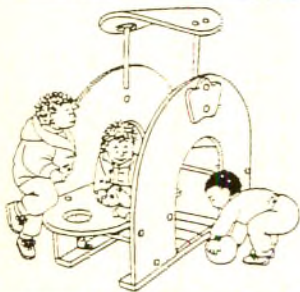


HARIDUS

6

| 1 |
| 9 |
| 9 |
| 8 |



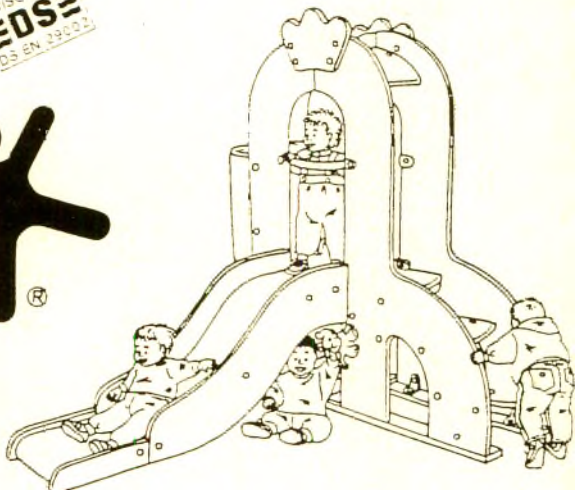
OÜ **KIVISILLA**

VILJANDI MNT. 13 TALLINN EE0012
TEL./FAX (2) 6722-282. (2) 6722-050
GSM 8-256-54-703

TURVALISED
MÄNGUVAHENDID
LASTELE

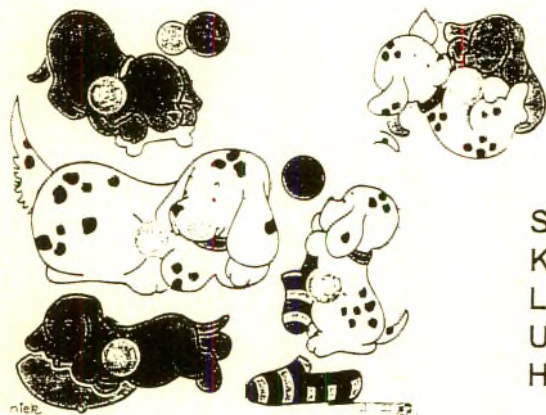
KOMPAN®

10 Plus
MULTIKUM
TURVA-ALUS
Vario Triade



OÜ **KIVISILLA**

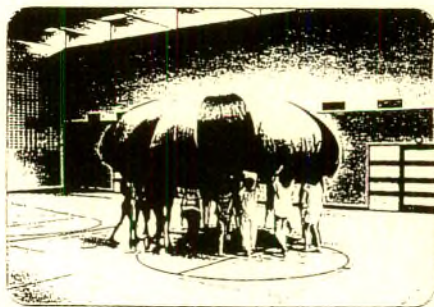
VILJANDI MNT. 13 TALLINN EE0012
TEL./FAX (2) 6722-282. (2) 6722-050
GSM 8-256-54-703



SPORDIVAHENDID
KOOLIDELE
LASTEAEDADELE
UJULATELE
HARRASTUSRINGIDELE

LAST ARENDAVAD
METOODILISED
MÄNGUVAHENDID
LASTEAEDADELE

TRESS



EESTI
PEDAGOOGILISE
ÜLDSUSE
AJAKIRI

LVI AASTAKÄIK

TOIMETUS

Vastutav
toimetaja
T. PENJAM

Toimetajad
V. EKSTA
L. JAGGO

Fotograaf
M. BERNADT

Arvutiladu ja
küljendus
A. RUMMO

Toimetuse aadress:

EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8,
pk 107

Telefonid:

6 440 528
6 443 311
6 440 587

Väljaandja:

Perioodika AS
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 6 445 767

Trükikoda
"Akadeemia Trükk"
Tallinn,
Niine 11

Trükkimisele antud
1.12.1998.

Tellimise nr 3164

Tellimishind aastaks
60 krooni,
6 kuuks 36 krooni.
Üksiknumbri hind
15 krooni.

Praaeksemplaride
väljavahetamiseks
pöörduda trükikotta
"Akadeemia Trükk",
tel 6 413 696

© Perioodika AS
"Haridus" 1998

EESTI
PÄRNUMAJAKIRI
HARIDUS

- 2 Eesti Haridusfoorum '98.
5 A.-R. HAUSENBERG, T. MASSORINA,
E. REBANE Aasta 2007 pole enam mägede
taga II.
10 L. VASSILTŠENKO, H. ASSER,
K. TRASBERG Muukeelne haridus ja
õpetajakoolitus.
15 A. KURG Õpetajate väärtushinnangud
muutuvad.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 18 M. LEINO Jeruusalemma elusoofia.

SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL

- 21 T. TULVA Aastaringid meis eneses.
26 A. METSA Vaja on enam tasakaalu.
29 E. KRULL Muutused õpetajate hoiakutes ja
arutlusviisis.
36 P. LUIK Arvutid ja õpilane.
39 L. NIINESALU Sõnalised hinnangud
algklassides.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 42 H. MÄGI, E. HEINLA Loovuse isiksuslikke
aspekte.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 47 L. JAKOBSON Kool on alati teel.

ÕPPETUND

- 51 L. OTS Eesti kirjanduse õpetamine välis-
tudengeile.
54 E. VEENPERE Emakeele ja kirjanduse
õpetamisest ja hindamisest.
55 H. VÄÄRTNÕU Multimeedia andmebaas
keemia õpetamiseks.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 58 M. LEHTLA Traditsioonid kasvatuses.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 60 K. LAJA Laste vaba aja sisustamisest
Rootsis.
61 Kroonika.

SISUKORD

6 - 1 9 9 8

Eesti Haridusfoorum '98

Eesti Haridusfoorum '98 "Hariduse roll Eesti ühiskonna arengu kujundajana" oli Haapsalu Kultuurikeskuses koos 20. ja 21. novembril. Registreeriti üle 200 delegaadi ja külalise. Võrreldes esimese foorumiga, kus haridusasju arutasid peaaesjalikult haridustöötajad omavahel, on pilt rõõmustavalt muutunud. Ilmselt on hakatud tunnetama Eesti ühiskonna edasise arengu sõltuvust hariduse arengust. Et haridusküsimusi tähtsustatakse ringkondades, kus kujundatakse Eesti ühiskonna muutuste suundi, näitab foorumi tööst osavõtt. Osalesid näiteks AS Hansapank nõukogu esimees Hannes Tamjärv, Eesti Tööandjate ja Tööstuse Keskliidu tegevdirektor Henn Pärn, Eesti Suurettevõtjate Assotsiatsiooni tegevdirektor Jaak Saarniit jt. Rohkesti oli kohal omavalitsuste esindajaid.

Foorumi päevakorras oli neli paneeldiskussiooni:

- hariduskontseptsioon ja haridusstsenaariumid,
- hariduse sisu ja kvaliteet,
- haridus ja majandus,
- laps ja tervis.

Käesoleval aastal kanti töö raskuspunkt eelfoorumitele. Paneeldiskussioonide eesmärk oli varemvalminud eelnõude avamine ja läbiarutamine. Panelistide ettekannetest ja sõnavõttudest kasvas välja foorumi kandvaim idee –

vaja on radikaalseid muutusi.

Foorumil öeldi selgelt välja mõte – vajame hariduses revolutsiooni, mitte evolutsiooni. Kõige kokkuvõtlikumalt sõnastas mitme esineja väljaõeldu Tartu Ülikooli professor Marju Lauristin.

Et Eesti ühiskond järgmisel aastatuhandel oleks digitaliseerivas maailmas konkurentsivõimeline, on vaja valmis olla radikaalseks haridusuuenduseks. Mitte sellepärast, et praegune haridus oleks halb, vaid sellepärast, et oleme kogunud jõudu ja teadmisi, tunnetame küpsust otustava hüppe tegemiseks. Haridus on tegelikult ühiskonna arengu mootor, kuid haridus, mis ei uuene ja on oma loomult konservatiivne, võib teatud hetkel muutuda ühiskonna arengu piduriks.



Paneeli "Hariduse sisu ja kvaliteet" juht TOOMAS TENNO, Eesti Haridusfoorum '98 esimees OLAV AARNA ja aseesimees ENE-MALL VERNIK.

M. Lauristini sõnul peab haridus esimesena tegema otsustava ja teadliku pöörde, tagama Eesti kujunemise õpiühiskonnaks. On vaja välja kujundada uus prioriteetide süsteem, mis kajastuks eelarve koostamises, haridusinvesteeringute planeerimises, õpetajate ettevalmistamises, õppevahendite loomises, pedagoogilistes ja haridusökonoomilistes uuringutes jne. Muutuste võtmeisik on õpetaja, kuid tema senine roll teiseb, teadaandmine peab asenduma õppimisega, mis rajaneb teabe otsingule, loovuse kasvatamisele. Kui koolist saab innovatsiooni keskus, tuleb sinna ka noori õpetajaid, keda tõmbab vaimne huvi ja mõtestatud tegevus. Kui muudame ainult juhtimist, aga vastuvõtvat süsteemi ei ole, ei muutu midagi. Seetõttu pidas M. Lauristin vajalikuks radikaalset uuel põhimõttelisel lähenemisel põhinevat haridusreformi.

Uuenduste alged on tänases koolis olemas. Avatud Eesti Fondi projekti juht Hannes Voolma nimetas AEF toel tegutsevaid algatusi: Omanäoline Kool, Eesti Kooli Kvaliteedikool, lasteaedade ja alushariduse arendusprogramm "Hea Algus", Eesti Õpilasmavalitsuste Liit ja internetis avatud haridusdiskussioon "Haridusring". Peame kõigepealt saama mõtlema ja kirjutava inimese, kellele haridus ei ole süsteemi kingitus, oli tema arvamus. Siis võime hakata mõtlema sellele, et tekiks kodanikualgatuse kultuur, millele pööratakse väga suurt tähelepanu läänemaailmas.

Sõnavõtjate arvamusi

■ Aastaid usuti, et tehes korda majanduse, teeme korda ka hariduse. Tegelikult on asi vastupidi. (Ene-Mall Vernik, Pühajärve Põhikool.)

■ Eesti haridus kõigub noateral, võime sattuda nii arengus takerdunud kui ka arenenud riikide hulka. Vajame revolutsiooni – süsteemi järsku muutust, mis peaks haarama kõiki haridussüsteemi lülisid. (Viive Ruus, TPÜ.)

■ Selleks, et digitaalseks muutuva maailmaga liituda, ei tohi maha magada haridusmuutuste vajadust. (Marek Strandberg, Concordia Ülikool.)

■ Haridussüsteem ei eksisteeri enda, vaid ühiskonna tuleviku pärast. Hariduselu tuleb ümber korraldada Eesti rahva, mitte õpetajate huvidest lähtudes. (Jaak Aaviksoo, TÜ.)

■ Firma ellujäämise kriteerium on võime muutuda, seda nõutakse ka töötajatelt. Sama nõue peaks kehtima haridussüsteemiski. (Eela Velström, Eesti Personalitöö Arendamise Ühing.)

■ Õppida peab saama 24 tundi ööpäevas. Alustada võiks sellest, et luua toimiv Eesti Avatud Ülikool. (Raivo Vilu, TTÜ.)

■ Hariduse juhtimisele oleme pööranud liiga vähe tähelepanu. Täna vajame uut tüüpi koolijuhte, kelle saamine algab nende ettevalmistusest ja täiesti teistsugusest täienduskoolitusest. (Toomas Kink, Lähte Gümnaasium.)

■ Eestis tunnustatud väärtuseks peab saama tugev, terve, haritud ja teotahteline laps. (Mart Murdvee, rahvastikuministri nõunik.)

Valiti Haridusfoorum '99 toimkonna liikmed ning institutsioonid, kes delegerivad täiendavalt esindajaid toimkonda. Foorum võttis vastu otsused hariduse sisu ja kvaliteedi ning haridusfoorumi rolli kohta eesti hariduspoliitikas ja majanduses. Ühtlasi avaldas foorum oma seisukohad haridusstsenaariumide ja -kontseptsioonide ning lapse tervise tagamiseks vajalike abinõude kohta. Võeti vastu

haridusfoorumi pöördumine Eesti avalikkuse poole.

Arutanud hariduse rolli Eesti tuleviku kujundajana, jõudis Haridusfoorum '98 seisukohale, et Eesti haridussüsteem vajab kiiret ja radikaalset muutust. Haridusreformi ja haridusvaldkonna eelisarengu vajaduse tingib maailma otsustav liikumine teabeühiskonda. Meie võimaluseks on nende protsessidega liituda või neid ignoreerida. Ignoreerimine tähendab mahajäämuse ja vaesuse süvenemist.

Homses maailmas indiviidina, organisatsioonina ja riigina toimetuleku

ning jätkusuutliku arengu põhieelduseks on tänased muutused haridussüsteemis, mis peavad haarama nii hariduse sisu, õpimeetodeid, süsteemi juhtimist kui ka finantseerimist. Ühiskonna, organisatsioonide ja indiviidide innovatsioonivõime sõltub eeskätt hariduse kaudu kujunevast inimkvaliteedist. Haridussüsteemi muutmata on Eesti kümne aasta pärast muud maailma matkiv majanduslik ja kultuuriline ääreala.

Kogu haridussüsteemi avatuks ja paindlikuks muutev haridusreform peab tagama Eesti jätkuva uuenemisvõime. See reform peab looma õpikeskkonna globaalses võrgustunud maailmas edukalt enese ja Eesti hüveks tegutsevate isikute ja organisatsioonide arenguks. Rikas ja konkurentsivõimeline tulevik tekib ainult tänastest muutustest Eesti haridussüsteemis. Meie kaugema edu võtmeks on süsteemsest reformikavast lähtuvad strateegilised investeeringud haridussüsteemi arengusse.

