisolukordades toimivaid sotsiaalpsühholoogilisi ja psühholoogilisi mehhanisme ning seaduspärasusi. Gümnaasiumi õppekavas taotletakse sotsiaallainete kursuse õpetamisega äratada õpilase huvi psühholoogia vastu: et noor õpiks kriitiliselt mõtlema ning sallivalt suhtuma erinevatesse inimestesse ja kultuuridesse; omandaks valmiduse psühholoogiateadmiste kasutamiseks nii enda kui ka teiste mõistmisel ning oma õpingute organiseerimisel. Kohustuslikud kursused on gümnaasiumis osas psühholoogia, perekonnaõpetus ja ühiskonnaõpetus.

Järgnevalt vaatleme inimeseõpetuse sisu, mis on tegelikult integreeritud paljude õppeainete teemaatikasse ning aine käsituslaadilt toetub suuresti psühholoogia alustele. Praegu õpetatakse inimeseõpetuse raames terviseõpetust 7. ja 10. klassis, psühholoogiat ning perekonnaõpetust 11. ja 12. klassis. Uue õppekava järgi lisanduksid terviseõpetus 5. ja suhtlemisõpetus 6. klassis. Inimeseõpetuse 7. klassi teemaatika võimaldaks mahuliselt jätkata seda tsükli ka 8. klassis ning 9. klassile pakutakse taas terviseõpetust.

Lapse arengu seisukohalt on imetore, kui saadakse rikkalikku teavet kõigest, mis ainekavades kirjas. Kuid kas kõikides koolides on selliseid õpetajaid, kes suudavad laste ealisi iseärasusi ning ainetemaatika psühholoogilist tausta arvestades asjalikult õpetada?

On kultuure, kus vanuseastmete üleminek lapse arengus ei ole tajutav ning juba vanemad annavad lastele pidevalt teadmisi tulevase elukorralduse kohta. Teatud ikka jõudnud noor

teab siis, mida temalt nõutakse, mis on talle sobilik ning mis ei ole.

Seni on meie kooli ainekavade järgi püütud lapsi "lahterdada" nagu mõnes teiseski Euroopa kultuuris, mistõttu ei saa arvestada laste pidevat loomulikku arengut ega põlvkonnalt põlvkonnale edasiantavaid näpunäiteid edaspidiseks eluks.

## Laste arenguline taust ja inimeseõpetus

Eelkoolieas on lapse põhiliseks tegevuseks mäng. Mängu abil õpitakse tundma elu enda ümber, jälgendatakse vanemaid, kogetakse erinevusi, tehakse tutvust esmaste suhtlemisküsimustega jpm. Kooliikka jõudev laps saab vanematelt juba varakult psühholoogilise valmisoleku kooliminekuks, tema esialgne ootus on seotud uue ja huvitava leidmisega. Lapse sisehoid hoiab aitab tal kiiresti harjuda kooli nõuetega, mida esitab tavaliselt esimene õpetaja. Need peaksid olema käitumisreeglid koolis, kodukorra- ja hügieeninõuded, päevaplaan, suhted kaaslasega jm. Uusi reegleid ja norme tuleks lapsele kohe kooli alguses selgitada, kuid see ei tähenda sugugi liigset karmust 1. klassi õpilaste suhtes. Ebamäärased ja kõlvuvad nõudmised võivad hoopis koolihuvi kahandada. Huvi tekkimine teadmiste omandamise vastu on aga õppimise põhieeldus, mis kujuneb siis, kui laps saab piisavalt keerukaid õppetunnetuslikke ülesandeid, puutub kokku probleemsituatsioonidega, leiab uusi mõisteid, püüab arutleda ja leida järeldusi.

Algklassides tegeleb õpetaja õpilastega pidevalt ning saab vastavalt lugemis- ja koduloo-teemadele vms kasutada üldarendavat materjali õpilaste hoiakute kujundamiseks. Näiteks mõned teemad: *Mis on hea ja mis on halb? Minu kodu ja vanemad. Abistamine. Sõprus ja sõbrad. Oma eksimuste tunnistamine. Täpsus ja hilinemine. Aja planeerimine. Huvitegevus. Tervise hoidmine ja kehakultuur. Pesemine. Hammaste tervishoid. Toitumine. Kahjulikud harjumused. Suhtumine asjadesse ja töösse. Tema ja meie ja minu. Laiskus ja lohakas ei vii sihile. Raha teenimine ja kasutamine. Õige ja väär.*

Kogu inimeseõpetuse ainekavas on algklassides integreeritud kõikide õppeainete sisusse ning vastavalt teemale peaks olema võimalik ka õpetusliku eesmärgi jälgimine. Ainekavas toodud teemad peaks tooma kõrvuti teiste algklasside ainekavadega, kust õpetaja leiaks ehk teemasid ka klassijuhatajatundide tarvis.

4.-6. klassile mõeldud ainekava projektis on paljugi uut. Kuna aga 4. klass kuulub algklasside hulka, siis üldteema "Inimene ja ühiskond" peaks olema seostatud ka põhiainetega –

emakeele, matemaatika, kodulooga – ning käsitleva integreeritult. 5. klassi "Tervis" ja 6. klassi "Suhtlemine" on uued kursused oma teemadega, kuid et nende õpetamisest ka õpilasele kasu oleks, peaks olemas olema korralikud õppevahendid, eeskätt õpik, mis sisaldaks lugemisvalu, küsimusi ja ülesandeid. Huvi säilimiseks aine vastu on selles eas oluline pöörata tähelepanu õpetamise meetodikale, sest ollakse eriti tundlik nn moraalilugemise suhtes. Ometi püüab ainekava teemade käsitlus täita märksa tähtsamaid eesmärke.

Just põhikoolis pannakse alus noorte kõlbeliste ja sotsiaalsete hoiakute üldisele suunale. Põhikooli vanemas astmes soovatakse leida elu väärtusi, luuakse suhteid eakaaslaste ja täiskasvanutega ning hakatakse huvi tunda iseene arendamise vastu. Mina ja tulevikuplaanid kerkivad probleemidena noorte ette põhikooli viimases klassis, kus oleks hädavajalik tegelda kutsevalikuga. Väliselt on 7.-9. klassi õpilased väga erinevad – ühed täiskasvanulikud, teised alles päris lapsed. Mõne noore jaoks on oluline õppimine ja teadmiste omandamine, kuigi muus osas ollakse lapsemeelne; teine on suur arvutifänn, kuid tundides logeleb ja peab tähtsaks vaid oma välimust, suhtlemist endast vanematega; kolmas võib olla küll huvitatud mehelike omaduste arendamisest, kuid tütarlastega käitub pidurdamatult, tirides neid juustest ja sasides seoung.

Kõik need jooned on seotud suguküpsuse arenguga ning mõjutavad ka noorte suhteid. Kooliski tekivad sagedamini probleemid selle eas noorte ja õpetajate, aga ka noorte ja lapsevanemate vahel. Noor kujutleb, et ta pole enam laps, ta soovib end tunda täiskasvanutega võrdseks. Noor protestib seni, kui täiskasvanu teda tunnistab.

7.-9. klassi inimeseõpetuse põhisisuks peab olema noore enesetunnetuse reguleerimine, oma mina leidmine, huvide ja võimete hindamine kutsevalikul jms. 7. klassi inimeseõpetuse ainekava projekt on niivõrd ulatusliku teemaderingiga, et tundide arv õppeaastas (34) ei suuda mahutada kõike. Seepärast peab õpetaja tegema valiku, mida õpetada. Hea, kui esitatud ainetik oleks võimalik jaotada kahele õppeaastale – 7. ja 8. klassile.

Mis puutub 9. klassi ainekavasse, siis oleks vaja terviseõpetuse ühe osa (*Haiguste riskitegurid. Tervislik eluviis*) integreerida bioloogiakursusse, kus käsitletakse inimese anatoomia-füsioloogiat. Ülejäänud peaks jääma inimeseõpetuse õppekavasse, sest on noori, kes pärast põhikooli lõpetamist ei jätka õppimist gümnaasiumis, kuid vajavad teavet edasises elus toimetulekuks. Lisanduma peaks veel kutsevaliku küsimuste arutelu: elukutsevaliku eeldused (tervis, oskused, huvi), vajadused ja võimalused – kutsevalik kui elu tähtsaima otsuse tegemine.

Kuna inimeseõpetuse tähtsaks ülesandeks on elus toimetuleku õpetuse andmine, siis

peaks kogu ainekäsitus olema võimalikult elulähedane ning näitlikustatud igapäevaste situatsioonidega. Siiski peab märkima, et inimeseõpetuse aineõpetajate üleminek klassist klassi ei ole sujuv. Kursus, mis algab tervise- ja suhtlemisõpetusega, võiks jätkuda murdeealise enesemääratlemise ja enesetunnetamise võimaliku käsitlemisega ning ühtida tervislike eluviiside kujundamise ja enesehinnangu andmise küsimustega. Kõik eelnev on aluseks enesega toimetuleku ja kutsevaliku probleemide arendamisel. 9. klassi kursuse nimetaksin samuti inimeseõpetuse kursuseks nagu seda olid 7. ja 8. klassi kursused.