Haridusreformi aluseks peab saama õpiühiskonna ideoloogia omaksvõtmine, mille rakendamise võtmeks on õpetaja võime täita tänasest põhimõtteliselt erinevat rolli õppuri võimete ja isiksuse arendamisel. Õpetaja on kogu ühiskonnas toimuva uuenemise võtmekuju, olles partneriks õppurite arenevale loovusele. Õpetajatöö kuvand ühiskonnas peab muutuma, tema töö hindamine tuleb viia tulemusalussele.

Praegune vastustekeskne õppimine peab muutuma küsimuste-keskseks elukestvaks õppimiseks. Teadmiste andmine peab asenduma teadmiste hankimisega ja olema suunatud probleemikeskse koostöö oskuste omandamisele ja arendamisele. Samas peab õppekorraldus olema võimalikult paindlik ja individualiseeritud.

Haridusreform ei saa toimuda lahus haldus- ja juhtimisreformist. See eeldab kõigi asjast huvitatud ühiskonnaliikmete aktiivset ühistegevust.

Kuni kokkuleppe saavutamiseni haridusreformi sisus ja kavas tuleks Vabariigi Valitsusel ja Riigikogul vältida põhimõttelisi muutusi haridussüsteemis. Praegusel kujul pisireformide jätkamine viib haridussüsteemi üha süvenevasse vastuollu ühiskonna arengu vajadustega.

Haridusfoorum peab oma missiooniks laialt ühiskondlikul kokkuleppel põhineva haridusreformi kava koostamist ja kõigi hariduspoliitiliste huvigruppide mobiliseerimist selle realiseerimisele. Haridusreform tuleb käivitada veel sel sajandil!



Kuulajad, kaasamõtlejad.

ARVO TARMULA fotod

Aasta 2007 pole enam mägede taga II

Aastal 2007 algab üleminek eesti õppekeelele riiklikes ja mu-nitsipaalgümnaasiumides, kus praegu on õppekeeleks vene keel. Saamaks teada, millised ettevalmistused on juba tehtud ja mis teoksil, alustasime eelmises "Hariduses" mõttevahetust. Jätkame vastuste avaldamist toimetuse küsimustele.

- 1) Mida on tarvis teha, et aastal 2007 saaks alata üleminek eesti õppekeelele praegustes vene õppekeelelega gümnaasiumides?
- 2) Mis on selle eesmärgi saavutamiseks tehtud?
- 3) Millise hinnangu võib anda ettevalmistustele.

TPÜ eesti keele kui võõrkeele õppetooli juhataja ANU-REET HAUSENBERG

Esimene reaktsioon küsimusele, mida on tehtud vene gümnaasiumi üleminekuks eestikeelsele õpe-le aastal 2007 ja kuidas tehtud hinnata, oli mõru: kahetsusväär-selt on raisatud aega ja ilmselt ka vahendeid süsteemselt läbimõtlemata sammudele, mille tulemu-seks on näiteks eesti keele oskus-nõuete alandamine, vastuolulised direktiivdokumendid, primitiiv-selt fikseeritud keeleoskuskate-gooriate ja neile rajaneva eksami-süsteemi visa püsimine või eesti keele õppekava eesmärkide ähman-e sõnastus.

Aastatest 1993–1996 ei meenu midagi olulist, ent viimased paar aastat on lootustandvad. Pean silmas järgmisi nihkeid.

■ On mõistetud, et muukeelse elanikkonna integreerumise otsustavad tänased lapsed ja noored ning seetõttu kannab põhiraskust kool.

Aastate jooksul keskealistele elementaarse eesti keele õpetamine on neelanud küll tohutult välisabi raha ja selle tulemusel oleme saanud ka uusi kodakondlasi, aga eesti ühiskonnas sellest keeleoskusest ei piisa.

Hea, et nüüd on prioriteedid õigemal järjekorras vähemalt sõnades. Tegusid saame hinnata tulemuste järgi.

■ Haridusministeeriumi poolt ellu kutsutud ülikoolide vaheline töörühm VERA on oma uurimistulemused venekeelse hariduse seisust ja probleemidest publitseerinud kogumikus "Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele" (Tartu, 1998). Aus situatsioonianalüüs on vajalik lähtealus selleks, et järgmised sammud seada senisest mõttekamalt.

Tahaks loota, et hariduselu suunavad ametnikud peavad vajalikuks teadlaste töösse süveneda ja teha sellest järeldusi.

■ 1998. aasta jaanuaris kinnitas valitsus muukeelse kooli aregukava. Dokument iseloomustab lühidalt hetkeolukorda ja esitab tegevuskava aastateks 1997–2007.

See on paiguti üsna konkreetne suunis, mille realiseerimise käigust tuleks regulaarselt informeerida ka avalikkust. Muuhulgas püüab nime-tatud arengukava parandada vabariigi valitsuse 1996. a määrust nr 31,



mis alandas riigiteenistujate, sealhulgas ka õpetajate eesti keele valdamise nõudeid kesktasemeni.

Muukeelse kooli arenduskavas taotletakse aastatuhande vahetuseks eesti keele õpetajatelt kõrghariduse keeleoskust. Loodetavasti asub seda ainuõiget taotlust toetama ka vastav valitsuse dokument.

Arengukava kohaselt loodetakse järgmisel aastal alustada eesti keele õpetusega 1. klassis kõigis muukeelsetes koolides. Ka see on õige taotlus. Enne tuleb aga kindel olla, et eesti keele õpetamist alustaks õpetaja, kes ise keelt korrektselt valdab. Lapse häädust hiljem korrigeerida on raske.

■ Kahtlemata on hinnatav alternatiivsete keeleõppemudelite (keelekümblus, *estica*) omaalgatuslik katsetamine mõnes koolis, uus kaasaegne õppekirjandus ja kõrgkoolide ettevõtlikkus laiendada õpetajate erialast ja täienduskoolitust.

Kõige rohkem on seni vene koolile andnud eesti keele õpetajaid Tallinna Pedagoogikaülikool – põhiõppe on lõpetanud umbes paarsada üliõpilast. Teadaolevatel andmetel töötavad vähemalt pooled oma erialal. Kas lõpetanu asub tööle kooli või leiab mõne tasuvama töökoha – see pole kõrgkooli määrata, küll aga mõjutatav riiklike otsustega.

Huvi eriala vastu kasvab aasta-aastalt: näiteks 1998. aastal konkureeris päevaõppe 15-le vene kooli lõpetanu kohale 160 tudengikandidaati. Ka kaugõppes – kuigi õpitakse oma raha eest – piisas heal tasemel pürgijaid.

Täienduskoolitust korraldavad üsna agaralt mitmesugused institutsioonid ja see on kahtlemata vajalik. Aga kursuslaste kvalifikatsioonitunnistused olgu ausalt vastavuses tegelike õpitulemustega!

Mida teha edasi?

Teha on väga palju ja sellelegi osutab VERA projekti kogumik, samuti muukeelse kooli arengukava. Oma töövaldkonnast lähtudes pean esmalooliseks järgmisi samme.

■ Ametlikustada uus keeleoskustasemete süsteem, sellele vastavalt korrigeerida vastuolulised direktiivdokumendid (nt VV määrus nr 31 (1996) ja muukeelse kooli arengukava) ning käivitada keeleoskuse objektiivse testimise süsteem.

Arengukavagi opereerib kesk- ja kõrghariduse mõistetega, mille sisu on ametlikult (nimetatud määruste kaudu) sobitatud kuue ammuse keeleoskuskategooriaga. Selle järgi vastab kesktase D-kategooriale ja nõuab eesti keele suulist ja piiratud kirjalikku oskust (suhtlustase umbes 1500 sõna piires).

Nii vähe me siis ootamegi praegu riigikeele õpetajatelt (muide – ka arstidelt)! Ent sedagi ei ole suutnud visalt jätkuv tasemeeksami korraldus mõõta.

Keeleoskustasemete korrektse hindamise vajadus on korduvalt esile toodud, aga mõningad ametkonnad pole sellest ilmselt huvitatud. 1996. aasta algupoleel koostas haridusministri käskkirjaga moodustatud töörühm filoloogiadoktor Silvi Vare juhtimisel rahvusvahelise süsteemiga haakuvad keeleoskustasemete kirjeldused ja uued eksamikorralduse põhimõtted, aga töörühma dokument jäeti keeleametisse seisma ja “karavan” liigub sissetallatud rada mööda edasi.

Ometi on täpsed keeleoskuse tasemekirjeldused hädavajalik alus, millele rajada mitte ainult õpetajate, koolijuhtide jt ametnike keeleoskuse testimine, vaid ka muukeelse kooli eesti keele õppe-eesmärgid ja eesti keele riigieksami hindedkaala. Sellise aluseta pole uue õppekava eesmärgipärane realiseerimine mõeldav.

Ainult selgete ja detailsete tasememääratluste najal on võimalik riigieksami tulemust aktsepteerida kas kodakondsuse keelenõuetele vas-

tavaks või eestikeelse haridustee jätkamiseks. Just selliseid eesmärke nimetab keskkooli uus õppekava.

Tegelikult on need kaks väga erinevat keeletaset, millest esimene tuleks küll saavutada põhikooli lõpuks. Silmas pidades praegusi kodakondsuseksami keelenõudeid, ei piisa sellest isegi eestikeelses keskkoolis jätkamiseks, rääkimata kõrgkoolist. Nimelt on kodakondsuse keeleksami tase nii madal, et hindamisjuhend võimaldab kodakondsust saada ka suulise suhtlusoskuseta. See on aga vastuolus kodakondsusseaduse keelenõuetega.

Kui keskkooli eesti keele õppe eesmärk jääb nii madalaks, siis pääsevad küll eestikeelsesse kõrgkooli ka edaspidi niisama vähesed entusias-
tid kui praegu.

■ Õpetajakoolituses ei tohi kvantiteedi arvel kannatada kvaliteet: see tähendab, et ka õpetajate õpetajad vajavad rohkem enesetäiendusvõimalusi. Töökoormus on aga suur (teaduskraadita õpetajal üle 900 tunni aastas) ja tagasihoidlik töötasu ülikoolis sunnib kinni haarama võimalusest teenida lisa. Hea mainega eesti keele kui võõrkeele õpetajal tööpakkumisi piisab. Aga enesetäienduseks enam aega ei jää ja ülikooliõpetus võib tasapisi hakata kannatama.

Kas riigile poleks kasulikum tasustada rahuldavalt ülikooli õppejõude ning selle kaudu hoida ja arendada kvalifitseeritud tööjõudu?

■ Koolis töötavad kaugõppetudengid ootavad õppemaksust vabanemist. Kui riik vajab kiiresti kvalifitseeritud eesti keele õpetajaid, siis pole mõistlik loobuda kaugõppevormist.

Viimaste aastate kaugõppijad on tööpoolest olnud sihiteadlikud ja oma diplomit ausalt väärinud. Kes on kooli kõrvalt õppinud, see ka enamasti jätkab koolis. Nende õppimist peaks ikkagi riik rahastama.

■ Eesti keele kui teise keele didaktika tuleb töö käigus ise avastada, erialaseid teadusuuringuid peaaegu pole. Selles vallas tuleb kõrgkoolidel teha omavahel koostööd.

Teoreetilist tuge ootab ka täienduskoolitus. Praegu on täiendusõppes veel ülekaalus praktilise eesti keele õppimine, aga edaspidi tuleb üha rohkem pakkuda just kutseoskusi süvendavaid erikursusi.

Metoodilist abi vajab enamik praegustest vene kooli eesti keele õpetajatest. Loodetavasti hakkavad seda pakkuma ka käesoleval aastal välja valitud ja koolitatud riigikeeleõpetajad ning juhtivõpetajad. Neil on ühine eesmärk ja nende ülesanded tuleb omavahel kooskõlastada, et ühisel jõul käivitada täienduskoolituse võrksüsteem, mis haaraks lühikese aja-
ga võimalikult paljusid õpetajaid.

■ Hädavajalik on tõsta ametnike kvalifikatsiooni ja välja vahetada need, kes oma mugavusest või saamatusest blokeerivad uuendusi ja töötavad vastu koolide initsiatiivile.

Ka ülikoolile on haridusministeerium esitanud nõudmisi, mille kasu-
tegur on küsitav.

Näiteks 1997. a sügisel tuli korraldus asendada senini 5-aastane eriala ja õpetajakoolituse seotud süsteem 4+1 mudeliga, kus õpetajakoolitus järgneb erialakoolitusele. Selline lahutamine ei toeta vähemalt keeleõpetaja kutse omandamist.

Keeledidaktika on tihedalt seotud paljude erialaainetega, koolipraktika annab indu ja ideid uurimistööks. Pealegi on majanduslikus kitsikus õppides kiusatus loobuda lisa-aastast ja nõnda kaotab kool nii mõnegi potentsiaalse õpetaja.

Tänavu suvel tabas üliõpilaskandidaate ministeeriumi nõue valida juba ülikooli astumisel diplomi- või bakalaureuseõppe vahel. Noor inimene ei oska enamasti oma võimeid nii täpselt hinnata ja kandideerib mõlemasse,

millest sünnib konkursil lisapingeid, segadust ja vastuvõtjatele ülemäärast tööd.

Mõistagi võib ministeerium (tundes reaalseid vajadusi eri astmete spetsialistide järele) piirata bakalaureusekraadi taotlejate arvu, aga üliõpilaste valik bakalaureuseõppesse usaldatagu siiski ülikoolile. Teatavasti on keskkastme ulatuses õppekava kõigile ühine ja diferentseerumine, mis arvestab õppuri soovi ja võimalust, ei pruugi toimuda varem kui teise õppeaasta lõpuks.

■ Kõigi küsimuste lahendamine olgu süsteemne. Juhuslikud ja läbikaalumata sammud võivad kasu asemel tuua kahju.

Tallinna Pae Gümnaasiumi huvijuht TATJANA MASSORINA



1. Vene gümnaasiumi üleminek eesti õppekeelele on keeruline protsess. Arutlused sel teemal kestavad juba pikemat aega, puudutavad paljusid valuküsimusi ja toovad esile lahendamata probleeme. Oma 25-aastase koolitöö kogemuse põhjal võin kindlalt väita, et emakeel on asendamatu, seda ütleb juba nimetuski – *emakeel*.