Gümnaasiuminoor ei ole enam laps, aga veel mitte ka täiskasvanu. Noorust peetakse küpsemise ja kujunemise lõppetapiks. Kõik omandatu avaldub eneseteadvuse arengu kaudu. Psüühika teadvustamine ja enesehinnang omandavad järjest suurema tähtsuse. Kindlustub ja tõhustub ka noorukite vaimne tegevus, mis aitab neil lahendada probleem-situatioone ja arutleda eluliste küsimuste üle.

Paraku peame tõdema, et ka gümnaasiumi-eas võib kohata väga lapsemeelseid noori, kes ei suuda vahet teha olulise ja ebaolulise vahel. 1995/96. õa jõudsid 10. klassidesse need õpilased, kes üle Eesti pidid kooli tulema 6aastaselt. Tol ajal soovitati 1. klassi õpetajal lapsi õpetades alustada tööd mängulise meetodiga. Usun, et nii mõnelgi pool see õnnestus. Ometi kostab koolidest õpetajate muret – mis on lahti 10. klassidega? Küllap oleks siit ainet uurimistööks, et hinnata 1986/87. õppeaastal alguse saanud eksperimendi tulemusi. Eakohasuse printsiipi arvestades pooldan lapse arengut mängude kaudu, kuid igal mängul on omad reeglid. "Koolimängu" tähtsaimaks reegliks on olnud läbi aegade lugema ja kirjutama õpetamine ning mõtlemise arendamine. On õpetajaid, kes mänguelemente kasutades ei unustanud ära reegleid ega nõudmisi ning nende õpilastel on õpimotivatsioon säilinud.

Gümnaasiuminoor valmistub koolist lahku-ma, mistõttu elusituatsioonide lahtimõtestamine psühholoogiakursustes võib olla abiks tulevikuprobleemide teadvustamisel. V. Kolga koostatud (soome keelest tõlgitud) psühholoogiaõpik sisaldab huvitavat materjali ning ülesandeid mõtetegevuse arendamiseks. Ometi on see õpilaste arvates raske keelega ja liiga teaduslik. Järelikult jääb õpetaja ülesandeks kõik kirjasolev lahti seletada. Olen seda meelt, et enne uue õpikuga tööleasumist tuleks tutvust teha J. Sõerdi raamatuga "Psühholoogia alused" ja selgeks saada kõige lihtsamad psühholoogiaterminid.

Aeg teeb oma korrektsioonid ning tuleb nõustuda sellega, et psühholoogia õppeainena moodustab gümnaasiumikursuse ühe osa, mille jätkuks võib olla perekonnaõpetus. Kuna viimast on koolis õpetatud juba pikemat aega,

siis on ainekavadki täiustunud ja muutunud järjest sisukamaks. Vajaka jääb vaid käsiraamatust, mis võiks aluseks olla elu põhitõdede õpetamisel.

## Inimeseõpetus koolis 1990. aastate algul ja praegu

Järkjärguline üleminek inimeseõpetuse laiendatud õpetamisele seab koolidele mitmeid ülesandeid eelkõige seoses aineõpetajatega. Uut õppekava lugedes saab selgeks, et õpetajal peavad olema psühholoogiaalased eelteadmised. Kes peaks inimeseõpetuse õpetaja oma erialalt olema? Millised peaksid olema tema teadmised? Mille järgi ta õpetab? Kas õppevahendina on oodata ka õpikut? Kas hinnata? Jne.

Taoliste ja veel teistelegi küsimustele ootasin vastust 1992/93. õppeaastal, mil koostas in ÜPUI kursusetööd. Tol ajal oli inimeseõpetusest terviseõpetus 7. ja 10. klassis suures osas usaldatud kehalise kasvatusõpetajatele (24%), bioloogiaõpetajale (20%) või meedikutele. Tänapäevaks on keskkoolides olukord muutunud. Paljudes koolides töötavad kas psühholoogid või psühholoogiaõpetajad, tervise- ja perekonnaõpetuse lisaerialaga õpetajad või ka defektoloogid (andmed 1995. a sügisest). Seega on olukord keskkoolides-gümnaasiumides esmamuljel paranenud. Uus õppekava näeb aga ette vähemalt nelja klassi tundi ka põhikoolis.

Praegu valmistab õpetajatele muret inimeseõpetuseks vajalike materjalide vähesus, käsiraamatute, filmide jms puudumine. Paljud entusiastlikud õpetajad koguvad mitmekesisest materjali oma tundide huvitavamaks sisustamiseks. Peab ju iga õpetaja leidma oma "mängumaa" koos "mängukaaslastega" ning väga palju sõltub õpetaja isiksusest, tema oskustest, teadmistest ja meisterlikkusest.

Õpetajal on oma põhitöö kõrval raske leida aega õpikute koostamiseks, kuid usun, et nõu ja jõuga oleksid nad abiks ettepanekute tegemisel ning teemaderingi valikul. Praegu piisaks õpetajale ehk ka uusima kirjanduse loetelust. Seni on 7. klassis õpetajale abiks olnud H. Jänese raamatud "Hommikust hommikuni" ning "Poiss ja tüdruk", kasutatakse ka soomekeelseid terviseõpikuid, Sorose fondi õpetajale väljaantud raamatuid jm. Esmaabi õpetamisel saab toetuda mitmete esmaabi käsiraamatutele ja hiljuti ilmunud brošüürile "Lapse esmaabi ABC". Vaja oleks lastele eakohast suhtlemisõpikut (6. kl) ning enesekasvatuse ülesannete kogumikku (7. kl).

Õpilaste teadmiste kontrollimiseks on mitmeid võimalusi. Kui 1990. aastate algul oli valdav arvestuslik hinnang, siis praegu esineb enam hindelisi arvestusi. Hindamise aluseks peaksid inimeseõpetuses olema teadmised, probleemide nägemise ja analüüsi oskus, uurimuslikud tööd, referaadid jms. Mitte mingil juhul ei tohiks hinnata lapse töökspidamisi ja väärtushinnanguid, igapäev on õigus autonoomiale. Gümnaasiumiosas tuleks enam hinnata analüüsi ja väidete põhjendamise oskust, valmisolekut iseseisvaks eluks, aga ka konkreetseid teadmisi. Tänapäev õpetajad kasutavad ka testimist, vestlust ning mitmesuguseid arvestuslikke töid.

## Kokkuvõtteks

Meie koolilõpetajalt oodatakse sageli, et ta oleks iseseisev, oma elukorraldusega toime tulev, otsustus- ja algatusvõimeline, organiseerimisoskustega, ühiskondlikult aktiivne, praktiline ja realistliku ellusuhtumisega, viisaka suhtlemisoskuse ja veel paljude muude oskuste-omadustega. Kas just kõike, aga midagi saab ikka õpilane koolist ka.

Inimeseõpetusel on sotsiaalainete hulgas täita oluline osa – pakkuda enesekasvatuse vahendusel kõike eluks vajalikku, aidata noorel avastada iseennast, kujundada õigeid hoiakuid tervise hoidmiseks ja säilitamiseks, vaimsete võimete arendamiseks, õpetada suhtlema erinevates probleemituatsioonides.

Inimeseõpetus haarab kõiki õpilasi. Algkoolis on vastav temaatika integreeritud kõikide õppeainete sisusse, põhikooli osas lubab ainekava juurde 1 tunni nädalas, gümnaasiumis õpitakse psühholoogiat ja perekonnaõpetust. Põhjalikumat analüüsi vajaks veel algklasside integreeritud õpetuse süsteem ning töö käigus peaks selguma ka 5.(6.)–9. klassile sobivamad aineteemad, arvestades õpilaste kujunemise probleemideringi.

Viimased laused pärinevad uurimistööst "Inimeseõpetus üldhariduskoolis 1990. aastate algul", mille koostamisel olid abiks 50 Eesti- ja keskkooli-gümnaasiumi õpetajad (tänu neile!), kes vastasid küsimustele inimeseõpetuse ainete kohta:

"Inimeseõpetuse õpetajal peab olema psühholoogiaalane ettevalmistus ning tal peab olema huvi ja tahtmist oma tunnid huvitavaks muuta, nii et need ka õpilastele palju uut pakuvad. Perekonnaõpetuse õpetaja peaks olema ise perekonnainimene."



# Probleemõppe elemente poiste tööõpetuses

MART SOOBİK, TPÜ magistrant

**V**imasaastatel on järjest rohkem rõhutatud õppija oskust mõtestada, uurida mitmesuguseid küsimusi ning leida neile lahendusi. Õppetöös ei peaks eesplaanil olema faktiliste teadmiste ja mõistete edastamine. Suuremat tähelepanu tuleks osutada sellistele õppesituatsioonidele, mis panevad õpilased kriitiliselt mõtlema, probleeme lahendama, teavet valima ning oma arvamust avaldama.

Poiste tööõpetus on üldhariduskoolis üks spetsiifilisemaid ja komplitseeritumaid õppeaineid. Vaadeldes põhikooli ja gümnaasiumi õppekava projektis kajastuvaid tööõpetuse eesmärke, hakkab silma tehnilise ja käelise tegevuse suur osakaal. Põhiline tähelepanu on pööratud õpilaste tehnilise silmaringi laiendamisele ja arendamisele.

Tööõpetajal on palju võimalusi suunata isiksuse kujunemist, osutades tähelepanu nendele õpilaste külgedele, mida teised õppeained ei arenda. Tööõpetuse tundides tunnevad end hästi ka need poisid, kellel muudes õppeainetes on raskusi. Enamik murdeaalsetest poistest on huvitatud tehnikaalasest meisterdamisest, mis nõuab leidlikkust ja loominguulist mõtlemist.

Õpilaste intellekti arendamine, nende loominguulise mõtlemise, emotsioonide ja tunnetusliku iseseisvuse kujundamine pole võimalikud probleemsete olukordade loomise ja õpi-probleemide lahendamiseta, õpetaja isiksuse kasvatava mõjuga.

Harilikult on õpetaja see, kes ettekatsetult loob probleeme, neile lahendusi võivad otsida õpilased iseseisvalt. Probleeme saab ühiseselt avada, kuid soovitatav on, et õpilased ise järk-järgult edasi liikudes leiaksid lahendusi. Seejuures peaksid probleemid pakkuma õpilastele huvi ja olema emotsionaalselt motiveeritud.

Tööõpetuse tunni iseärasus seisneb selles, et probleemülesannetel on praktiline iseloom. Teoriaküsimused lahendatakse enamasti hüpoteesi kontrollimisega praktikas.

Poiste tööõpetuses võivad tekkida järgmised probleemid:

- 1) korralduslikud (töökoha ja õppeprotsessi organiseerimine);
- 2) tehnoloogilised (seotud tehnoloogilise protsessiga);
- 3) konstruktsioonilised (rakiste või tööriistade konstruktsiooni täiustamine);
- 4) tehnilised (masinate ja tööriistade ümberseadistamine);
- 5) suhtlemisalasel (suhtlevad need õpilased, kes on omavahel seotud õppetöö eesmärkide ja ülesannete kaudu);
- 6) kujunduslikud (esemete vormi ja dekoori kavandamine).

Järgnevalt illustreerime öeldut mõne tunni kirjeldusega, kus tööesemed ja meetodika võimaldavad rakendada probleemõppe elemente. Tegemist on selliste esemete meisterdamisega, mille valmistamiseks kulub küllalt vähe materjali ja tööde teostamiseks vähe tööriistu.

Viimasaastatel oleme kirjeldatavate tööesemete baasil andnud tunde Tallinna Pedagoogikaülikooli töö- ja tehnikaõpetuse eriala üliõpilaste pedagoogilisel praktikal. Saadud positiivsed tulemused võimaldavad soovitada nende rakendamist koolides. Tööesemete kuju ja tehnoloogiat võib muuta ja täiendada.

## I

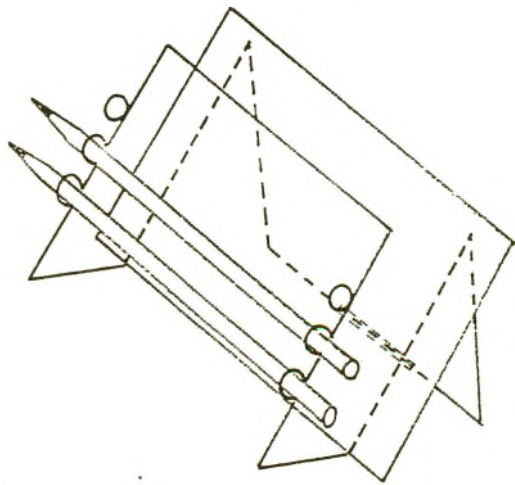
Tunni teema. 1. Traadi painutamine. 2. Eseme kavandi täiendamine.

Tööese. Märkmepaberi- ja pliiaitsihoidja (vt joonis 1).

Õppevahendid. 5. klassi tööõpetuse õpik, näidistööd, tööõpetuse vihik, õppetabel.

Töövahendid. Joonlaud, sirkel, lõiketangid, lapiktangid, ümartangid, painutusšabloonid.

Materjalid. Pehme traat  $\varnothing$  1,5 mm,  $\acute{a}$  1 m.



Joonis 1. Märkmepaberi- ja pliiaitsihoidja.

### Võimalikud tunniprobleemid.

1. Täiendada näidistööd nii, et see oleks omaäoline ning täidaks märkmepaberi- ja pliiaitsihoidja otstarvet.
2. Missugusel viisil saaks kiiresti ja lihtsalt kahte traati ühendada?
3. Kuidas oleks võimalik valmistada mitmeid ühesuguse kujuga traadist painutuselemente?
4. Millest alustada praktilise tööeseme valmistamist?

### Metoodilisi soovitusi:

- probleemi võib püstitada kas tunni algul või vahetult tööoperatsiooni sooritamise eel;
- õpilastele võiks ette anda mõningad kindlad painutamistingimused, kohustuslikud elemendid, mis peaksid kajastuma tööeseme juures;

- õpilased võiksid esemete kavandi, nii eestkui ka külgvaates joonistada trükitud lehtedele, kus on määratud eseme piirmõõtmed (nt 100 x 80 x 70 mm);

- tööset võiks valmistada õpetaja juhendamisel üksikute tööetappide kaupa;

- õpilaste valmistatud märkmepaberi- ja pliiahsihoidjaid oleks kasulik võrrelda ja õpilastega ühiselt analüüsida.

## II

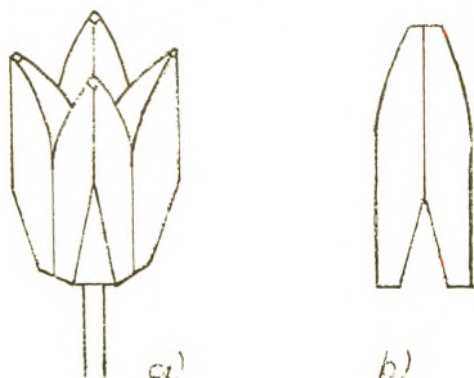
**Tunni teema.** 1. Puidu vestmine. 2. Puidu sälkamine.

**Tööese.** Puidust dekoratiivne tulp (vt joonis 2).

**Õppevahendid.** 5. klassi tööõpetuse õpik, töönaidis, tehnoloogiaäidis.

**Töövahendid.** Vestunoad, viilid, lihvpaber, märkimisšabloon, peenehambalised saed, liimimistarvikud, puur  $\varnothing$  5,5 mm, pintslid.

**Materjalid.** Puidust liist ristlõikega 15 x 15 mm, pikkusega 240-400 mm, liist ristlõikega 7 x 7 mm, PVA liim, värvid.



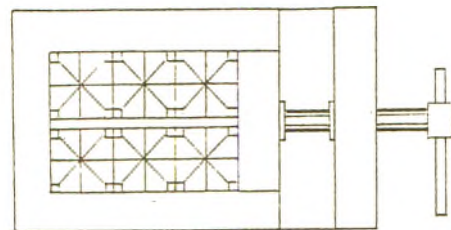
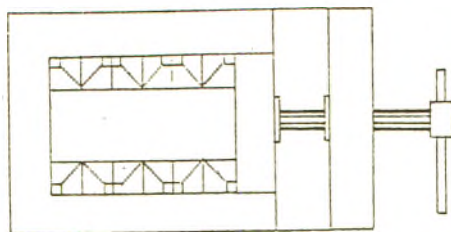
Joonis 2. Dekoratiivne tulp (a) ja tulbi õielehe (b) märkimisšabloon.

### Võimalikud tunniprobleemid.

1. Miks ei ole otstarbekas vesta tulbi õit ühtsest neljakandilisest materjalist?
2. Mis põhjusel on õielehe liistudel kaks külge saetud, kaks külge hõõveldatud pindadega?
3. Täiendakujusta lille õielehe kuju, vajadusel ka lehe kuju.
4. Konstrueeri liimimisklamber või rakis õielehtede ühendamiseks liimimisel.

### Metoodilisi soovitusi:

- 4. ülesanne on soovitatav anda ja lahendada eelnenud tunnis (üht võimalikku lahendust vt jooniselt 3);
- mida pikemad liistud õielehtede valmistamiseks valitakse, seda kergem on õpilastel neid vestmise ajal käes hoida;
- varre materjali pikkuse valib õpetaja oma äranägemise järgi, varre materjaliks sobib kasutada ka looduslikke oksa;
- õpilastele oleks kasulik demonstreerida tehnoloogiaäidist;
- õielehe kuju puitliistule täpsemaks märkimiseks on soovitatav kasutada õhukest valgeplekist märkimisšablooni (vt joonis 4);
- võimalusel saab varre toorikuid viimistleda puidutrepingis lihvimisega.



Joonis 3. Universaalne liimimistarvik tulbi õielehtede ühendamiseks.

## III

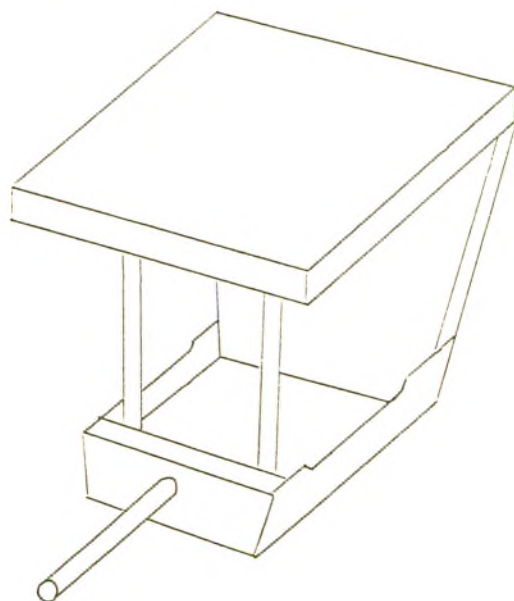
**Tunni teema.** 1. Tööoperatsioonid, nende järjekord. 2. Pulkliide.