Lootuses, et lapsed omandavad eesti keele ja tulevad Eesti ühiskonnas paremini toime, panevad paljud vanemad oma väikese mudilase eesti lasteaeda.

Lasteaias nad tulevad toime, kuid koolis tekivad õpiraskused – kirjaoskamatus, õigekirjavead nii eesti kui ka vene keeles. Laps muutub ebakindlaks, tema eneseusk kaob, õpiedukus langeb. Vanemates klas-

sides, kus õppeaineid on rohkem ja nende maht suurem, näitavad eksamid, et emakeeles saavutatakse paremaid tulemusi.

Kindlasti tuleb õppida eesti keeles eesti kirjandust. Lugemata eesti autoreid originaalkeeles pole võimalik tunnetada eesti keele ilu, selle väljendusrikkust. See õppeaine aitab parandada vene gümnaasiumiõpilaste eesti keele oskust.

2. Elame ühiskonnas, mis dikteerib oma seadused. Kuidas integreeruda? Vene õppekeelega koolid, meie Pae Gümnaasium sealhulgas, otsivad oma võimalusi.

Vanemates klassides õpetavad meil eesti keelt kõrgharidusega pedagoogid Õ. Orion ja M. Oja, kelle emakeel on eesti keel. See on väga tähtis, sest paljudes vene koolides on probleeme eesti keele õpetamisega – lapsi õpetavad isegi pedagoogilise ettevalmistuseta, ehkki keelt tundvad inimesed.

Keeleoskusest üksi ei piisa, vaja on tunda ka õpetamise metoodikat, osata avada keele ilu ja õpetada keelt armastama.

3. Keeleõppe tõhususe otsustab eesti keele õpetajate tase, nende pedagoogiline meisterlikkus. Ainult tõelised professionaalid suudavad kooliõpetajatele anda sellisel tasemel keeleoskuse, mis võimaldab neil vabalt suhelda ja jätkata õpinguid mis tahes õppeasutuses.

See peab olema eesmärk. Kui lähedal me sellele eesmärgile oleme, ei julge ma öelda.

HM üldhariduse osakonna juhataja EPP REBANE

1. Kõige tähtsam on see, et lapsed saaksid põhikoolis eesti keele korralikult selgeks. Peame hoolitsema, et igas muukeelses koolis oleks kvalifitseeritud eesti keele õpetaja, kes oma tööd missioonitundega teeb. See on kõige raskem, sest praegustest on nõuetekohane haridus ligikaudu kolmel viiendikul õpetajatest.

Ülikoolide roll täienduskoolituses ja erinevate koolitusprojektide koordineerimisel ja toetamisel muutub väga tähtsaks. Ka siis, kui uued õpetajad oleksid ootel, tooks vahetus kaasa sotsiaalseid pingeid.

Iga kool ja ka omavalitsus peaks mõtestama muukeelse kooli arenduskava enese jaoks lahti ja plaanima oma arengu ning õpetajate koolitusvajadused. Koolide, eriti



koolijuhtide endi enesemääratlus ja algatus pole vähem oluline. Piirkonniti on olud ja võimalused, ka valmidus erinev ning mõnda aega peame aktsepteerima, et edasi liigutakse erineva kiirusega. Mõnes koolis õpetatakse mõnd ainet eesti keeles, mõnes suudetakse esimesest klassist alustada, mõnele sobib keelekümblusmetoodika.

Riik saab kaasa aidata ja peab toetama erinevate meetodikate ja õppekirjanduse väljatöötamise, mitmekesiste koolitusvõimalustega.

2. Plaanide ja kavade nimesid ja sisu pole siin mõtet korrata. Nii plaanidesse jõudnud kui ka muude haridusotsustuste tegemiseks on olnud suur tugi VERA töörühma analüüsikogumikest. Strateegilistes kavades kirjapandu kõrval on viimasel aastal õpetajale ja koolile lähemale jõudnud otsene eesti keele õpetamise abi. Riigikeeleõpetaja staatus mõtestati ja rakendati koostöös haridusosakondade ja koolidega, et neist tõesti abi oleks. Aineõpetajate eesti keele õpperaha 3 miljoni krooni ulatuses pole jäänud kuivaks keeleõppeks, arvestatakse õpetajatöö spetsiifikat.

Riikliku õppekava rakendamiseks vajalikku koolitust on pakutud kõigile muukeelsetele koolidele. Vaatamata suurtele raskustele õppekirjanduse loojate ja tõlkijate leidmisel uueneb õppekava rakendudes kogu õppekirjandus. Kuigi see põhimõtteliselt nii ei peaks olema, on kõik õppekava ja riigieksamitega seonduvad rakendustrükised tõlgitud vene keelde. Briti Nõukogu algatusel loodud inglise keele keskused laiendatakse kõikide teiste keelte õpetajaid meetodiliselt teenindavateks keskusteks.

Haridusministeerium ühes oma koostööpartneritega on üritanud võimalikult mõttekalt ja otstarbekalt suunata ja koordineerida paljusid koolitusprojekte, mida kaasrahastavad Briti Nõukogu, Kanada valitsus, Põhjamaad, PHARE, UNDP.

Probleem pole enam rahas, vaid inimressursis, sest Eesti on väike ja asja tundvad inimesed väga koormatud. Tundub, et tehtud on palju, kuid enamik asju on tähendanud pakkumist riigi tasandil: palun tulge, osalege, tehke. Nüüd peaks olema aeg koolide initsiatiiviks ning mitte ainult kohe ja täna, vaid kavandusega ülehomsesse.

3. Jõu- ja ajavarusid arvestades on olukord pigem hea kui halb.

Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus

LARISSA VASSILTŠENKO, TÜ pedagoogika osakonna dotsent
HIIE ASSER, Tartu Annelinna Gümnaasiumi õppealajuhataja, TÜ doktorant
KARMEN TRASBERG, TÜ pedagoogika osakonna lektor, doktorant

Viimasaastate kiired muutused Eesti ühiskonnas ja hariduses seavad uued nõuded ka õpetajakoolitusele. Võimalikke arenguteid pakuvad erinevad strateegilise tähtsusega dokumendid (Eesti haridusstrateegia, Õppiv Eesti, Eesti haridusstsenaariumid 2015 jne). Hariduse arengu põhisuundade ja kavade väljatöötamisel on käsitlemist leidnud ka muukeelse kooli tulevik. Nii on "Eesti haridusstrateegias" fikseeritud, et "muukeelsed õppeasutused toimivad samadel alustel ja järgivad samu haridusstandardeid kui eestikeelsed koolid. Muukeelse kooli õppekava täiendavaks eesmärgiks on toetada õppuri rahvusliku identiteedi tunnet, soodustada integratsiooniprotsessi Eesti ühiskonda".

Aastaid 1997 ja 1998 võib täie õigustusega nimetada pöördepunktiks muukeelse kooli arengus. Selle lühikese perioodi jooksul on vastu võetud terve rida muukeelset kooli puudutavaid dokumente. Peamise sihiseadena on sätestatud eesmärk, et "aastaks 2007 peab muukeelse põhikooli õppekava ja koolikorraldus tagama kõigile põhikooli lõpetajatele eesti keele oskuse tasemel, mis võimaldab jätkata õpinguid eesti keeles" (RT, 1997, lk 69).

Selle temaatika arendamist näeme ka teises, väga olulises, ÜRO Arenguprogrammi raames koostatud dokumendis "Muulaste integratsioon Eesti ühiskonda: sihiseadeid" (Sõnumileht, 10.02.1998). Viimasest on saanud suunav abimaterjal siseriikliku integratsioonistrateegia väljatöötamisel. Tähelepanu keskpunktis on muukeelne haridus kui üks oluline integratsiooni soodustav faktor.

Kriitiline lüli – õpetajate ettevalmistus

Kriitilisemaks lüliks tänases muukeelses haridustegelikkuses peetakse õpetajat ja tema senist ettevalmistust. Esmavajaduseks saab uue õpetaja koolitamine, kes tunneb Eesti konteksti ja oskab seda suhestada õpilaste rahvuskultuuriga.

Arenguprogrammi järgi peaks aastaks 2000 jõutama nii kaugele, et ükski õpetaja ei saa õpetamisluba – ka mitte erakoolis – Eesti kõrgkooli diplomi või täienduskursuste tunnistuseta. Sellise kava teostamiskiirus oleneb riigi majandusvõimest, aga ka teadmisesest, et see on täna kõige kriitilisem valdkond.

Õigustatult märgivad integratsiooniprogrammi autorid, et kultuurilise tausta eripära tõttu ei õnnestu multikultuurilises ühiskonnas absoluutset hariduslikku võrdsust saavutada. Pigem tuleks eesmärgiks seada, et vähemuste keskmine haridustase ei erineks oluliselt enamusrahva omast. Seejuures tuleb silmas pidada, et muukeelse riikliku hariduse lõpetamine liiga madalal astmel ning õpetajakoolituse võimaluste nappus toovad kaasa muulaskonna koolide haridustaseme languse.

Viimasaastate mitmed uurimused (nt Mitmekultuuriline Eesti: väljatutse haridusele. VERA II. Tartu, 1998) kinnitavad selliseid oletusi. Täna eesti koolidesse astuvatest muulastest on enamik kas jõukate (edukate) perede või kõrgharidusele orienteeritud vanemate lapsed. Ka vanematest klassidest eesti koolidesse siirdunud muulased on tavaliselt tugevam osa õpilaskonnast, kelle riigikeele valdamise tase on küllalt kõrge.

Kooli vahetuse motiividest on esikohal soov jätkata õpinguid ülikoolis. Õpilased ja nende vanemad on veendunud, et ainult eesti kooli lõpetamine

garanteerib suurema vabaduse eriala valikul ja õpingute edukuse, mis omakorda on eelduseks tööturul konkureerimiseks.

Mis saab vähemedukatest õpilastest,

kui venekeelsed keskastme riigi- ja munitsipaalkoolid lõpetavad oma tegevuse ja kutseharidus muutub riigikeelseks? See küsimus on täna nii vene kui ka eesti koolide pedagoogide südamel. VERA projekti raames läbi viidud vene kooli 785 õpetaja küsitlus näitas, et 95 protsenti pedagoogidest tunneb sügavat muret oma kasvandike tuleviku pärast. Eriti nende õpilaste puhul, kel on seni olnud probleeme ka emakeeles õppimisega.

Seda muret jagavad ka eesti keele õpetajad, kes oma igapäevatöös näevad palju vaeva õpilaste ettevalmistamisel riigikeele eksamiks. Nad hoiatavad, et arvuka venekeelse õpilaskonna üheaegne eesti koolidesse tulek võib ületada eesti õppeklassi integreerimisvõime. See eesti filoloogide ettevaatlik positsioon tuleb selgelt välja ka muulaste hariduskorralduse mudeli valikul.

Kõikidest küsitletutest olid nad ainukesed, kes mudelite pingereas asetasiid esikohale kakskeelse kooli 1.–12. klassini. Sellega tagataks kõigile 9. klassi õpilastele valikuvõimalus: kas siirduda eesti kooli (ka kutsekooli) või jätkata õpinguid senises koolis. Eestikeelsete ainete suur osakaal gümnaasiumiastmel võimaldab neil omandada keeleoskust ja õppida tundma Eesti olustikku.

Kehvema eesti keele oskusega õpilased siirduvad kas venekeelsetesse erakoolidesse, mis eksisteerivad Venemaa otsesel või kaudsel toetusel, või langevad 14–15-aastaselt haridussüsteemist välja. Väljalangenud ei saa siis niigi palju eesti keele õpet ja siinses ühiskonnas toimetulekuks vajalikke teadmisi kui praeguses vene koolis õpetatakse, rääkimata eestimeelsusest või mingisugusest vaimsusest. Nende arvel suureneb tänavalaste hulk, mis juba praegugi on üks meie ühiskonna valupunkte.

Viimasega seoses nõustume integratsiooniprogrammi autoritega: *“Arutelud venekeelsete keskastme riigikoolide ärakaotamise kohta lähiaastate jooksul on ilmne näide plaanidest, mille tegemisel ei ole läbi mängitud võimalikke tulemuste stsenaariume. Ilmne on, et miljon eesti keele kõnelejat ei suudaks pakkuda küllaldaselt õpetajaid poolele miljonile muulasele. Sama ilmne on, et tänu majanduslikule ja inimressursi nappusele me tänaseid venekeelseid õpetajaid vähem kui kümne aastaga eesti keeles õpetama ei õpeta. Järkjärguline siirdumine kakskeelse kooli poole üksikute õppeainete kaupa on realistlikem ja paindlikem viis, mis minimeerib ka haridustaseme võimalikku langust.”*

Mitmekeelse ja -kultuurilise ühiskonna hariduskorraldus ei ole ainult meie riigi probleem. Maailmas eksisteerib palju erinevaid haridusmudeleid vähemuste integreerimiseks. Pole teada selliseid riike, kus võimalikud integratsiooniskeemid oleksid sündinud tõsise ja kogu ühiskonda hõlmava dialoogita.

Oluline on õpetajate emakeelne ettevalmistus

Omaette probleemide ringi (ka mujal maailmas) moodustab õpetajakoolitus. Efektiivne õpetamine paljurahvuselises ühiskonnas on paljude uuringute objektiks. Valdavalt on levinud arusaam, et tulevane õpetaja peab saama koolituse, mis tagab paindliku reageeringu ühiskonnas valitsevale mitmekesisusele. Et vältida õpetaja ja õpilase vahelist kultuurikonflikti, püütakse enamikus riikides organiseerida õpetajate ettevalmistust emakeeles, sõltumata sellest, kas koolitust finantseeritakse riigi, kohaliku omavalitsuse või kultuuriseltside toetusel. Aineõpetajate puhul püütakse võimaldada emakeelseid kursusi vähemalt põhiaines ja selle õpetamise metodikas.

See on oluline ka Eesti oludes. Teadusliku teksti vaba tõlge, olukorras, kus õpetaja ei valda perfektselt eesti keelt või antud ainevaldkonna

emakeelset terminoloogiat, võib süstemaatiliste teadmiste asemel vaid nn poolteadmisi tagada. Häid tulemusi võib oodata ainult õpetaja täieliku kakskeelsuse puhul.

Paljude maade kogemus näitab, et õpetajate koolituse probleemid, eriti väiksemate rahvusrühmade puhul (meil ukrainlased, valgevenelased, soomlased, tatarlased jne) on lahendatavad koostöös naabermaadega, eriti vähemuse esindaja ajaloolise kodumaaga. Eesti puhul tähendaks see külalislektorite kaasamist kõrgkoolide õppeprotsessi ning elavamalt üliõpilasvahetust Venemaa, Ukraina jt riikidega.

Integratsiooni toetab ühtne haridussüsteem

Integratsiooni seisukohalt on oluline, et riigis toimiks ühtne haridussüsteem, mis tagaks kõigile osalejatele kvaliteetse hariduse, sõltumata nende rahvusest, keelest, usulistest tõekspidamistest jm.

Seda tagab vaid avatud ja ummikteedeta haridussüsteem, mis võimaldab õpilasel liikuda koolituse kõrgematele astmetele, sõltumata algõpetuse keelest.

Eesti ühiskonnas, kus mitte-eesti rahvusrühmade suurus kõigub mõnekümnest inimesest mitmesaja tuhandelise kogukonnani, saab emakeelse hariduse õigust tagada erineval viisil. Projekti VERA raames 1997/98. õppeaastal läbi viidud uuringud muukeelse hariduse tulevikumudelite suhtes näitavad, et eelistatuimaks variandiks peetakse kakskeelset põhikooli koos *estica*-tsükliga, millele järgneb riigikeelne gümnaasium emakeelsetundide ja rahvuskultuuri plokiga.

Lisaks ühtse õppekava rakendamisele (üleminek Eesti põhi- ja keskhariduse riiklikule õppekavale algas vene õppekeelelega koolides sellest õppeaastast), peaks riigi hariduspoliitika keskendumas Eesti identiteeti kujundavate ainete (eesti keel, ajalugu, kodu- ja kultuurilugu, kodanikuõpetus) õppekavade loomisele ning vastavate õpetajate koolitamisele. Muukeelse kooli arenduskavas (HM, 1998) on paika pandud tegevusplaan vene- ja eestikeelse hariduse järkjärguliseks ühtlustamiseks. Samas on määratletud ka muukeelse kooli õppekava eripära, milleks on eesti keele kui riigikeele õpe, Eesti ainestikku puudutavate kursuste õpetamine eesti keeles jne.

Erilist tähelepanu vääriavad muukeelse alushariduse probleemid. Kui üldise eesti keele õppeni 1. klassis loodetakse jõuda juba 1999. aasta sügisest (praegu 2. klassi teisest poolaastast), on ülimalt vajalik, et nii lapsevanemad kui ka koolieelsed lasteasutused saaksid abi laste koolivalmiduse tagamiseks.

Muukeelse kooli kõrval ei või me unustada eesti kooli, mis samuti vajab nii globaalsete kui ka kohalike multikultuuriliste protsesside läbitunnetamist. Kõrvuti vähemusrahvustele kohalikus kultuuriruumis toimetulekuks vajalike teadmiste ja oskuste tagamisega on multikultuurilise hariduse eesmärgiks kohandada kooliõpetus ühiskonna iseloomuga, s.o kultuurilise, rassilise, etnilise ja sotsiaalse mitmekesisusega. See tähendab, et peame eestlastena oskama suhestuda siinse kultuuripluralismiga. Samuti on oluline esitada küsimus sellest, kuidas seondub Euroopa Liiduga ühinemine võimalike uusimmigrantide ja nende kultuuride integreerumisega Eesti kultuurikonteksti.

Probleemid õpetajakoolituses

Arvestades kõike mainitud, võime eristada kolm suuremat probleemide ringi õpetajakoolituses, mis vajavad eelisjärjekorras tähelepanu:

- õpetaja keeleoskus (ideaaliks kakskeelne õpetaja);
- uute ainete ja integreeritud *estica*-tsükli õpetajate ettevalmistamine muukeelse kooli tarvis;
- eesti õpetaja ettevalmistamine multikultuurilises klassiruumis/ühiskonnas töötamiseks.

Planeeritava õpetajakoolituse reformi seisukohalt tähendab see vähemalt kaht tegevuse eri tasandit:

■ esmalt olukorra kaardistamist teaduslike uurimuste käigus, mille eesmärk on prognoosida muukeelse kooli arengusuundi tulenevalt riigi integratsioonipoliitikast, regionaalsetest eripäradest jne;

■ praktiliste "kiirkoolitusprojektide" käivitamist eesti ja vene koolide õpetajatele nii põhi- kui ka täiendusõppes.

Õpetajate keeleoskuse tõstmine

Kakskeelsus on kujunemas peamiseks teguriks, mis tagab pideva ja produktiivse dialoogi siinsete eesti ja vene koolide vahel. Ilma oluliste muutusteta selles valdkonnas pikendame veelgi kahe haridussüsteemi isoleeritust. Teisalt muutub õpetaja kakskeelsus juba lähiajal töölevõtmise tingimuseks.

See puudutab kõiki muukeelse kooli õpetajaid, sõltumata päritolust. Samuti on kakskeelsuse saavutamine oluline õpetajate koolitusvõimaluste laiendamise seisukohalt. See võimaldab vene koolide õpetajatel kasutada kõiki vabariigi täiendusõppe kanaleid. See on ka riiklike ressurside kokkuhoid ning ühiskonna stabiilsuse oluline faktor.

Lähima aja võimalikud sammud kakskeelsuse saavutamisel:

■ temaatiliste (keele, kultuuri, ainealase, juhtimise vm valdkonna) suve- või talvelaagrite korraldamine eesti ja vene õpetajatele, üliõpilastele, koolijuhtidele ning õpetajate koolitajatele jne;

■ eesti ja vene pedagoogide ühisseminaride läbiviimine aktuaalsetele haridusprobleemidele lahenduste otsimiseks;

■ seoses uute õppekavade, õpikute ja teiste materjalide kasutuseletulekuga vajaksid õpetajad terminoloogiakursusi, mida viiksid läbi vastava eriala kakskeelsed spetsialistid;

■ vanemate klasside õpetajatele ja õpilastele oleks suur abi kakskeelse õppevahendite trükkimisest, mis võimaldaks õpilastele suuremat iseisva töö kogemust (nt temaatilised kogumikud, kooliainetega seotud õppesõnastikud, testid jne).

Uute ainete õpetajate ettevalmistamine muukeelse kooli tarvis

Selle valdkonna küsimuste lahendamisele peab eelnema praeguse õpetajakoolituse süsteemi hindamine ning olemasolevate erialade ja õppekavade vastavusse viimine uute nõudmistega. Tuleb laiendada õpetajakoolituse võimalusi muukeelsete õpetajate tarvis, samuti avada erialad uute integreeritud ainete (nt *estica*-tsükkel) õpetajate koolitamiseks.

Arvestades varajase kakskeelsuse saavutamise vajadust, tuleks alustada koolieelsest kasvatuses. Alushariduse kvaliteet on võtmeteguriks kooliküpsuse saavutamisel ja riigikeele õppimisel. Viimane on eriti oluline, kuna eesti koolidesse astub järjest enam muukeelseid lapsi.

Päevakorda on kerkinud ka vajadus ette valmistada abiõpetajaid ja sotsiaalpedagooge. Nende ülesandeks on lapsevanemate ja õpilaste abistamine ning uute adaptatsiooniprogrammide käivitamine.

Eriti oluliseks saab õpetajate ettevalmistamine uute pikaajaliste kursuste (inimeseõpetus, *estica*) ning muulaste rahvuskultuuriga seotud integreeritud ainete (*russica*, *belorussica* jne) õpetamiseks. Need on uued ainevaldkonnad, mille õpetamisega alustatakse juba algkooli esimestes klassides ning mis kestavad põhikooli või koguni gümnaasiumi lõpuni välja.

Nimetatu haakub ideaalselt õpetajakoolituse uue suunisega – ette valmistada klassiõpetajaid. Tartu Ülikoolis on mõningane kogemus loodusainete õpetajate koolitamisel juba olemas.

Ressursside kokkuhoiu nimel on uute ainete õpetajate koolitus arukas rajada juba olemasolevate erialade baasil. Näiteks TÜ ja TPÜ kasvatusteaduste bakalaureusediplomi taotlejad võiksid spetsialiseeruda

sotsiaalpedagoogika või inimeseõpetuse erialale. Kodulugu (1.–9. kl) ja *estica*-tsükkel sobivad hästi loodusainete, ajaloo, geograafia, kodunduse ja eesti keele võrkeelena õpetajatele. Rahvusidentiteediga seotud ainete (nt *russica*) õpetajaks võiksid saada vene filoloogid, kes omandavad vastava lisaeriala.

Muukeelse kooli kõik õpetajad, sõltumata õpetatavast ainest, peaksid saama põhjaliku ettevalmistuse *estica* valdkonnas, sest kõik nad on tulevase Eestimaa kodaniku kasvatajad.

See on vajalik eeldus ka eesti ja vene pedagoogide koostöö tekkeks. Samuti kõikide muukeelsete koolide kaasamiseks eesti haridusellu.

Võimalikud sammud uute ainete õpetajate koolitamisel

- Täienduskoolituse kaudu alustada uute ainete kursustega, pakkudes õpetajatele neid tsüklitena lisaeriala omandamiseks.
- Õpetajate põhikoolituses (TÜ, TPÜ, EPMÜ) ning rakenduskõrgkoolides alustada süstemaatilist uute ainete/klassiõpetajate ettevalmistamist.
- Väiksemate rahvuskogukondade puhul tuleks leida võimalusi Eestis saadud pedagoogilise hariduse baasil jätkata õpinguid individuaalplaani järgi ajaloolise kodumaa õppeasutustes ühe või kahe aasta vältel.
- Arvestades tänapäevaste infotehnoloogia võimalustega, laiendada kaugkoolituse kanaleid. Arvutivõrgu kaudu võiksid kättesaadavad olla *estica*-tsükli eri tasemetele: algajatele ja edasijõudnud õpilastele, eraldi programm õpetajatele, lapsevanematele jne.
- Väga oluliseks tingimuseks on õpetajakoolitajate omavaheline pidev koostöö nii teoreetiliste kui ka praktiliste õpingute kavandamisel

Eesti õpetajate ettevalmistamine töötamiseks multikultuurilises klassis

Eesmärk on tagada õpetaja pädevus ja toimetulek erineva rahvusliku, usu- ja kultuuritaustaga õpilaste õpetamisel. Samuti on oluline õpetaja tegevus kultuuridevahelise dialoogi suunajana nii õpilase kui ka lapsevanema tasandil ning võimaliku kodu ja kooli vahelise kultuurikonflikti ennetajana/lahendajana.

Tänases Eesti õpetajakoolituse õppekavas ei ole multikultuurilise hariduse printsiibid veel rakendamist leidnud. Kavandatav reform peab ka selles valdkonnas juhised seadma. Üks võimalus on lülitada õpetajate põhikoolituse pedagoogiliste ainete tsükklisse multikultuurilise hariduse kursus, mis annaks ülevaate

- multikultuurilise hariduse mudelitest mujal maailmas;
- erinevate riikide demograafiliste, sotsiaalsete ja poliitiliste muudatuste taustast;
- kultuuridevahelise kommunikatsiooni põhitõdedest, konflikte ennetavast ja lahendavast käitumisest;
- kultuuritundliku õpetamise metoodikast;
- tänase muukeelse elanikkonna koosseisust, probleemidest, hoiakutest, väärtushinnangutest jne;
- arvutivõrgu vahendusel pakutavatest erinevatest adaptatsiooniprogrammidest ning Eesti koolide võimalustest lülitada rahvusvahelistesse multikultuurilise kooli projektidesse.

Taalise baaskursuse täiendamiseks oleksid tulevastele õpetajatele kohased valikained: õppetöö individualiseerimine, klassiõpetaja töö mitte-eestlaste perekondadega jne. Avatud ülikooli ja täienduskoolituskeskuste vahendusel peaksid nimetatud kursused olema kättesaadavad ka tegevõpetajatele.

Multikultuurilise hariduse baaskursuse läbimine looks eeldused mitmesuguste koolisestest ja koolide vaheliste multikultuuriliste projektide käivitamiseks. Olgu nendeks siis oma kooli probleemide kaardistamine ja neile lahenduste otsimine või osalemine rahvusvahelistes *A World of Difference*-tüüpi projektides (vt <http://wfs.eun.org>).

Õpetajate väärtushinnangud muutuvad

ANNELY KURG, Nõmme Erakooli direktor

Praegu juurdleb enamik koole ühesuguste probleemide kallal – kuidas teha oma õppekava, kas see on vajalik, mida see annab. Neile küsimustele ei saa vastust tihtipeale enne, kui on tehtud algust konkreetse tööga ja saadud tulemusi. Kogesime seda ka Nõmme Erakoolis. Kuni me polnud oma õppekava teinud, ei mõistetud ka selle vajalikkust. Õppekava tehes said paljud probleemid selgeks ja küsimused leidsid lahenduse. Õppekava ei ole ainult ainekava, see peab sisaldama kõik kooli eesmärgid ja põhimõtted, millest lähtutakse õppetöö planeerimisel.

McGregori teooria kohaselt võib töötada kahel erineval viisil.

X-teooria:

- inimesed vihkavad tööd;
- neid võib tööle saada vaid sunni- ja karistusmeetoditega;
- inimestele meeldib turvalisus, nad hiilivad vastutusest kõrvale ega ole auahned.

Y-teooria:

- inimestele meeldib töö, see motiveerib neid;
- rahuldamata tarbed määravad motivatsiooni objekti;
- inimeste vajadused on sisemiselt järjestatud: füüsilised, sotsiaalsed, turvalisuse, eneseteostuse, hinnanguvajadused.

Y-teooriast lähtuvad inimesed tulevad oma tööga palju paremini toime.

Kooli hindamine

Väikeses koolis on väga kerge töötada, iga õpetaja tegeleb oma klassiga, aineõpetajaid on vähe, suurt koordineerimist ei ole vaja, töö kulgeb ladusalt. Tundub, et kunagi omandatud arusaamad kehtivad alati. Nendes pole olnud vaja kokku leppida, sest igauks on saanud teha omamoodi.