**Tööese.** Lindude söögimaja (vt joonis 4).

**Õppevahendid:** 6. klassi tööõpetuse õpik, näidistöö, tööõpetuse vihik.

**Töövahendid.** Peenehambulised saed, järkamisrenn, märkimisšabloonid, puidupuur  $\varnothing$  10 mm, puurimisrakised-konduktorid, viilid, lihvpaber, lihvklotsid.

**Materjalid.** Vineerinaelad, PVA liim, kasepuidust ümarpulk  $\varnothing$  10 mm (pikkus 360 mm), 10-mm ja 3mm vineerist toorikud.



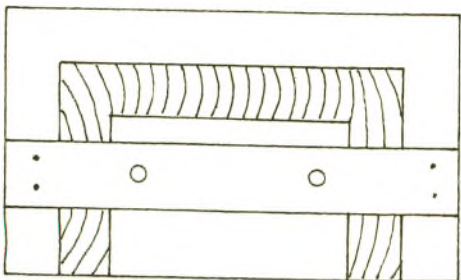
Joonis 4. Lindude söögimaja.

### Võimalikud tunniprobleemid.

1. Miks on linnumaja põhi katusest väiksem?
2. Kuidas saab külgliistudele märkida kõverjoont?
3. Kuidas me saame naelte asukohti täpselt ja kiiresti märkida?

4. Kuidas on võimalik sambapulki ühepikkuseks järgata neile mõotusid kandmata?

5. Kuidas me saaksime puurimisel kindlustada, et sambaaukude asukohad tuleksid täpselt joonisel määratud kohtadesse?



VAHETATAV ABIELEMENT

Joonis 5. Lindude söögimaja põhja ja katuse puurimiskaksid.

#### Metoodilisi soovitusi:

– töö korraldamisel on otstarbekas jagada klass rühmadeks, iga rühm alustab tööd mingite detailide töötlemisega;

– aukude puurimiskonduktori (vt joonis 5) konstrueerimine ja valmistamine võiks olla eraldi tunni teema;

– ümarpulki on kasulik lihvida puidutreibipinkidel;

– pärast esimeste detailide töötlemist peaks õpetaja kontrollima nende kvaliteeti;

– enne masinatega töötamist ei tohi unustada õpilasi ohutustehnika nõuetest instrueerida.

Probleemõppe tunnis ilmneb kõige eredamalt õpetaja loominguilisus, eruditsioon ja meisterlikkus.

#### Kirjandus

1. Kõrbe, A. 1981. Metoodiline juhend poiste tööõpetuse õpetajale. Tallinn, 71 lk.

2. Lepik, P. 1995. Omandamisprotsess ja õpetaja tegevus tunnis. – Kooliuuenduslane, nr 1, lk 50-55.

3. Mahmutov, M. 1981. Probleemõppe koolis: Raamat õpetajale, 216 lk.

4. Mahmutov, M. 1989. Nüüdistund. Tallinn, 168 lk.

## Osakem õigesti vormistada dokumente

HEINO KLAASSEN, Tartu Õppekeskuse asjaajamise ja masinakirja õpetaja

### Curriculum vitae (CV) – mis see on?

Olen mõnda aega huvitunud *curriculum vitae* (eestikeelne vaste võiks olla elukäik) küsimustest ja virvarrist nende ümber.

Ajalehtede tööpakkumiste rubriigis palutakse esitada küll elulugu, elukäigu(loo) kirjeldus, enesetuvustus, enesekirjeldus, lühiinformatsioon endast, resümee (pr *résumé* – kokkuvõte), ametikäigukirjeldus, isiku kaart, töölevõtmise ankeet ja avaldus jmt.

Tutvunud võimaluste piires meil käibelolevate CV küsimustikega ning nende inglise-, saksa- ja venekeelsete analoogidega, koorusid välja n-õ maksimaalset teavet taotlevad küsimused. Esitan need klassifitseerituna. Eraldi näitan Ameerika Ühendriikides viimastel aastatel levinud originaalset ja ratsionaalset resümeeid. Ühtlasi teadkem, et töölepingu seaduse § 30 järgi ei ole töökoha taotlemisel CV nõutav dokument.

CVst peaksid olema välja loetavad vastused kolmele küsimusele. *Kes sa oled? Kust tuled, mida oled teinud? Kuhu tahad minna?* Mõnevõrra uudne on viimasel ajal soovitud vastus kolmandale küsimusele.

Arusaadavalt tahab iga tööpakkuja oma tulevase töötaja kohta võimalikult rohkem informatsiooni saada. See peab mõnes elulõigus

või -valdkonnas olema üksikasjalikum, teises võib olla pealiskaudsem. Samuti võib mõni lõik lisanduda, mõnda pole üldse vaja. Igale konkreetsele CVle on ainuomane vaid asjaosalisi huvitav info.

Teisalt püüab ametisoojija ennast loomulikult näidata parimast küljest. Seetõttu ta ei valgusta oma väheväärtuslikke omadusi ega elukäigu seiku. CV koostajal tuleb valida endale vajalikud osad ja sobiv CV vorm.

Arvestatagu, et erinevad CV vormid võivad muuta CV osade järjestust ning käsitlemise sügavust.

### 1. Teabe rubriigid

CVs käsitletavat infot võib grupeerida järgmiselt.

1.1. **Üldandmed.** Mõeldud isiku identifitseerimiseks.

1.2. **Teenistuskäik.** Kutsekogemused. Esitatakse kaasajast tagasisuunas.

1.3. **Hariduskäik.** Kõrg-, üld-, kutseharidus, täiendusõpe. Ka need esitatakse ajaliselt tagurpidi.

1.4. **Süvateave.** Mõne siintoodud CV osa või alaosa kohta.

1.5. **Lisateave.** CV tellija soovitatud või esitaja väljapakutud.

Ameerika Ühendriikides lisanduvad teise osana **karjääri eesmärk** ja **senised saavutused**.

Maksimaalset teavet taotlevad andmed, millest kõiki ühekorraga kunagi ei kasutata.

## 1.1. ÜLDANDMED

1.1.1. Ees- ja perekonnanimi (mõnedel juhtudel ka isanimi)

1.1.2. Sünniaeg (antud ka passi isikukoodis), sünnikoht

1.1.3. Rahvus

1.1.4. Kodakondsus

1.1.5. Isa ees- ja perekonnanimi, sünniaeg

1.1.6. Ema kohta sama + perekonnanimi neiuna

1.1.7. Perekonnaseis (vallaline, abielus, lahutatud, lesk)

1.1.8. Abikaasa ees- ja perekonnanimi (ka neiuna), sünniaeg, elukutse

1.1.9. Poeg (tütar) – nimi, sünniaeg

1.1.10. Pass: number, kood, väljaandmise aeg, väljaandja, kehtivus

1.1.11. Elukoht (passi järgi ja tegelikult), telefon

1.1.12. Praegune töökoht, amet, aadress, telefon

1.1.13. Kaal, pikkus

1.1.14. Välismaalastel elamis- ja tööloa olemasolu, kehtivus

1.1.15. Välismaalastel riigikeelse oskuse kateooria

## 1.2. TEENISTUSKÄIK

Ajaliselt tagurpidine käsitlus.

1.2.1. Tööle asumine, lahkumine (kuu, aasta), asutus, ametikoht

1.2.2. Tööülesanded, oskused, kogemused. Alluvate arv töökohtade (firmade) lõikes

1.2.3. Edutamine (esiletõstmine) – kunas, milllega, millisesse ametisse

1.2.4. Lahkumine: kunas, põhjus

1.2.5. Seotus teiste firmadega

1.2.6. Meditsiiniliste piirangute olemasolu

## 1.3. HARIDUSKÄIK

Kõrgemast haridusest allapoole.

1.3.1. Kõrgharidus(ed) – õppimise periood (aastad), eriala, ülikool, teaduskond, asukoht, saadud kutse, omistatud kraad

1.3.2. Üldharidus – õppimise aeg, kool, asukoht. Kooli vahetamine

1.3.3. Kutseharidus – õppimise aeg, kool asukoht, eriala, omistatud kutse. Õppimine firma juures – samad andmed

1.3.4. Täiendusharidus – periood (kursuse pikkus). Eriala – kutse. Õppeasutus või firma, nende asukoht. Sama välismaal täiendamise puhul

1.3.5. Keelteoskus – võõrkeel(ed): oskuse kirjeldus – arusaamine, kõnekeel, kirjakeel

1.3.6. Arvuti(kompuutri)oskus – millist arvuti tüüpi on kasutanud, kui kaua. Millist programmi valdab, kui kaua nendega on töötanud?

## 1.4. SÜVATEAVE

Üksikasjalikumad andmed mõne CV osa või alaosa kohta.

Näitena toome võimalikud küsimused ülikooli õppejõu kohta taotlejale.