Selle põhjal võib järeldada, et ei ole just kerge tekitada mingit muutust, eriti kui õpetaja ei tunnete sisimas selle järele vajadust. Õpetajad meie koolis on innukad, algatusvõimelised, aktiivsed, väga motiveeritud töötama, kuid samas jäävad nad oma arvamusele kindlaks ega ole vastuvõtlikud muutustele. Õpetajale võib tunda, et kooli tööd polegi vaja analüüsida. Õnneks leidis ka kaasatuliijaid.

Kõigepealt analüüsisime kooli sisekorda, sest see paistis kõige rohkem

silma. Pooled õpetajatest olid üksmeelel, et midagi peaks muutma. Arutati, mida muuta, kuidas seda teha, kuidas muutusi harjumuseks kinnistada. Nähti, et muutusi oleks vaja nii õpilaste kui ka õpetajate käitumises

■ Analüüsisime, miks käituvad õpilased nii, et me ei saa seda heaks kiita, kui palju on õpetajatel võimalik õpilaste käitumist muuta.

See oli üsna raske teema, kuid arutluste käigus selgus, et õpetajad



Nõu peavad (vasakult) õpetajad EPP ORGSE, KAIA-LIISA PUKK, ANNELI RÄTSEP, ANNELI LAASI ja KÜLLI URB.

suudavad siiski palju rohkem, kui seni arvatud. Selgus, et muutes enda käitumist on võimalik muuta ka õpilaste oma. Õpetajatel tekkis **eneseusaldus** ja tunne, et saab probleemide lahendamisele ise kaasa aidata.

■ Järgmisena analüüsisime kooli mikrokliimat ja küsimust, miks ei suuda õpetajad kõigist probleemidest avalikult rääkida. Seetõttu tekkis palju arutelusid väikestes rühmades, mis tegelikult oli olukorra kritiseerimine. Nii ei leia aga ühelegi murele lahendust. Vigu küll nähakse, kuid ollakse võimetud midagi ette võtma. Ühiselt leiti, et oleks parem, kui saaks kõikidel teemadel rääkida avalikult, enne nende võimendumist probleemideks.

■ Analüüsisime kooli õppetegevust. Suurimaks mureks oli, et õpetus ei olnud klasside lõikes ühtlustatud. Õppetegevusest oli küll räägitud, aga mitte selleks, et saavutada ühiseid eesmärke. Iga õpetaja tegutses küll õppekava ulatuses, kuid kuna see oli üsna üldine ja eeskujuna kasutati erinevaid õppekavasid, puudus konkreetselt meie kooli jaoks kooskõlastatult kasutatav mudel. Tuli järgida nii riiklikku õppekava kui ka oma eesmärke, aga need ei läinud omavahel tihti sugugi kokku.

Mõnel õpetajal oli probleeme ühise tegutsemisega, sellest tulenes ebakindlustunne ja koostöö ei olnud hea.

■ Analüüsisime kooli eesmärke ja tegevussuundi, kooli kohta piirkonnas ja kogu linnas. Seegi punkt oli täiesti ebaselge, õpetajad küll tegutsesid igatüüpi oma klassi või ainega, korraldati ühisüritusi, pidusid jne, kuid olime mures kooli saatuse pärast, sest märgata oli langustendentsi.

Pidevalt selliseid arutelusid korraldades selgus, kui palju oli õpetajatel tegelikult pingeid, mis hoidsid mikrokliimat rahutuna, takistasid avatud ja vahetut suhtlemist ning probleemide lahendamist. Meil olid küll kaugemad ühised ideed, kuid need olid igapäevale endale sõnastamata. Ei olnud niisugust õppekava, kust oleks välja tulnud meie ühised eesmärgid ja suunad, kus oleks arvestatud riikliku õppekava raame ning kooli eripära. Puudusid nii kaugemad kui ka lähemad eesmärgid.

Arutelude käigus selgusid enamiku probleemide põhjused. Vähehaaval hakkasid õpetajad kaasa mõtlema, muutusid suhtlemisaltimaks, avatumaks, usaldavamaks. Kooli üldine õhkkond muutus palju paremaks ega olnud tunda pidevaid pingeid. Oli aeg üle minna järgmisele etapile – kui probleemid olid teadvustatud, tuli hakata otsima neile lahendusi.

Saavutati alles esimene samm pikas protsessis. Nüüd oli vaja vastata küsimusele, kuidas minna edasi. Tuli saavutada püstitatud eesmärk, et õpetajad ise hakkaksid otsustama õpetuse kvaliteedi üle, suudaksid lahendada jooksvaid probleeme, oskaksid näha kooli tervikuna. Kõik see muudabki kooli ühtselt toimivaks üksuseks.

Oli vaja leida vastused põhilistele küsimustele:

- mis on kooli tugevad ja nõrgad küljed;
- missugust kooli me soovime ja mida selleks ette võtta;
- missugused on sellise kooli üldeesmärgid;
- kuidas igatüüpi tunnetab olukorda koolis.

Õppekavatöö

Ühine arvamus oli, et seda tehakse kogu kollektiiviga, mitte väikese tööruhmaga. Kollektiivi kuulus 22 õpetajat, iganädalastest koosolekutest võttis osa 10–15 inimest – see on sobiv rühma suurus. Töö toimus arutlustena.

Kõige rohkem langesid arvamused kokku selles, mis on kooli tugevad ja nõrgad küljed ning missugust kooli me soovime. Tuleviku suhtes olid aga visioonid väga erinevad, samuti selles, millest peaks muutmise puhul kohe alustama. Kõik osavõtjad olid huvitatud töös osalemisest, keegi ei jäänud kõrvaltvaatajaks. Vähehaaval hakati tähtsustama koostööd. Ka kirjalik küsitlus näitas, et koostöövalmidus on suurenenud.

Selgus, et kui teeme oma õppekava, saame tööd tunduvalt efektiivsemaks muuta:

- oleme kokku leppinud eesmärkides ja suudame neid siis ka täide viia;
- meid usaldatakse väljaspool kooli palju rohkem, kuna teame täpselt, mida teeme ja suudame seda ka põhjendada;
- suudame lahkarvamused selgeks rääkida ja võimalusel konsensusele jõuda; see parandab mikrokliimat, kõigil on meeldivam töötada;
- suudame tagada õpilastele korraliku põhihariduse, säilitades nende motivatsiooni õppida.

Kooli põhieesmärkide kirjapanemisel arutati ükskhaaval läbi kõik organisatsiooni tulemuslikkust mõjutavad tegurid. Kõik teemad, mida eelnenud vestlustes ei jõutud puudutada, arutati läbi. Kasutasime vestlusi ja küsitlusi. Sooviti, et planeeriksime täpsemalt töö üheks aastaks. Pike-ma perspektiivi plaanid pandi kirja arengukavasse.

Kogu töö, mis algul ei tundunud olevat õppekavaga seotud, andis tegelikult alles aluse hakata tegema konkreetset õppekava. Arutati läbi kõik kooli puudutavad valdkonnad ja pandi paika põhieesmärgid. Õpetajate väärtushinnangutes oli toimunud muutus. Nüüd oli kogu tegevus mõtestatud, keegi ei pidanud järgima ühtegi võõrast ideed. Kõik julgesid osutada nii kooli kui ka oma nõrkadele külgedele ja paluda abi. Kõige olulisem – enesehinnang oli tõusnud. Inimest, ka õpilast hakati väärtustama teotahtelise ja õppimisaltina, kes vajab motivatsiooni ja tunnustust.

Ühe kooli õppekava on palju rohkem kui paberile pandud sõnastus – õppekava peab sisaldama ühiselt planeeritud tegevust, otsuseid õpetatava suhtes, kollektiivi koostööd. See kõik ei kajastu küll valmis õppekavas, aga jääb mõjutama omavahelisi suhteid ja töösse suhtumist, mikrokliimat, ümbrust, õpetamise ja õppimise kvaliteeti, annab kogu tegevusele kõigi jaoks mõtestatuse.

Selline töö on kõigile pingutav ja raske, kuid tulemuslik. Muutused tunduvad väikesed, kuid annavad koolielus vägagi tunda. Mitte kohe – tulemusi, mis kogu kooli tegevust mõjutada suudavad, on märgata alles paari-kolme aasta pärast. Koolis on võimalik õppekavadega töötada, omamata suuri materiaalseid vahendeid, ja saavutada väga häid tulemusi.



Õpetajate toas (vasakult): KAIA-LIISA PUKK, ANNELI RÄTSEP, TEA HIIKIVI ja ANNELY KURG.

Jeruusalemma elusoofia

MARE LEINO, TPÜ sotsiaaltöö doktorant

5.–9. juulini
toimus
Jeruusalemmas
ülemaailmne
sotsiaaltöötajate
kongress.

Jerusalemmas toimus 5.–9. juulini ülemaailmne sotsiaaltöötajate kongress, kus muuhulgas käsitleti ka sotsiaalpedagoogilisi ja hariduse omandamisega seotud teemasid. Jeruusalemma peetakse Iisraelis vaesuselt tagantpoolt teiseks linnaks, kuna 60% elanikest moodustavad araablased ja 5–15 lapsega ultraortodoksid, kes ei tööta. Iga neljas perekond on sotsiaalosakonna klient. Jeruusalemm on kõige lasterikkam linn riigis (alla 18-aastasi koguni 44%), mistõttu haridust ning lastekaitset tähtsustatakse.

40% lastest elab alla vaesuse piiri, eluohtliku riski all elavaid lapsi arvatakse olevat 10% ning võimalusel üritatakse neid paigutada hooldusasutustesse.

Haridussüsteemist

Kooli minnakse Iisraelis 6-aastaselt, nn eelklass lasteaia juures enne seda on aga kohustuslik. Klassi suuruseks on 35–40 last ning nagu meilgi jaotub 12-aastane koolitee kolme astmesse (1.–6., 7.–9. ja 10.–12. kl). Keskkoolid on väga erineva tasemega (kuigi õppekava on üks) ning tugevamatesse on suur konkurss.

Iisraelis on ka
tütarlapsed
sõjaväe-
kohuslased.

Iisraelis peavad keskkooli lõppedes kõik – ka tüdrukud – sõjaväkke minema. See tekitab palju probleeme, kuna araablased ja ultraortodoksid keelduvad ning astuvad otse ülikooli. Mitte-ortodokssed juudi noored astuvad kõrgkooli alles 21–22-aastaselt, mil teised juba lõpetama hakkavad. Selline ebavõrdsus tekitab muidugi mõningast pahameelt, kuna varem lõpetanud saavad olulise edumaa tööturulgi.

Usuga on seotud muidki probleeme. Ultraortodoksidel on perekonna juurdekasvu planeerimine keelatud, mistõttu enamikus leibkondades on kuni 15 last. Materiaalsed raskused on neis peredes vaid üks mure. Tõsisem probleem on aga see, et paljud noored tahaksid oma usust loobuda, mis teadagi tekitab vanemates vastuseisu. Konflikti teravnedes põgeneb nii mõnigi lapseohtu inimesehakatis kodunt. Elu tänavatel on aga paraku kõike muud kui turvaline ning sotsiaaltöötajatel jälle kuhjaga tegemist juures. Pead tõstavad narkomaania, alaealiste rasedus, koolikohustuse mittetäitmine.

Sotsiaaltööst

Sotsiaaltöötaja
elukutse on
prestiižne ja
palk korralik.

Sotsiaaltöötaja elukutse on 620 000 elanikuga Jeruusalemmas prestiižne ning palk suhteliselt kõrge. Ühe elaniku kohta on sotsiaaltöö tegijaid kaks korda rohkem kui näiteks Kanadas (ilmselt on probleemegi samavõrd rohkem). 85% sotsiaaltöötajatest on naised. Sotsiaalabi aastaeelarve on 780 000 USD, lisanduvad välisjuutide märkimisväärsed annetusel. Mõndagi institutsiooni finantseeritakse väljastpoolt koguni 90% ulatuses. Sotsiaaltööd raskendab oluliselt elanikkonna rahvuslik ning usuline kirevus – ettekujutus heast ja halvast on kultuuriti ju väga erinev. Isegi kuriteo kriminaalsuse üle võib usust lähtuvalt vaielda.

Linnas tegutseb kriisikeskus, kuhu näiteks 1998. aasta esimese viie kuuga pöördus 2140 inimest (peamiselt vanurid, perevägivald all kannatavad naised, probleemsed lapsed ja noored, kodutud).

Jeruusalemma lastekaitse peainspektor Ruth Matot tutvustas probleemsetele lastele mõeldud internaadi tüüpi õppeasutust *Residential Treatment Center for emotionally disturbed children*. Seal õpivad 7–14-

aastased lapsed – igas vanuses 14–16 last moodustavad klassi. Ühevanused lapsed elavad omaette majakestes, kus on köök ning eraldi toad 3–4 voodiga. Selles keskuses on lapsed vähemalt 5 aastat ööpäevaringselt, vaid koolivaheaegadeks minnakse koju (kui see võib lapsele eluohtlik olla, siis koju ei mindagi). Igal aastal alustab uus 7-aastaste rühm. Lapsed satuvad sellesse kooli peamiselt lastekaitsetöötajate soovitusel. Lähtutakse põhimõttest, et midagi annab päästa vaid varases nooruses – teismeeas alustatud teraapial suurt efekti pole.

Lähtutakse põhimõttest: midagi muuta saab lapse varases nooruses.

Need lapsed (peamiselt poisid) on kooli direktori sõnul õpi- ja käitumisprobleemsed, emotsionaalselt häiritud, reeglina ei usalda nad (algul) kedagi, vahel mängivad lolli ning käituvad muidu ebaadekvaatselt. Enamik lapsi on raske perekondliku taustaga. Väide, nagu oleks ka halb kodu institutsioonist parem, direktori sõnul alati paika ei pea.

Keskuses saavad lapsed eeskätt hariduse (igal on individuaalne õppeplaan). Tunnid toimuvad hommikupoole, pärastlõuna on huvitegevuse jaoks. Päevaplaan on väga detailne, millest ka piinliku täpsusega kinni peetakse. Probleemlapsed on teatavasti niigi ebalevad, kindlad reeglid ja piirid aitavad luua turvatunnet. Kasvatajate sõnul muutuvad poisid lausa tignedaks, kui kavva mingi muutus tekib. Päevaplaan rahustab – piiride seadmine on lapsele sõnum, et keegi hoolib temast, kuna kontrollib. Suurim viga, mida täiskasvanu lapse suhtes teha võib, on ükskõiksus.

Keskuses üritatakse arendada ka laste personaalsust, aidates neil tundma õppida eeskätt iseennast.

Töö pole just kergete killast, sest varased lapsepõlvetraumad on visad paranema. Kulub umbes kaks aastat, et laps hakkaks täiskasvanuid jälle usaldama, alles siis saab tööle hakata. Paar aastat tehakse tööd ning seejärel hakatakse ette valmistama eraldumist – et lahkumine toimuks valutult. Nii põhjendatakse keskuse pikaajalise teraapia suunda.

Kord nädalas võivad vanemad lapsi vaatamas käia, helistada saab sagedamini. Vanemate jaoks on majas omaette külaliste ruumid.

Ida ja Lääs on erinevad. Iisraeli peaminister rõhutas kongressi avamise tervituskõnes, et sugugi kõik siin elus ei taandu ressursidele. Võrdlevaks näiteks tõi ta Venemaa ja Iisraeli veerohkuse: esimesel on palju jõgesid ja järvi; teisel aga ainult kaks merd ja neistki üks surnud...

Elukvaliteet sõltub eeskätt olemasolevate ressurside mõistlikust kasutusest, mis polegi nii lihtne. Kuid sinna poole tuleb püüelda, sest rääkides sotsiaalvaldkonnas teenuste kvaliteedist, tuleb meeles pidada, et vaid parim on piisavalt hea.

Kevadel Tallinna Pedagoogikaülikooli sotsiaaltöö osakonnas esinedes rääkis professor Malcolm Payne kahest trendist: senine (Lääne) suund sotsiaaltöös on olnud inimese enda individuaalsete võimete arendamine, tema toimetulekuoskuste parendamine. Ida trend on pigem vastupidine – tugigrupi moodustamine, s.t selgitatakse välja need inimesed, kellele abivajaja võib edaspidi loota.

Sotsiaaltöös on kaks erinevat lähenemist, otstarbekas on neid ühitada.

Individuaalsus sisaldab paratamatult mingil määral üksildust. Üksildus ise aga ongi paljude (vana)inimeste põhiprobleem, mida sotsiaaltöötaja siis maksumaksja raha eest leevendada peab. Oleks odavam, kui abivajaja sugulased, naabrid või tuttavad ise moodustaksid võrgustiku, üritades nii olemasolevaid kui ka juurde tekkivaid probleeme oma jõududega lahendada. Impulss tuleb muidugi sotsiaaltöötajalt, kes on saanud vastava ettevalmistuse ning oskab neid minivõrgustikke sujuvalt tekitada.

Malcolm Payne'i arvates on tõde ilmselt kuskil keskel – lisaks tugiisikutele peab inimene siiski ka ise mingil määral arenema. Eesti tõenäoliselt kuskil keskel ongi – meil veel vanaemad hoiavad lapselapsi ning vanemaid vanadekodusse naljalt ei panda.

Võrgustikust võib rääkida nii institutsioonide kui ka inimeste tasandil. Koolides on elujõudu võitmas näiteks tugiõpilaste projekt (probleemne

laps saab abi väljaõpetatud tugiõpilaselt). Nii et meie tsentristlik positsioon näikse tugevnevat.

Meil on koolile ja õpetajatele pandud liiga suur vastutusekoorem.

Soome sotsiaalpedagoogika professor Juha Hämäläinen Kuopio Ülikoolist rõhutas kongressil lapsevanematega tehtava töö rolli. Meie kultuuripiirkonnas on koolile ja õpetajatele liiga suur vastutusekoorem veeretatud. Vanematel on nii mugav kõrvale hoida ning vaid tulemusi nõuda. Seda kooli ja kodu barjääri saaks murda sotsiaalpedagoogiliste meetoditega, kus – nagu nimigi ütleb – pedagoogika kõrval ka sotsiaalsetele suhetele suurt rõhku pannakse.

Muid muljeid

Üks soome sotsiaaltöötaja rääkis Jeruusalemmas loo perekonnast, kus laps sai keskkooli viimases klassis õppeaasta keskel 18 aastat vanaks ning päevapealt hakkasid vanemad talt üüriraha nõudma – ikka 1000 marka kuus. Kui võlg juba väga suureks paisus, pöördus õnnetu vastne täiskasvanu sotsiaalametisse. Kuna vanemad järeleandmisi ei teinud, leiti noorele sotsiaalkorter.

Et lapsed raha pärast mures on, hakkas silma ka Jeruusalemmas. Väikesed 9–10-aastased poisid (isegi nooremad) pakkusid valjuhäälselt murelike nägudega (sest eriti ei ostetud) oma kaupa (postkaarte, suveniire jm) müüa. Nagu väikesed vanamehed sülitasid nad maha ja vangutasid pead, kui järjekordne rühm turiste kukrut kergendamata mööda läks.

Jeruusalemm on kontrastide ja üllatuste linn.

Jeruusalemm on kontrastide linn, kus kõrvuti uus ja vana, usklik ja uskmatu. Igav seal juba ei hakka – esiteks on vaadata palju ja teiseks ei tea iialgi, kui rahutuks kujuneb päev. Kord tehti pommiähvardus isegi Nutumüürile, paar nädalat hiljem aga evakueeriti kesklinn. Poodidesse sisenedes (eriti õhtupoolikul) tuli turvajale avada kott – näitamaks, et pommi pole. Nooremad naljahambad avasid ka suu – pommi tõesti pole!

Jeruusalemm on üllatuste linn. Hotellis ühe blanketi täitmisel küsiti näiteks ees- ja perekonnanimele lisaks mitte isa-, vaid emanime. ● Kiirabi pole neil mitte punane rist, vaid Punane David (austusest kunagise kuninga Davidi vastu). ● Kuulsin ütlust: “Annaks jumal tervist, kõik muu ostame!” ● Omaette nähtus on sabat (reede õhtust laupäeva õhtuni), mil elu seiskub täiesti. Oli üsna müstiline kogeda, et muidu rahateenimisele maias rahvas ei liiguta sel ajal lillengi. Sabati ajal bussid ei sõida, poed ei tööta, isegi liftid lülitatakse mõnel pool välja. Ja kass, kes õnnetul kombel oli auto alla jäänud just ööl vastu laupäeva, lebas 38-kraadises kuumuses oma täies avatud inetuses keset sõiduteed sabati lõpuni.

Elusoofilised järeldused. Ülisuurte kongresside (ligi paar tuhat osalejat) üks väheseid häid külgi on see, et saab tutvuda paljude erinevate rahvaste probleemidega (on lohutav teada, et igal pool on omad raskused). Näiteks juulikuise Jeruusalemma igapäevase ligi 40-kraadise kuumu tuulega (nagu maksimumvõimsusel töötava fööni ja puhuri summa) võrreldes oli tänavune Eestimaa suvi lausa nauding. Kuumas kliimas on ajal hoopis isesugune tähendus – õigemini tähendust nagu polegi. Elu kulgeb omasoodu ning kui palavus väljakannatamatuks muutub, tõmmatakse näiteks letil olevale kaubale lihtsalt lina peale ning minnakse siestale varju. Sama lihtne see ongi – töö ei tohi segada elamist.

Mõnes valdkonnas võib arenenud ühiskond vähemarenenust maha jääda.

Eespool oli juttu, et ligi 60% linna elanikest energiat tööl käimisele ei kuluta, vaid veedab aega omal kombel (kodus). Meie lapsed paraku peavad taluma kronoloogilise aja vägivalda – vanematel pole aega lastele ega lastel vanematele. Mõne aja pärast see isegi ei häiri enam ning ühist aega ei püütagi leida. Tehnilised abivahendeid (mobiilid, faksid, elektronpost jms) muudavad elu veelgi tormakamaks – sõna abivahendid tuleks tegelikult panna jutumärkidesse.

Paradoks vist on selles, et mida arenenum ühiskond, seda kindlamalt tekib mõni valdkond, milles jäädakse oluliselt maha vähem arenenud maadest.

Aastaringid meis eneses

TAIMI TULVA, TPÜ sotsiaaltöö professor

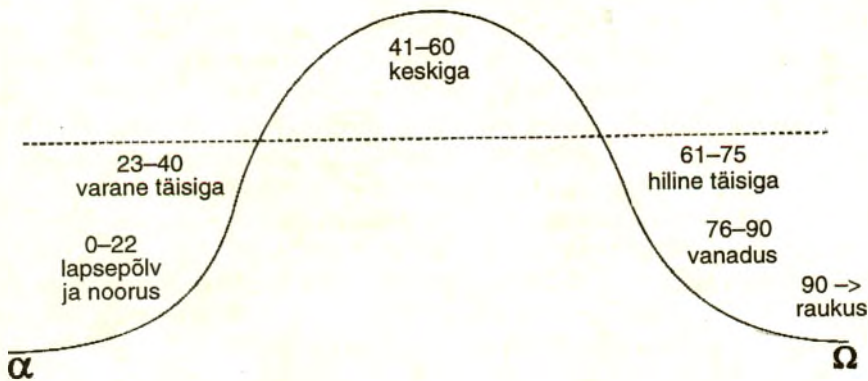
Selle sajandi üheks märksõnaks on rahvastiku vananemine. Mitte kunagi inimkonna ajaloo vältel pole maailmas elanud nii palju vanureid kui praegu. Näiteks elab Euroopa Liidu maades hetkel üle saja miljoni pensionäri. See on peaaegu sama palju, kui Prantsusmaal ja Saksamaal elanikke kokku.

Vananevate ühiskondade sotsiaalmajanduslikus olukorras leiavad aset olulised muutused. Seetõttu on mõistetav, et eakate küsimused tõusetuvad tähelepanu keskmesse kõikides riikides.

Inimese elutsükli vahetuvad aastaringid erinevas tempos. Vanadust elukaare osana on hakatud ümber hindama. Selles nähakse uusi võimalusi: jõudu, mis seisneb kogunenud kogemustes, kapitalis ja elutarkuses. See kõik kujutab endast uusi väljakutseid vananemise käsitlemisele ja vananemise mõtestamisele.

Inimese elukaar on ainukordne

Inimelu võib kujutada kaarena (vt joonis 1), mida läbitakse erinevaid sündmusi ja perioode hõlmava teekonnana. Selle ühes otsas on sünd ja teises lahkumine. Inimesed on ainulaadsed, nagu on kordumatud ka nende elukaare etapid lapsepõlv, noorus, täisiga ja vanadus. Elukaare kulgu võivad mõjutada nii geneetilised faktorid kui ka etnilis-kultuurilised ning ühiskondlik-ajaloolised tegurid. Elukaare uurijad (Dunderfeldt, Levinson jt) on eristanud järgmisi etappe: lapsepõlv ja noorus (0–22 a), varane täisiga (23–40), keskiga (41–60), hiline täisiga (61–75), vanadus (76–90), rauhkus (91–>).



Selle sajandi üks märksõna on rahvastiku vananemine.

Inimelu võib kujutada kaarena.

Joonis 1. Inimese elukaar ja selle etapid.

Mõistagi on säärase jaotuse puhul tegemist mõningase tinglikkusega, kuna mis tahes periodiseering sõltub kokkuleppelistest lähtealustest. Inimene areneb ja muutub läbi kogu elu. Ühest eluperioodist teise üleminekul võib esineda kriise, millised läbitakse samuti erinevalt. Elutee määravateks sündmusteks kujunevad abiellumine, lapse sünd, õppimine, töötamine, töö- ja elukoha vahetus, lahutused jne (6).

Elukaare uurimisse on lisatud palju huvitavat elulugude analüüsi kaudu (vt 5). Siit selguvad vanemate inimeste elu põhiväärtused, aga ka ühiskonna tausttegurite mõju. Õpilastele on vajalikud vestlused vanemate inimestega, nende intervjuerimine ning selle põhjal eaka biograafia

Õpilased võiksid koostada eakate biograafiaid.

koostamine. Siitkaudu jõutakse sugupuude koostamise juurde. Elulood peegeldavad eesti rahva ajalugu ja näitavad eestlaste eluviisi muutusi läbi sugupõlvade, aga ka suhtumise muutumist õpingutesse, töösse, perekonda. Tavaliselt loetakse ühe põlvkonna kestuseks 33 aastat, nii et sajandi kohta tuleb umbes kolm põlvkonda. Õpilased võiksid küsitleda oma vanavanemaid, pöörates tähelepanu olulistele eluperioodidele (lapselõlv, õpiaastad), elutingimustele eri perioodidel, peresuhetele, tegevusele (ameti õppimine, töö ja harrastused), põlvkondade vahelistele suhetele, aga ka argielule. Oluline on subjektiivsete arvamuste osa (nt rahulolu eluga). Nõnda saavad inimõpetuse distsipliin tundma õppivad noored vahetu ülevaate inimesest kui väärtusest tema elu mõistmise ja mõtestamise teel. Eaka elulugu annab noortele palju teadmisi, aitab hinnata eluga toimetulekut ning õpetab julgelt tulevikku vaatama.

Märkame, et arenguvõimalusi leidub igas elukaare etapis. Aja jooksul on vananemise käsitlused teisenenud ning uued teooriad pakuvad tuge vananemisprotsessi mõistmiseks.

Kes on vanemaealine?

Eakateks loetakse inimesi 76. eluaastast alates.

Eaka määratlus on gerontoloogide käsitluses seoses eluea pikenemisega ning eakate aktiivsuse kasvuga muutunud. Modernse vanurikäsitluse kohaselt loetakse eakateks üle 75. eluaasta läve astunuid. Nõnda on kõik eakad küll pensionärid, kuid kõik pensionärid veel mitte vanurid. Keskmise eluea pikenemine toob kaasa ka vanemaealiste arvu suurenemise. Iga neljas Eesti kodanik on pensionär.