## Teaduslik tegevus

1.4.1. Teaduslik kraad (väitekirja teema)

1.4.2. Peamised uurimisvaldkonnad (tööde tsüklid)

1.4.3. Teaduslikud publikatsioonid (koguarv, viimase kolme aasta loetelu)

1.4.4. Osavõtt rahvusvahelistest konverentsidest, sümposiumidest

1.4.5. Uurimistoetused ja lepingud

1.4.6. Stažeerimine

1.4.7. Teaduslik, organisatsiooniline ja erialane tegevus:

– konverentside korraldamine

– toimetuskolleegiumide töö

– osalemine nõukogudes, erialaseltsides, seadusloomes, ekspertkomisjonides jt

## Õppetöö

1.4.8. Uued loengukursused

1.4.9. Uued õppevahendid

1.4.10. Juhendamine

## Eriala enesetäiendamine

## 1.5. LISATEAVE

Tavaliselt kasutab CV kirjutaja seda rubriiki enda näitamiseks soodsamas valguses.

1.5.1. Sõjaväeteenistus – periood, väeliik, auaste

1.5.2. Sõiduload – maantee-, õhu-, veesõidukid

1.5.3. Tunnistused (litsentsid, sertifikaadid)

1.5.4. Hobid: karjääriga seotud, erioskusi nõudvad, üldfüüsiliselt arendavad

1.5.5. Tervislik seisund (veregrupp, reesusfaktor)

1.5.6. Ühiskondlik tegevus: osavõtt liitude, asotsiatsioonide, seltside, ühingute, klubide jmt tegevusest. Kellena?

## 2. Curriculum vitae kujundamine

### 2.1. SISU

2.1.1. Kronoloogiline. Kui kõik eluloolised sündmused on ajalises järjestuses, siis on see **täiskronoloogiline CV**. Kui sama on antud osade (teemade) kaupa, siis on see **temaatilis-kronoloogiline CV**. Vormilt võivad mõlemad olla ajas tagurpidised.

2.1.2. Funktsionaalne. Annab teavet talituste, tegevuste, oskuste, saavutuste kohta. Ka mitte-seotuna tööga või tööandjaga. Ka ilma daatumiteta, kui see on kirjutajale kasulik. Sageli on parim lahendus teha mõlemast hübriid.

2.1.3. Täielik. Ka kaheleheline. Sisaldab kõiki peamisi andmeid.

2.1.4. Osaline. Ka üheleheline. Sisaldab valikulist informatsiooni.

### 2.2. VORM

2.2.1. Jutustav – vabas vormis.

2.2.2. Ankeedilehena – küsimus-vastus tüüpi.

2.2.3. Tabelina – vasakus veerus teema, paremas lahendus. Või ruudustikuna, kui küsimused-vastused on paigutatud erineva suurusega ristkülikutesse.

2.2.4. Lünktekstina – teksti lünkadesse paigutatakse oma andmed.

## Curriculum Vitae

Palun tähtsate või tähtsate rühtsatedega

Foto Photo
---------------

Perekonnanimi: Surname:	EPMU kood	
Eesnimi: First names:	Sugu / sex M N Mr Ms	
Varemused nimed: Previous names:	Sünniaeg: Date of birth:	
Sünnikoht: Place of birth:	Rahvus: Nationality:	
Perekonnasis: Marital status:	Laste arv: Number of children:	
Passi number: Number of Passport:	Väljaandja: Issued by:	
Isikukood: Personal code:	Väljaandmise aeg: Date of issue:	Kehtiv kuni: Last day valid:
Elukoht: Private address:	Kodune telefon: Telephone:	
Töökoht: Employer:		
Address: Address:	Telefon: Telephone:	
Amet: Occupation:	Haridus: Education:	Teaduslik kraad: Degree:
Kuupäev: Date:	Allkirj: Signature:	

### 2.3. VORMISTAMINE

Kui CV vorm seda võimaldab ja kui ei nõuta käsikirjalist esitust, siis tuleks CV kirjutada kirjutusmasinal.

Seejuures peetagu silmas:

- CV pikkust piirata kahe leheküljega;
- kirjutada tuleb formaadis A4, valge paberi ühele poolele;
- reavahe olgu 1,5, vajadusel (mõne alaosa puhul) 1,0. Lõikude vahel kahekordne reavahe;
- šriftidest tuleb eelistada PICA-tüüpi, s.o 10 kirjasammu 2,54 cm (1 tolli) kohta. Lubatav on ka ELITE kiri, mil 1 tolli mahub 12 kirjasammu. Šrift käsikirjaliste kirjamärkidega pole soovitatav;
- paberi veerised, s.o kirjavabad ääred võivad standardis määratletutest olla märkuste jaoks mõnevõrra laiemad;
- kirja (tähtsõnade, pealkirjade jt) esiletõstmise mooduseid tuleb kasutada mõõdukalt, kuid pilkupüüdvalt ja veenvalt;
- allkiri kirjutatakse tekstist allapoole vasa-

kusse veergu pärast 3...4kordset reavahet ja desifreeritakse;

- pealkiri (*curriculum vitae*) kirjutatakse lehe ülemisele äärelle suurtähtedega, sõrendatult, tsentreerituna või veermiselt;
- daatum paigutatakse paremasse veergu pealkirjast 1 rida allapoole.

### 3. Ameerika Ühendriikide resüme

Suure tööjõu pakkumise tingimustes on Ameerika Ühendriikides 1990. aastatel toimunud muutused CVdes. Ametikoha taotlemisel peetakse parimaks resümeed.

Selle teise osana, pärast nappe üldandmeid, on juurde tulnud kaks alaosa või nende summana üks. Need on:

- 3.1. karjääri eesmärk ehk eneserealiseerimise plaan ehk ametisuundumused;
- 3.2. senised professionaalsed saavutused (nn "töö ajalugu").

Kumbki eraldi või mõlemad liidetutena koosnevad 4...8 lausest. Esimesed 5...10 rida peavad pälvima lugeja tähelepanu ja soovi edasi tutvuda ülejäänud elulooliste andmetega.

Taotlused uuel töökojal võiksid puudutada järgmisi küsimusi.

*Mis liiki ametiseisundit otsid?*

*Millisel tasemel oled võimeline töötama?*

*Milliseid teadmisi, võimeid, kogemusi selleks kaasa tood?*

Vastused nende küsimustele peaksid mõjuma lugejale huvipakkuvalt.

Senised kutsesaavutused kujutavad endast resüme tüümikut ja võiksid olla vastusteks küsimustele.

*Kas su haridus on adekvaatne nõutavaga?*

*Kas oled seni töötanud endale kohasel tasemel?*

*Kas sul on märkimisväärseid (spetsiaalseid) oskusi, võimeid ja saavutusi?*

*Kas oled järjekindlalt edutatud?*

Ameerika Ühendriikides peetakse üldandmetest piisavaks ees- ja perekonnanime, postiaadressi ja telefoni numbrit. Välja soovitatakse jätta vanus, abieluseisund, laste arv, pikkus, kaal, tervislik seisund, foto (kui see just soovitus pole) jmt. Muude osade ja alaosade (teenistuskäik, haridus jt) põhjalikkus lähtub igakordsest vajadusest.

Sagedasem resüme vorm on pealkirjata tabel.

## “Hea alguse” rühm

SIRJE UUSKÜLA, lastepäevakodu “Laagna Rukkilill” kasvataja

**O**len kasvatajana töötanud kaua, viimased poolteist aastat “Hea alguse” programmi järgi. Esimese koolituse sain selleks 1994. a suvel Lohusalus.

Programm vastab iga maa iseärasustele, vajadustele ja kultuuritraditsioonidele. Ühised jooned:

- igale lapsele võimaldatakse individuaalne tegevus,
- last abistatakse keskuses tegevuse valikul,
- perekond osaleb lasteaia elus.

Valikute tegemist soodustab rühmaruumi liigendamine tegevuskeskusteks, mis on üks teisest eraldatud madalate kappide või riulitega, aga nii, et lapsed oleks täiskasvanule nähtavad. Igas keskkuses saab korraga mängida kuni viis last. Põhitegevuskeskusi on meie rühmas seitse: rolli- ja kodumängu-, käelise tegevuse, kunsti-, vee-, ehitus-, lugemis- ja teaduskeskus, kuid neid võib ka rohkem olla.

### Rolli- ja kodumängukeskus

Seal kasvatajate ömmeldud kitlid, põlled, rätid, mütsid jms. Kübarate, käe- ja rahakottide, sallide, kingade, kaelakeede ja muude nipsasjadega on meid varustanud lapsevanemad. Samas on ka peegel, kus igaüks ennast vaadata saab.

Rolli- ja kodumängukeskus on mõnus paik, kus nii poisid kui ka tüdrukud meelsasti viibivad. Lapsed riietuvad täiskasvanuks, jäljendavad koduseid tegemisi, proovivad mitmesuguseid rolle, väljendavad oma tundeid, vestlevad üksteisega ning rakendavad olemasolevaid teadmisi ja oskusi. Seal kasutatakse ka kunstikeskuses valmistatud mänguasju (karpe, korve, mängukomme, -saiu, -kringleid, -rahasid jms).

### Käelise tegevuse keskus

Selles on peamurdmist nõudvad laua- ja mitmesugused konstruktormängud, lauapealseks ehitamiseks sobivad väikesed klotsid, mängud, mis õpetavad loendama. Tegevused keskuses võimaldavad arendada intellektuaalseid oskusi, peenmotoorikat ning silma ja käe koordinatsiooni.

Kõik lauamängud asuvad lahtistel riulitel, kust on vajalikku kerge võtta ja mõnus tagasi panna. Lauamängukeskust valivad mängukohaks nii poisid kui ka tüdrukud.

### Ehituskeskus

on täis erineva kuju ja suurusega klotse, mis asetsevad samuti lahtistel riulitel. Riulitel on rattad all, et neid saaks kergesti nihutada,

ning serval klotside kuju ja suurust näitav märk. Märki järgi liigitavad lapsed klotse ja mängu lõppedes panevad need riulitele tagasi.

Ehituskeskuses õpivad lapsed võrdlema, loendama ja loovalt mõtlema. Mängud arendavad keskendumisvõimet. Vajadusel tuuakse mängu autosid, lennukeid, loomi, nukke, liiklusemärgid, riiet ehitiste katmiseks ja muid vajaminevaid esemeid. Klotse kasutatakse ka kaupluse- ja juuksurimängus, riulite ehitamiseks jm.

### Lugemiskeskus

Lugemiskeskuses on ilu- ja aimekirjandust, mida loevad lastele kasvatajad või lapsevanemad ja mida loevad lapsed ise, ning mitmesuguseid pildiraamatuid. Raamatuid laenutatakse väikestele lugejatele ka koju kaasa.

Lastele meeldib lugemisnurgas olla, sest seal saab patjadel istuda, muusikat või huvitavaid loodus- ja muid meid ümbritsevaid hääli kuulata, neid ära arvata ning unistadagi. Lugemiskeskus asub rühmatoa kõige valgemas ja vaikemas nurgas.

### Kunstikeskus

Lastele on kättesaadavad mitmesugused materjalid ja vahendid: erineva suuruse ja pakusega valge paber, värviline paber, riidetükid, nõobid, lõngajupid, kivid, litrid, suled, šabloonid, käärid, kriidid, rasvakriidid, harilikud ja viltpliiatsid, vesi, guašš- ja sõrmevärvid.

Sõrmevärvid on poest ostes kallid, kuid neid saab ka ise teha. Selleks on vaja

- 1,5 klaasi tärklist,
- 1,5 klaasi seebihelbeid,
- 4 klaasi keevat vett,
- 0,5 klaasi talgipulbrit,
- plakati- või toiduvärvi.

Tärklist segada veega, kuni tekib ühtlane mass. Pidevalt segades lisada keev vesi. Keeta madalal temperatuuril, kuni segu muutub läikivaks. Veel soojale segule lisada kuivad seebihelbed, jahtunud segule talk ja värv. Ja ikka segada!

Valmis tööd riputame rühmatoas seintele või riulite tagakülgedele laste silmade kõrgusele, et lapsed ise neid paremini näeks. Väljapanekut vahetame pidevalt: vastavalt aasta-aegade, pühade ja teemade vaheldumisele.

Osa lapsi ei armasta väga kunstikeskuses viibida, kuid kellelgi ei ole hirmu selle ees. Igaüks saab töötada oma võimete kohaselt ja kiita saavad kõik lapsed, kes midagi teevad. Osa lapsi, kes täiskasvanutele arusaadavalt

joonistada ei oska, on oma tööde lahtiseletamisel äärmiselt fantaasiarikkad.

## Veekeskus

on paljude meelispaik. Enne mängima hakkamist panevad lapsed ette plastikaatpöõled, et end mitte märjaks pritsida. Vesi veevannis on madal – kuni kaheksa sentimeetrit. Mängudes kasutavad lapsed plastmasspudeleid, ämbreid, mõõtetasse ja -kanne, pipette, käsni, peeneid voolikuid, lehtreid. Veekeskuses saab teha nukkude ja nukuriiete pesupäeva, mängida värvilise veega, mõõta, palju näiteks švamm vett imab, läbi peene vooliku vette puhuda, pipetiga vett tilgutada jms.

Pärast veemänge vann tühjendatakse ja vahetult enne mängu algust pannakse uus vesi, et see oleks mõnusalt soe.

## Teaduskeskus

on koht, kus saab koos lastega huvitavaid katseid teha. Oleme jälginud, kuidas vee sees paisuvad uba ja hernes, kuidas seemned idanevad või Peetsule juuksed pähe kasvavad, värvipulbrite segamisel värv muutub, munakoor äädika-vee pehmeneb. Erinevate luupidega on võimalik uurida kivimeid, taimi, putukaid jne.

\*

Kuna programmi üheks põhisuunaks on iga lapse eripära arvestamine ning tegevus- ja õpetamisviisi individualiseerimine, on "Hea alguse" rühma kasvatajate töökoormus väga suur. Tõhusat abi oleme saanud lapsevanematelt, aitäh neile selle eest.

Perekonnal on suurim mõju lapsele, just pere on lapse parim kasvataja. Uus programm soodustab kodu ja lasteaia tihedat koostööd. Nüüdseks julgevad kõik vanemad vaatama tulla, millega lapsed tegelevad, millised tingimused on rühmas nende arenguks loodud. Lapsevanematel on huvitav ja kasulik näha oma lapse tegutsemist teiste laste keskel, erinevat käitumist kodus ja lasteaias: mõni on lasteaias väga vaikne, aga kodus seevastu väga särtsakas või vastupidi.

Lapsevanemate igasugune osalemine lasteaia töös on alati teretulnud. Nad on välja pakunud huvitavaid üritusi ja väljasõite. Vanemate ettepanekul ja osavõtul oleme tutvunud oma kodulinna ja selle ümbrusega, käinud ekskursioonil Rocca al Mares, Viimsi poolsaarel, Jägala-Joal, Tallinna lennuväljal ning Aruküla mööblitsehhis (kus on valmistatud ka meie rühma laud ja toolid).

Lapsed vajavad täiskasvanute eeskujutähelepanelikkuse, abivalmiduse ja aktiivsusega on eriti silma paistnud need lapsed, kelle vanemad lasteaia töös aktiivselt osalevad. Lapsed on oma vanemate üle väga uhked, nähes ema, isa või teisi pereliikmeid lasteaia toimetustes kaasa löomas.

Pereliikmeid oleme alati kutsunud laste tegevusega rühmatoes ühinema ning oma oskusi

jagama. Igal perel on erinevad huvid ja see on laste arengule ainult kasuks tulnud. Tänu lapsevanematele on meie rühma lapsed saanud mitmesuguseid teadmisi (nt erinevatest elukutsetest).

Omalt poolt oleme lapsevanematele pakunud ideid, võimalusi, materjale, vahendeid laste koduseks arendamiseks.

Iga inimene vajab tunnustust. Samuti lapsevanemad. Tänuavaldus teadetetahvil innustab ka tagasihoidlikumaid vanemaid ürituste organiseerimisel ja läbiviimisel osalema. Abi oleme saanud vanemate töökohtadestki (sponsoriuse korras), näiteks lastetoolid, soojapuhuri, soodushinnaga värvilist ja valget joonistuspaperit jm. Koos oleme pidanud kadri-, pere-, isadepäeva, jõule ja teisi tähtpäevi, mis on aidanud ka lapsevanematel omavahel tuttavaks saada ja suhelda.

Lapsevanemate osalemine rühmatöös aitab väikestel poistel ja tüdrukutel end turvaliselt tunda. Algul kasvatajad ja lapsevanemad abistasid lapsi huvikeskustes tegevuste valikul, nüüd suudavad lapsed ise valida, milline tegevus neile parajasti sobib ja huvi pakub.

"Hea algatuse" programmi järgi laste arendamine on andnud võimaluse kasvatada rikka fantaasiaga loovat last, kes mõtleb ja tegutseb iseseisvalt.

Tihesuhetlemine on muutnud lapsevanemad avatumaks. Meeldiv on näha koosolekul emade kõrval ka isasid. Uus programm on pannud kasvatajad mõtlema, kuidas laste päevi huvitavamaks teha. Poolteist aastat on liiga lühike aeg, et teha põhjanevaid järeldusi, aga võib öelda, et lapsed suudavad leida endale sobiva tegevuse, nad on loovad, fantaasiarikkad ja töökad.

Jääd üle soovida kasvatajatele ja lapsevanematele vaid jõudu ja tahet koostööd teha ning lahkeid sponsoreid, kes tehtavat toetaksid.



## Didaktilis-metoodilise seminari osa keskkooliõpetajate ettevalmistamisel

FERDINAND EISEN

**I**seseisvunud Eesti Vabariik, pannud aluse kaasaegsele koolikorraldusele, vajas tungivalt kaasaja pedagoogiliste nõuete kohaselt ettevalmistatud õpetajate kaadrit. Õpetajate ettevalmistamiseks korraldati lühiajalisi kursusi, algkooliõpetajate koolitamine koondati õpetajate seminaride kätte, keskkooliõpetajate ettevalmistus aga Tartu Ülikooli valdkonda.