Ka EL liikmesriikides kasvab pensioniealiste osakaal, kuigi pensioniea algus on eri maades erinev. Eestis on umbes 25% elanikest pensionärid, kusjuures naispensionäre on meestest üle kolme korra enam. See esitab uusi nõudmisi vanemaealiste hoolekandele. Mõistagi vajavad erilist tähelepanu ka üksikud eakad mehed.

Kaheteistkümne EL maa uurimusest (8) on selgunud, et vanemaealised eelistavad seeniori nimetust. Meil kasutatakse laialdaselt eaka ja vanuri nimetust. Pensionärideks saavad inimesed vastavalt kronoloogilisele eale ja seaduses ettenähtud korrale.

Eestit ootab hüppeline rahvastiku vananemine.

Lähema kümne aasta jooksul ootab Eestit hüppeline rahvastiku vananemine, sest sündimus on olnud madal ja pensioniikka jõuab korrara rohkearvuline põlvkond. Eesti naiste keskmine eluiga on 75,5, meestel 64,5 aastat, Euroopa keskmine – 73,3 aastat (ETA, 10.09.1997). Nii on naised pensionil keskmiselt 19 ja mehed umbes 13 aastat. Meeste nii madal keskmine eluiga on tingitud mitmetest asjaoludest. Suitsetamine, alkohol, hoolimatus tervise suhtes ja suur tööpinge on põhjused, mis viivad mehed varakult rivist välja.

Gerontoloogia kui teadus vananemisest uurib vananemise bioloogilisi, psühholoogilisi ja sotsiaalseid aspekte. Selle teadusharu valdkonda kuulub ka vananemise kulu ja põhjuste analüüs.

Gerontoloogia valdkondadeks on Soome juhtiva gerontoloogi S. Koskiseni käsitluses järgmised alad:

biogerontoloogia – uurib vananemist raku, kudede, elundite ja elundüsteemide tasandil;

psühhogerontoloogia – käsitleb psüühiliste protsesside muutumist vanaduses;

sotsiaalgerontoloogia – analüüsib eaka ja keskkonna vahelisi seoseid;

kasvatuserontoloogia – uurib eakate kohanemist, õppimisvõimet, mis on eriti oluline, arvestades suundumust pidevõppele;

poliitiline gerontoloogia – arutatakse eakate osalemist ühiskonnaelus ja selle mõjutamist eakate poolt;

kliiniline gerontoloogia ehk **geriaatria** – uurib eakate haigestumist ja haigusi, käsitleb põhjalikult eakate patoloogilise vananemise küsimusi.

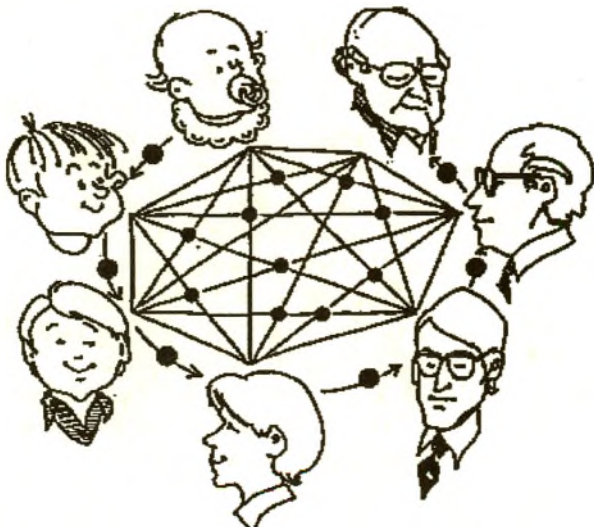
Vananemine toimub interaktsioonis teiste inimestega, erinevate põlv-

kondade koostegevuse toel. Eakaid aitab virge ja aktiivsena hoida positiivne suhtumine nendesse. Seda hoiakut tuleb kujundada lastes ja noortes maast madalast kõige lähemate näidete varal. Meie ühiskonnas on märgata "ageismi" ilminguid, mis seisneb vanurite väheses väärtustamises või koguni nende tõrjumises. Nii näiteks ei suuda sel põhjusel 45-aastased konkureerida tööturul noortega. Seega saame kõnelda eakate vanuselisest, aga ka soolisest diskrimineerimisest, mis on vastuolus inimõiguste põhimõtetega (2).

Õpilased ja töötavad noored, kogu ühiskond saab siiski kaasa aidata positiivse vanurikäsitluse kujunemisele. Võib tuua hulgaliselt näiteid aktiivsetest eakatest, kelle elukogemused ja initsiatiivikus võivad innustada nooremaid. Tunnustust vääriavad eakad õpetajad, kes on jäänud eemale aktiivsest tööelust, kuid püüavad anda individuaalõpet nendele õpilastele, kes koolitööga ei suuda mõnes aines toime tulla. Säärased positiivsed näited leidub teistelgi elualadel. Kuigi vananemine on eelkõige geneetiline protsess, mõjutavad sotsiaalsed tegurid otseselt vananemise iseloomu ja kiirust.

Eakate toimetulekust ehk "elu eesmärk on olla elusam" (U. Masing)

Kiired muutused ühiskonnas on halvendanud just vähekindlustatute – noorte lastega perede, üksikvanemaga laste ja eakate inimeste psühhosotsiaalset olukorda.



Joonis 2. Sotsiaalvõrgustik: kõik on seotud kõigiga.

Eakate olukorra iseloomustamiseks võib märkida järgmist:

- suhtumine eakatesse peegeldab ühiskonna eetilistust ning küpsust;
- 1997. a Eesti inimarengu aruandest selgub, et sotsiaalse tõrjutuse oht on suurim vanemal elanikkonnal (ETA, 1997, lk 17);
- eakate tööelus osalemine aitab enam kaasa nende aktiivsusele ning eluga toimetulekule kui toimetulekutoetus või pension (mida kauem on inimene integreeritud tööellu, seda kasulikum ja parem on see nii temale enesele kui ka ühiskonnale tervikuna);
- eakate eneseabiliikumine, nende osalemine ühendustes, seltsides ning liikumistes, samuti päevakeskuste töös aitab kaasa nende aktiivsuse tõusule, emotsionaalse heaolu paranemisele ning virgutab suhtlemist;
- pidevat kõrvalabi vajavatele tuleb seda võimaldada – pakkuda koduteenuseid; äärmisel vajadusel kasutatakse hooldekodu teenuseid.
- Eakate valusaks probleemiks on üksindus. Eneseabiliikumine annab arvestatava panuse eluga toimetulekuks. Üksikuid eakaid saavad vabatahtlikult või naabriabina abistada ka õpilased. Mitmes koolis on selles osas häid kogemusi. Nendes küsimustes on arukas korraldada diskussioonide.

Vajame
positiivset
vanurikäsitlust.

Suhtumine
eakatesse
peegeldab
ühiskonna
küpsust.

Dr Jüri Ennet (Videvik, 31.01.1997) on pakkunud mõningaid nõuan-
deid üksindusest jagu saamiseks.

Dr Jüri Ennet
soovitab.

- ✿ Sa oled ainulaadne! Hinda ennast vääriliselt!
- ✿ Naerata! Jaga teistele tunnustust!
- ✿ Austa peresuhteid.
- ✿ Ei ANTS-ile (alkohol, narkootikumid, toksilised ained, suitsetamine)!
- ✿ Tegutse ja leia sõpru!

Üheskoos elavad kõrvuti eri põlvkonnad; mõistvad sidemed nende va-
hel aitavad kaasa nii üksikisiku kui ka kogu ühiskonna tugevnemisele
(vt joonis 2). Sotsiaalvõrgustike tekkele aitavad kaasa lähedased inime-
sed, nende puudumisel tulevad abiks professionaalsed aitajad (sotsiaal-
töötajad, juristid, psühholoogid, arstid, õpetajad jne). Kõigiti tuleb toeta-
da eakate sidemeid teistega, et nad leiaksid oma niši.

Eduka vananemise võimalus

Edukaks peame normaalsel vananemisel, kui inimene on suutnud hoida
keha ja vaimu virgena. Vastandiks on patoloogiline vananemine, millega
kaasnevad kurnavad haigused, abitus ning tõrjutus.

Postmodernistlikus ühiskonnas on inimesed autonoomsemad, üha enam
rõhutatakse ning aktsepteeritakse individuaalseid väärtusi. Uut modern-
set vananemise käsitlust mõjutavad

- keskmise eluea pikenemine;
- vananemise variatiivsus, mille puhul toonitatakse vananemise tempo
individuaalset iseloomu, selle soolisi erisusi;
- murenenud põlvkondadevahelised suhted.

Vanurikäsitluses
on hoiakud
muutunud.

Ajakohane on kõnelda noorte ettevalmistusest vananemiseks, kesken-
dudes nn “pehmele” pensionile jäämisele. Uus vanurikäsitlus põhineb
muutunud hoiakutel ning vastava valmiduse tekkel. Tähtsal kohal on
vananemise ökoloogia küsimused – inimese elukoht ning keskkonna roll.
Edukat vananemist toetavad eaka optimistlik ja jaatav eluhiak, tervis-
lik eluviis, head suhted pere ja lähedastega ning elu väärtustamine.

Eakate heaolu ja toimetuleku toetamiseks on vanuripoliitika komisjon
välja töötanud Eesti vanuripoliitika kontseptsiooni, mille projektiga on
võimalik tutvuda ajalehe “Elukaar” (toimetaja Ene Veiper) septembri-
numbris. Vanuripoliitika keskendub tegevussuundadele järgmistes vald-
kondades: perekond ja ümbritsev keskkond, tervishoid ja hoolekanne,
töötamine ja toimetuleku tagamine; haridus, kultuur ja sport; valitsus-
välised organisatsioonid ja eneseabi; teave, statistika ja uuringud; regio-
naalne ja rahvusvaheline koostöö.

Edukas vananemine on seotud tingimuste tagamisega, mis võimalda-
vad vanuril iseseisvalt toime tulla ja kaua oma kodus elada. Eakal peab
olema õigus paljule, nagu väärikas kohtlemine, privaatsus, kindlustatud
sissetulek, ohutu ning turvaline keskkond; arstlikud ja hoolekandeteen-
nused; tal on õigus valida eluruumi ja elukohta, osaleda kultuurielus;
täiendada teadmisi; rääkida kaasa ühiskonnaelu küsimustes.

Põlvkondade vahelise solidaarsuse suunas

1999. aasta
on nimetatud
rahvusvaheliseks
eakate aastaks.

ÜRO Peaassamblee nimetas 1999. aasta rahvusvaheliseks eakate aas-
taks. Otsus tehti juba 1992. aastal, mil võeti vastu läkitus vananemi-
sest. Ühiste jõupingutuste ja arukate otsustega liigutakse sellise ühis-
konna poole, milles on väärikas koht kõigi earühmade jaoks.

Eakate aasta eesmärgiks seatakse põlvkondade vahelise loova ja vas-
tastiku toetava suhte ning sujuva koostöö saavutamine. Võrdsete võima-
luste loomine kõigile ühiskonna liikmetele kätkeb tõrjutuse vältimist end-
dast väetimate suhtes. Nähtavasti peaksime ilmutama enam leplikkust
ja sallivust ka igapäevastes inimlikes asjades.

Eakate aasta tähenduslikkust Eestis ilmestab seegi, et patrooniks on
lubanud olla Lennart Meri, kelle käsitluses tähendab senior “sotsiaalse

püramiidi kõrgemat osa". Eakate aasta jooksul kõneldakse elanikkonna vananemisega kaasnevatest probleemidest ning arutletakse toimetuleku parandamise üle kogu elukaare ulatuses.

ÜRO ametlik logo koosneb keerlevatest värvilistest joontest, mille värvilahendus on riigiti erinev. Kujund väljendab elujõudu, liikumist ja progressi. Kontsentrilised spiraaljooned väljendavad põlvkondade iseseisvust ja



samas ka vastastikust sõltuvust – kõik on seotud kõigiga. Eesti eakate aasta plakati ja postkaardi on kujundanud kunstiüliõpilane Maret Sarapu. Sinakaslilla ja kollane moodustavad kujundis vastandina harmoonilise terviku, mis võiks vanade ja noorte suhteid väljendada. Logo taustaks on meelespead, mis kätkevad endas nii

verbaalset kui ka visuaalset tähendust. Eakate aasta motoks on "ühiskond igale eale", mis kannab endas mõtet, et elu võib olla rikas ja sisukas igal eluperioodil.

Mõistagi ei lahendata eakate aastal kõiki valusaid probleeme. Lihtsate praktiliste sammude astumiseks ei vajata alati tohutuid materiaalseid ressursse, tunduvalt enam saab korda saata hea pealehakkamise ning optimistliku ellusuhtumisega. Aasta õnnestumiseks on ühtviisi vajalik meie kõigi panus, tugi ja mõtted. Usutavasti aitab see kaasa hoiakute ning ühiskonna sotsiaalse elukorralduse uuenemisele, mille jooksul selgineb kohustuse ja vastutuse keeruline vahekord.

Kirjandus

1. D u n d e r f e l d t, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. WSOY.
2. Inimõigused Eestis. 1998. Toim A. Narusk, Tallinn.
3. K o s k i n e n, S. 1994. Gerontological Social Work as a Microstructure in Aging Policy. Act. Universitatis Lapponiensis 3. Rovaniemi.
4. L e v i n s o n, D. J. jt. 1978. The seasons of Mans Life. New-York.
5. R o o s, J.-P. 1978. Suomalainen elämä. Helsinki.
6. Sotsiaaltöö küsimusi V. Inimese elukaar. 1994. Koost T. Tulva, TPÜ.
7. Vananemine. Kogumik kirjutusi erinevatelt kutsealadelt. 1992. Toim R. Kreem. Toronto, Ontario, Kanada.
8. W a l k e r, A., M a l t b y, T. 1997. Ageing Europe. Buckingham, Philadelphia.

Eakate aasta moto on "Ühiskond igale eale".

Eakate aasta esitab ülesandeid ka koolile.