Tartu Ülikoolis peeti vajalikuks asutada 1920. a filosoofiateaduskonna juures pedagoogika õppetool, et tulevase keskkooliõpetajaid mitte ainult puhtteaduslikult, vaid ka pedagoogiliselt ette valmistada. Pedagoogika professoriks kutsuti Peeter Pöld. P. Pöllul ei olnud küll akadeemilist ettevalmistust pedagoogika alal, kuid tal olid rikkalikud praktilised koolitöö kogemused. Ta oli 1908. aastal käinud end täiendamas Berliinis, Jenas, Zürichis jm nimekate Saksa ja Šveitsi pedagoogide juures.

P. Pöld kinnitas oma kirjas ülikooli nõukogule (6. juunist 1921), et keskkooliõpetajate ettevalmistamisel tuleb peale teoreetilise pedagoogika ka praktilis-metoodilisele küljele rõhku panna. Teoreetilise pedagoogika kursuse piires peab ta vajalikuks koolitööle minejatele õpetada ülikoolis üldist pedagoogikat ja didaktikat, eksperimentaalset ja pedagoogilist psühholoogiat, pedagoogika ajalugu ja loenguid kasvatusel valdkonnast. Peale selle teoreetilise ettevalmistuse tuleb õpetajakutse taotlejatel läbida praktilis-pedagoogiline osa – didaktilis-metoodilised loengud, õppetundide pealtkuulamine ja proovitundide andmine keskkoolis. Selleks teeb Pöld üksikasjaliku ettepaneku ülikooli juurde autonoomse didaktilis-metoodilise seminari asutamiseks (EAA, f 2100, nim 4, s 135, l 1-24). Selline Didaktilis-metoodiline Seminar (DMS) Tartu Ülikooli juurde 1922. aasta septembris ka loodi. Haridusministeerium kinnitas seminaritöö korraldamise juhendi, mis põhines professor P. Pöllu esitatud ettepanekutel (EAA, f 2100, nim 11, s 82, l 3-5). Vastavalt sellele kuulus DMS ülikooli filosoofia teaduskonna pedagoogika õppetooli juurde, aga oma töö aruanded tuli tal esitada Haridusministeeriumile ülikooli valitsuse kaudu. DMSi juhtorganiks oli nõukogu, kuhu kuulusid seminari juhatajana ülikooli pedagoogika professor ja liikmetena üks esindaja filosoofia ja üks esindaja matemaatika-loodusteaduskonna poolt metoodiliste ainete õpetajad. Seminar jagunes üksikute õppeainete järgi jaoskondadeks, mille eesotsas olid vastavate ainete metoodika õpeta-

jad. Need valis seminari juhataja ettepanekul vastav teaduskond paremate keskkooliõpetajate ja ülikooli asjaomaste õppejõudude hulgast. Need ainemetoodikate õppejõud kinnitas ülikooli valitsus ja tegi Haridusministeeriumile teatavaks.

DMSi võeti vastu ülikooli lõpetanuid ja ka üliõpilasi, kes olid õppeplaanis nõutavad teaduslikud loengud kuulnud ja praktilised tööd sooritanud. Hilisemates dokumentides on neid nõudmisi DMSi astujatele täpsustatud ja nõutud eelnevalt ülikooli filosoofiateaduskonnas eksamite õiendamist psühholoogias, loogikas, pedagoogika ajaloos (ühes Eesti kooliajaloo) ja koolitervishoius ning osalemist kasvatusõpetuse ja didaktika kollokviumis (EEA, f 2100, nim 5, s 317, l 4; RT, 1932, nr 48, art 432, par 1, 2). Seminari astujatelt nõuti korrektset eesti keele oskust.

Keskkooliõpetaja kutse omandamise ja sellekohaste eksamite korraldamise kohta andis Haridusministeerium aeg-ajalt välja täiendavaid määrusi. Nii lubati Haridusministeeriumi määrusega 9. juulist 1925 keskkooliõpetajate kutse omandamise kohta tehniliste ainete õpetaja kutseeksamile Tallinna tehnikumi vastava osakonna või välismaa tehnilise ülikooli samakavalise osakonna lõpetanud isikud (RT, 1925, nr 124/125). Haridusministeeriumi määrusega 4. septembrist 1925 määratletakse, millise teaduskonna lõpetamine annab õiguse taotlelda vastaval erialal keskkooliõpetaja kutset. Ühtlasi sätestatakse veel kord, et teadusliku ettevalmistuse pedagoogilistes ainetes saavad kõik keskkooliõpetaja kutse taotlejad filosoofiateaduskonnas, aga metoodiline ettevalmistus kutseainetes omandatakse didaktilis-metoodilises seminaris (RT, 1925, nr 169/170). Joonistamise ja joonestamise õpetajate kutse taotlejatel arvestati algul ka varasemat kunstikooli lõpetamist ning edukat töötamist õpetajana sellel alal. Hiljem lubati joonistusõpetajate kutseeksamile ainult neid, kes pärast keskkooli (gümnaasiumi) lõpetanud "Pallase" kunstikooli või mõne välismaa kõrgema kunstiõppeasutuse (RT, 1931, nr 110; EAA, f 2100, nim 4, s 135, l 210). Keskkooli laulu- ja muusikaõpetaja kutse taotlejad võeti kutseeksamile pärast Tallinna Konservatooriumi (kuni 1925. a ka Tartu Konservatooriumi) vastava klassi lõpetamist ja pärast 1929. aastat ka Tallinna Pedagoogiumis vastava ettevalmistuse saanud isikud. Arvestati ka välismaa kõrgema muusikaõppeasutuse diplomit (RT, 1925, nr 6/7; RT, 1929, nr 38).



Majapidamise, käsitöö, aianduse, kaubanduslike, merenduse, muusika jmt ainetes tuli alates 1932. aastast kesk- ja kutsekooli õpetaja kutseksam sooritada Tallinna Pedagoogiumi juures kutsekomisjonis (RT, 1931, nr 110, art 774, par 11).

Kesk- ja kutsekoolide õpetajad pidid valima kutse vähemalt kahes võimalikult lähedases aines, et koolis vajalikku õppekoormust saada.

Kõigilt kesk- ja ka kutsekooli õpetajate kutse taotlejatelt nõuti kehtestatud korras ja ulatuses pedagoogilist ettevalmistust nii teoreetilises kui ka praktilises osas.

Tartu Ülikool ja selle juures asuv Didaktilis-metoodiline Seminar etendasid peamist osa keskkooliõpetajate ettevalmistamisel. Vabariigi keskkoolid said neil aastail ligikaudu 2000 õpetajat, kes olid saanud ülikoolis üldise pedagoogilis-teoreetilise ja DMSis metoodilis-praktilise ettevalmistuse. Nende seast võrsus rida silmapaistvaid pedagooge ja koolikirjanikke, kuid DMSi tööga keskkooliõpetajate ettevalmistamisel ei olnud päriselt rahul. Juba DMSi juhataja professor P. Põld nentis seminari töö algaastail, et ülikooli võetakse vastu kõiki keskkoolilõpetanud eelneva valikuta ja ülikoolist satub DMSi samuti inimesi, kes oma loomulike eelduste ja kutsumuse poolest ei sobi üldse õpetajaks. Selle tõttu satub ka keskkooli nõrku õpetajaid, kes oma ülesannetega nõutavalt toime ei tule. Põld pidas vajalikuks korraldada DMSi astuda soovijatega vastav vestlus või siis jõuda kollokviumi käigus selgusele seminari astuda soovija sobivuses (EAA, f 2100, nim 4, s 135, l 70-72). Selliseid katseid seminari astuda soovijatele ka korraldati ning Haridusministeerium seadustas need kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrusega (RT, 1932, nr 48, art 432, par 17). Vastuvõtukatsete eesmärgiks oli selgitada kandidaadi üldist arengut, riigikeele tundmist, eriti kandidaadi sobivust õpetajametiks. DMSi juhataja G. Rägo kirjast ülikooli valitsusele 24. jaanuarist 1939 nähtub, et seda tegelikult ka praktiseeriti (EAA, f 2100, nim 4, s 277, l 116).

Didaktilis-metoodilise Seminari tegevuses keskkooliõpetajate pedagoogilisel ettevalmistamisel leiti olevat teisi olulisi puudusi, mis omakorda ilmnisid ka keskkoolide töös. Nende küsimuste ümber toimus 1930. aastate lõpu-poolel ajakirjanduseski elav mõttevahetus. Üheks peamiseks puuduseks DMSi töös oli asjaolu, et seminaris töötasid tunniandjatena põhiliselt ajutised õppejõud, kellele see ülesanne oli põhitöö juures kõrvalametiks. Seepärast ei saanud nad täielikult pühenduda DMSi tööle. Seetõttu puudus DMSis ühtlane metoodiline juhendamine. Nimetatud asjaolule juhtis tähelepanu J. Tork oma artiklis "Keskkooliõpetajate ettevalmistus" (Eesti Kool, 1939, lk 104-117). Ilmselt oli sellest tingitud ka keskkoolide mahajäämus uuenduspäedagoogika ideedest, millest J. Käis kirjutas juba 1931. aastal.

Pedagoogiline ettevalmistus Tartu Ülikoolis seisnes peamiselt pedagoogika ajaloo, klassikalise kasvatusteaduse ja psühholoogia, sh sellel ajajärgul suure tähelepanu omandanud eksperimentaalpsühholoogia tudeerimises. Didaktilis-metoodilises Seminaris käsitleti didaktika üldpõhimõtteid ja õppeainete metoodikat, mis oli aga üsna kaugel kaasaja kooliuuenduslikest didaktilis-metoodilistest ideedest. Pärast gümnaasiumiõpetajate II kongressi (mai 1931), kus J. Käisi ideed töökoooli põhimõtete rakendamiseks keskkoolis ei leidnud üldiselt pooldamist, kirjutas Käis, et ajal, mil algkoolis otsiti uusi teid ja püstitati uusi ajakohaseid kasvatustlikke eesmärgi, tallati keskkoolis vanu radu (Õpetajate Leht, 1931, nr 20).

1930. aastate lõpul kritiseeriti keskkooliõpetajate ettevalmistust DMSis palju. J. Tork toetas oma mõtteavalduses DMSi asemele ülikooli juurde pedagoogilise instituudi loomist, millel oleks täisjõuga juhataja ja kindlama koosseisuga õppejõud. Selline instituut peab tema arvates olema mitte ainult metoodika õpetamise asutus, vaid pöörama tähelepanu eeskätt kasvatustööle. Vastuvõtt pedagoogilisse instituuti peaks toimuma kindlama selektsiooni teel. Selline instituut võiks J. Torgi arvates olla ka keskkooliõpetajate täiendusõppeasutuseks.

Selles küsimuses võttis sõna ka J. Käis, kes kinnitas samuti, et keskkooliõpetajate ettevalmistus oli kaasaja kasvatusülesannete edukaks täitmiseks ebarahuldav. Õpetajakutseks valmistujad tegelesid pedagoogiliste küsimustega n-ö muuseas, muude ainetes õpingute ja eksamite kõrval, sest seminari võeti hulgaliselt ka neid, kellel ülikool oli alles lõpetamata. J. Käis pidas samuti vajalikuks luua ülikooli juurde pedagoogiline instituut, kus keskkooliõpetaja kutse taotlejad, läbinud ülikooli studiumi erikava järgi, saaksid vajaliku pedagoogilise ettevalmistuse. Selle peavad läbi tegema ka kõik tulevased laulu-muusika-, joonistuse ja kehalise kasvatuse õpetajad pärast erialase õppeasutuse lõpetamist (Postimees, 1939, 23. veebruar).

Tegelikult taoline pedagoogiline instituut DMSi asemele Haridusministeeriumi ja Tartu Ülikooli vahelise kokkuleppega 1940. a märtsis ka loodi. Pedagoogilise Instituudi ülesanneteks märgiti keskkooli õppeainete alal kutselise erihariduse ja pedagoogiliste oskuste andmine, samuti õpetajate edasiharimisele kaasaaitamine ja uurimuste korraldamine.

Instituudi direktori määras ametisse haridusminister. Oma tegevuses allus instituudi direktor Tartu Ülikooli rektorile ja rektori kaudu haridusministeeriumile (EAA, f 2100, nim 4, s 220, l 12, 13). Pedagoogilise Instituudi direktoriks nimetati senise Didaktilis-metoodilise Seminari juhataja professor Gerhard Rägo. Nõukogude võimu kehtestamisel nimetati Pedagoogilise Instituudi direktoriks professor Peeter Tarvel, G. Rägo jäi instituudi direktori asetäitjaks. Hiljem likvideerisid Tartu Ülikooli juures asuva Pedagoogilise Instituudi Nõukogude organid.

# HARIDUS

EDUCATION No. 2, 1996  
PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN  
MINISTRY OF EDUCATION

**A. SAAREMÄGI. One for all and all for one.**

A story about the image and traditions of Tallinn Upper Secondary school with specialization on math and sciences ('Realschule'). The Headmaster Mart Kuurme speaks about the pupils, teaching staff, current activities and future plans of the school.

**L. JAGGO. You do know Mrs. Inge Unt – don't You?**

An interview with Prof. Inge Unt, a specialist in educational research.

**V. EKSTA. The congress of teachers was held in Viljandi.**

A short review about the congress of teachers which took place in Viljandi March 22-23, 1996.

**T. KINK. A teacher as a subject of educational policy.**

The role of teachers in a society, factors disturbing his work; a teacher must change from being an object into status of a subject.

**G. POLMA. From a high priority status into neglect.**

The headmaster of Metsküla Primary School Gunnar Polma is worried about the fate on small country schools and availability of education in rural areas.

**M. PANDIS. The greatest research on reading skills in Estonia.**

A summary about the research on reading skills carried out on students of grades 3 and 8 and comparison of data with other (32) countries. Relations between reading skills, place of residence, age, self-esteem, economic status, marks at school and teachers' opinions have also been studied.

**T. KUURME. Comparing Steiner and Freinet.**

This article tries to ascertain the similar and different characteristics of the mentioned educational systems.

**I. LEUHIN. Let's learn to teach learning skills.**

What are ideal teachers and learners like, what are their relations and what changes should take place regarding teachers and learning environment.

**L. TALTS. Children quarelling at school.**

Why do conflicts crop up at school, what could a wise teacher do for prevent such developments in primary grades.

**V. POTSEPS. A talented child in Estonia and elsewhere.**

About research on talented children in Germany; how can schools and families support their development, about differentiated learning in Finnish schools; the problems of talented children in Estonia.

**M. REBANE. A discussion is not a quarrel.**

Why do we need argumentation skills, how should arguments be presented; what particular conditions should be followed when participating in the debate.

**O. PRINITS, K. KOKK. An International test in math.**

A summary of results of the international math test carried out on students of grade 12; a review of problems, which created difficulties for our students.

**H. KARIK, K. KUIV. V. ROOSIOKS. What do students know about chemistry and protection of environment.**

A summary of results of the questionnaire carried out on students at 5 Tallinn schools of grades 8 and 9 with the aim to ascertain the knowledge about environment.

In the section "Teachers and their work" the activities of Tartu Evening school have been presented by **J. NUGIN, S. VELSKER, J. MARRAN and A. RIISTAN.**

**M. MADISSO. Differentiation of learning the native language.**

It is difficult and timeconsuming for teachers to organize differentiated learning, but it is most necessary. A lecturer of Tartu University offers some advice for practising teachers.

**U. KURESOO. Problems of considering language errors.**

Various errors in students papers should not be only mechanically counted, but analysed and explained. It is most necessary to make some changes in evaluations standards in order to come to generally acknowledged requirements.

**S. KÄRNER. The role of human studies in the new curriculum.**

The content and aim of human studies, the developmental background and practical teaching at school at the beginning of 1990-ies and nowadays.

**M. SOOBİK. Elements of learning by problem solving in the technology lessons for boys.**

The author discusses the opportunities of solving problems in the technology lessons for boys. Some discription of lessons and required technical schemes and drafts have been added.

**H. KLAASSEN. Let's make your official documents neat!**

The teacher of secretarial management at Tartu Study Centre explains what is a *curriculum vitae* and what would be the reasonable way of compiling it.

**S. UUSKÜLL. The group of "A Good Start"**

An article presented by a practising kindergarten teacher about the implementation of the program "A Good Start" at the day-care centre "Laagna Cornflower".

**F. EISEN. The role of didactic-methodological seminar for training teachers of upper secondary schools.**

About the organization and principles of work of the seminar, established in 1922.

# CasSandra



## TURISMIFIRMA

### Pakume eeloleval suvel ja sügisel järgmisi välisreise kõigile Eestimaa koolidele:

- ◆ Peterburi - 3 päeva. Hinnad alates 395 kroonist.  
Võimalikud ka spetsialiseeritud reisirid
    - ajalooline Peterburi
    - kunstilinn Peterburi
    - kirjanduslik Peterburi
  - ◆ Sigulda - Riia - 3 päeva. Hinnad alates 420 kroonist.
  - ◆ Riia - Vilnius - Trakai - 3 päeva. Hinnad alates 495 kroonist.
  - ◆ Praha - 5 päeva. Hinnad alates 1490 kroonist.
  - ◆ Ungari - 7 päeva. Hinnad alates 1590 kroonist.
  - ◆ Nädal rahvusvahelises noortelaagris Balatoni ääres. Hind koos transpordiga alates 2850 kroonist. Õpetajaid kutsume noortelaagri kasvatajateks.
- ⇒ Kõikidel reisiridel, kus vähemalt 30 õpilast, on kaks saatjat tasuta.
- ⇒ Kõik ööbmised hotellides või noortemajades.
- ⇒ Sõiduks mugavad bussid (WC, video, soojad joogid).
- ⇒ Alati võimalus seada reisiride kavasid vastavalt tellija soovidele.

*Meie telefonid (22)493501, 493834 ja (27)432154  
Tallinn, Tulika 4  
Tartu, Vanemuise 21A*

## CasSandra

TURISMIFIRMA

*Eesti suurim õpilasreiside korraldaja!*

- Ühe- ja mitmepäevased klassi-  
ekskursioonid Eestimaal
- Noortereisid välismaal  
*Peterburi, Riia, Vilnius, Praha, Budapest*
- Noortelaagrid Ungaris Balatoni  
ääres
- Turismibusside teenused

Tallinn Tulika 4

Tel. (22) 493 501 ja (22) 493 834

Faks (22) 493 764

Tartu Vanemuise 21A

Tel./fax 432154

*Meil on kogemus! Oleme korraldanud juba üle 1000 klassiekskursioonil*