Eesti Keemia Seltsi keemikute klubi koosolekutel annavad tooni hilise täisea esindajad. Esiplaanil (vasakult) TPÜ lektor HELVI HÖDREJÄRV ja Tallinna 32. Keskkooli keemiaõpetaja EVI KALMETI. Taga Tallinna Sikupilli Keskkooli keemiaõpetaja ÕIE SOKK ja Ristiku Põhikooli õpetaja ANTS KUUTMA.

Vaja on enam tasakaalu

ALLAN METSA, EPMÜ majandusdtsent

Peame alati tegema raskeid valikuid, kuidas seda vähest raha, mis meil on, jaotada. See on majandussüsteemi üks põhiküsimusi, kuna jaotada võib erineval viisil. Väga raske on leida see kõige ratsionaalsem ja efektiivsem. Väga tähtis on jaotamisel, et ühiskond püsiks enam-vähem tasakaalus. Rahapuudus võib ühiskonna tasakaalust välja viia – lihtsalt ei ole, mida jaotada.

Kui aga ebaloogilise, otstarbetu või oskamatu jaotuse tulemusel ühiskond üha enam tasakaalust välja läheb ning olukorda ei osata või ei tahta analüüsida ja tulevikku prognoosida, võib suurel osal inimestel väheneda töömotivatsioon. Sellega kaasnevad suuremad või väiksemad negatiivsed tagajärjed.

Parandamatud tagajärjed võivad tekkida juhul, kui kaotame ühiskonnale väga tähtsatelt töökohtadelt vajaliku tasemega loovinimesed – haritlased.

Meil tuleks hakata teadvustama, et Eesti on Euroopa väikeriik, mis eeldab arengus spetsiifilisi meetmeid. Eelkõige töötajate kõrget kvalifikatsiooni nõudvaid majandusharusid ja maailmaturule pakutavaid universaalseid tooteid, mida suurriikides pole kasulik valmistada. See eeldab Eestis efektiivset majandust, millel on niši maailmaturul. Elujõuliseks osutuvad niisugused tootmisharud, mis põhinevad Eesti peamisel potentsiaalil, s.o tööjõul, kes on võimeline andma kõrge kvalifikatsiooniga toodangut.

On selge, et parema ettevalmistusega inimesed saavad kergemini töökohti. See vähendab töötute arvu. Samuti väheneb vajadus igasuguste abirahade järele. Probleem on selleski, et madalama kvalifikatsiooniga töötute lapsed jäävad tihti samuti töötuks, kuna neid ei suudeta vajalikul määral koolitada. Mida haritumad on lapsevanemad, seda enam nad hoolitsevad oma laste hariduse eest. Mida kõrgem on elanike haridustase, seda arenemisvõimelisem on ühiskond.

Eestis peaks üheks prioriteediks olema rahva haridustaseme tõstmise stimuleerimine kõigi võimalike vahenditega, Eesti ei saa loota ajude juurdevoolule, vastupidi – ta kannatab just ajude väljavoolu all ning seda enam, mida mõtlematumalt me tegutseme. Meie inimeste haridustase peaks olema nii hea, et taandab ajude väljavooluga tekkinud kahjud ning võimaldab Eestis arendada majandustegevust, millega pääseme maailmaturule ning tagame oma kultuuri, teaduse jm arengu.

Järelkult tuleb meie haridussüsteemile esitada küllalt suuri nõudmisi. Vajalikud eeldused peab looma põhiliselt riik.

Hea tööjõu saamine oleneb suuresti õpetajatest, nende teadmistest, loovusest, oskustest õpilastega suhelda, neid tööle rakendada. Inimese arenedes läheb ka lapse õpetamine üha raskemaks ja keerulisemaks. Sestap väheneb nende inimeste arv, kes õpetajaks sobivad. Aga valik, kelle hulgast õpetajaid leida, peaks olema suurem.

Et oodatud tulemusi saavutada, peab riik investeerima õpetajate koolitusse ja õpetajad end pidevalt täiendama. Meie valitsus ja üldsus peaksid huvi tundma, et õpetajal oleks võimalik vahendeid investeerida ning milline võib olla selle tulemusel tema tööjõu hind.

Võrrelda tuleb tehtavaid kulutusi ja saadavaid tulemusi erinevate rahvamajandusharude töötajate vahel.

Mõjureid on väga palju ja kõiki neid arvestada vaevalt õnnestub. Vaja on läbi mõelda ja rakendada enam-vähem vastuvõetavad palgaproportsioonid.

Eesti peamine potentsiaal on kõrge kvalifikatsiooniga tööjõud.

Prioriteediks peaks olema rahva haridustaseme tõstmine.

Riik peaks investeerima õpetajate koolitusse.

Tabel

TÖÖTAJATE KESKMINE BRUTOPALK						
Tegevusala	1996. a		1997. a		1998. a	
	K	S	K	S	K	S
Põllumajandus ja jahindus	1476	0,56	1714	0,55	2188	0,5
kasv			1,16		1,48	
Mäetööstus	3545	1,34	4204	1,34	4859	1,30
kasv			1,18		1,37	
Töötlev tööstus	2678	1,01	3168	1,01	3758	1,0
kasv			1,18		1,40	
Energeetika, gaasi- ja veevarustus	3415	1,29	4112	1,31	5515	1,47
kasv			1,20		1,61	
Ehitus	2727	1,03	3213	1,02	3559	0,95
kasv			1,18		1,30	
Rahandus	5713	2,16	7065	2,25	8170	2,18
kasv			1,24		1,43	
Kinnisvara-, üürimis- ja äriteenindus	2851	1,08	3662	1,17	4307	1,15
kasv			1,28		1,51	
Riigivalitsemine ja -kaitse, sotsiaalkindlustus	3161	1,19	3759	1,20	4424	1,18
kasv			1,19		1,40	
Haridus	2227	0,84	2558	0,81	3170	0,85
kasv			1,15		1,42	
Tervishoid ja sotsiaaltoetamine	2455	0,93	2819	0,90	3273	0,87
kasv			1,15		1,33	
Riigi keskmine	2649	1,0	3236	1,0	3743	1,0
kasv			1,18		1,41	

K = keskmine palk kuus
S = suhe riigi keskmisega

Et palgasuhetega on Eestis midagi lahti, näitab palkade võrdlus tegevusalati. Toome tabelis töötajate keskmised brutopalgad mõningatel põhitegevusaladel kolme aasta esimeses kvartalis.

Ilmneb, et haridustöötajate palgad on olnud ja on ka praegu alla keskmise. Seega saavad pedagoogid, kes õpetavad tulevasi tööstuse, ehituse, transpordi, panganduse, riigivalitsemise ja teiste alade töötajaid, ühiskonnalt ise suhteliselt vähe.

Kas õpetaja töö on kerge? Kes ise on tunde andnud, teab, et see on väga raske. Tuleb arvestada, et õpetaja töö ei piirdu vaid tunni andmisega, mis nõuab kõrget kvalifikatsiooni, tunnid tuleb ka ette valmistada, kontrolltööd läbi lugeda, õpilastega suhelda jne. Kõrgkooli õppejõud peab sellele lisaks tegema ka teadustööd.

Tihti ei oska aga kõrvalseisjad kõike tehtut hinnata ega arvestada. Analüüs näitab, et õpetajalt nõutakse ja loodetakse palju, kuid antakse vastu väga vähe. Ühiskonnas on tekkinud inimese tööjõu kasutamisel vastuolud. Need ilmnevad kõige enam tehtava töö hulga, tegeliku kvalifikatsiooni ja saadava tasu vahel.

Kui vahendeid tööpoolest ei ole, võib osutada hädavajalikuks kasutada

Haridustöötajate palgad on vabariigi keskmisest madalamad.

lühiajaliselt madalamaid palku ning see võib isegi mitte jätta erilisi jälgi, kui niisugust poliitikat mõistlikult põhjendatakse.

Pikaajalises plaanis, kui asja vajalikult ei selgitata, loob see usaldamatuse õhkkonna, mis annab tunda klassitunnis ja loengul. Õpetaja on ju kooli tegelik pale. Kõik muu – ilus koolihoone, moodne sisustus, arvutitega varustatus jms – on täiendavad faktorid.

Suhtumine
soosib
pedagoogide
lahkumist
õpitud töölt.

Suhtumine õpetajatesse ja õppejõududesse on soosinud ning soosib edaspidi veelgi enam nende lahkumist pedagoogiliselt töölt. Kindlasti aitab kaasa ka tõsiasi, et pedagoogide tasustamisel ei arvestata nende tööstaaži.

Riigi palgapoliitika ei tohiks soosida ulatuslikku töötajate lahkumist mõnest rahvamajandusharust või noorte siirdumist sinna viimases järjekorras. Riigi palgapoliitika peab olema suunatud ühiskonna tasakaalustatud arengu saavutamisele.

Reeglina avalduvad palgapoliitika tulemused pikaajalises perspektiivis. Kui tasakaal on rikutud, avaldub osa tagajärgi alles järgmise põlvkonna kaudu. Eriti hariduses.

Ja veel üks probleem: tulevane pensioniseadus hakkab pensioni määramisel arvestama ka töötasu. Lisandus veel üks negatiivne faktor, miks õpetajad võivad koolist lahkuda. Praegune väike palk toob kaasa ka väiksema pensioni tulevikus.

Veelgi enam, juba praegu saavad pedagoogid tihti madalamat pensioni kui paljud teised töötajad. Õpetajatel oli ja on ka edaspidi enne kõrgkooli astumist vaja lõpetada keskkool. Keskkool aga pensioniaastaid ei anna, küll arvestatakse praegu tööstaaži sisse kutsekoolides õppimine jms.

Vahendeid haridustöötajate palkade minimaalseltki vajalikule tasele tõstmiseks on võimalik saada. Selleks tuleks

■ põhjalikult analüüsida vahendite jaotamist eri sfääride vahel ja püüda saavutada suurem tasakaal;

■ hakata kasutama vahendeid otstarbekamalt, läbimõeldumalt, kokkuhoidlikumalt (ajakirjandusest võib lugeda riigi raha ebaotstarbekast kasutamisest, isegi raiskamisest; sellest tundub, et oleme väga rikkad);

■ vähendada riigivalitsemise kulusid;

■ tõhustada maksude kättesaamist.

Reserve võib kindlasti olla veelgi. Tasakaal tööjõu osas peab valitsema nii rahvamajandusharude vahel kui ka sees. Kui see puudub, ei saa rääkida enam turumajandusele orienteeritud riigist. Tuleb arvestada, et kõik püüdlavad oma heaolu suurendamise poole, otsustades, kus töötada, mida tarbida jne.

Praegu makstakse õpetajatele (võrreldes osa teiste töötajatega) väiksemat palka, ei arvestata pedagoogide töö raskust, keerukust ja vastutust. Sellest tulenevalt on koolides tekkinud tõsiseid probleeme ning need tunduvad kiiresti süvenevat.

Praegu ei
arvestata
õpetajatele
palga maksimisel
nende vastutust
ega töö raskust.

On selge, et kui kõrge kvalifikatsiooniga inimene teeb pidevalt kulutusi enesetäiendamiseks, loodab ta sellest ka suuremat teenistust. Mida tugevam on inimese positsioon tööjõu müüjate seas, seda rohkem on tal võimalusi valida enesele meelepärane töö. Enamikule töötajaile on teiste tegurite hulgas tähtis ka kõrgem töötasu.

Veel üks mõtlemapanev tegur. Paljud majandusteadlased on arvestanud, et varimajandus Eestis on küllalt suur, eriti osas rahvamajandusharudes. Töö eest makstakse ka nn ümbrikupalka, mis ei kajastu riigi statistikas ega maksta sellelt makse. Õpetajad oma palka saladuses hoida ei saa, nii et nende sissetulekut peaks ametlik statistika tõetruult kajastama.

Eelnevale tuginedes võib arvata, et tegelikult on haridustöötajate palgad mõnede teiste erialade töötajate statistikas antavatest keskmistest palkadest veelgi madalamad.

Muutused õpetajate hoiakutes ja arutlusviisis

EDGAR KRULL, TÜ dotsent

Praeguses Eestis on õpetajatöö üks halvemini tasustatud kutsealadest. Olukorra parandamiseks on õpetajad võtnud ette mitmeid protestiaktsioone streigini välja. Ometi ei ole õpetajad ega pedagoogikateadlased suutnud üldsust veenda, et oluline palgatõus tooks kaasa ka radikaalsed muutused õpetuse kvaliteedis. On mõistetav, et väärtustades kõrgemalt õpetajatööd, tahab üldsus ka kindlaid tõendeid raha otstarbeka kasutamise kohta.

Kahjuks puuduvad praegu Eestis usaldusväärsed vahendid õpetajate minimaalse kompetentsuse või kõrgematele ametijärkudele sobivuse üle otsustamiseks. Paljus on raskused tingitud ka puudujääkidest pedagoogilises uurimistöös. Omamata adekvaatset kujutlust õpetajate professionaalsest arengust on raske otsustada, milliseid nõudeid tuleks või saaks esitada algajale õpetajale, veel vähem aastaid töötanud pedagoogile.

Käesolevas uurimuses on õpetajate professionaalse arengu mõningaid aspekte püütud avada algajate õpetajate ja õpetajakoolitust lõpetavate üliõpilaste pedagoogilise arutlusviisi võrdlemise teel. Lisaks on kajastatud märkimisväärsemad erinevused õpetajate ja üliõpilaste suhtumises ettevalmistusprogrammidesse ja olmetingimustesse, mis samuti, kuigi kaudsemalt, mõjutavad õpetajate kutsealast arengut.

Probleemi teoreetilisest tagapõhjast

Õpetajate professionaalne areng sai tõsisema teadusliku huvi objektiks 1960.–1970. aastatel F. Fulleri uurimustega õpetajate pedagoogilistest probleemidest (2). Ka paljud hilisemad uurimused on kinnitanud, et õpetajate professionaalse arengu üheks olulisemaks indikaatoriks on pedagoogiliste probleemide teadvustamine ja nende analüüsimise võime (3; 7; 8 jt). Selgub, et õpetajate pedagoogilises arutlusviisis toimuvad esimestel tööaastatel olulised muutused (1). Seetõttu pakub just see õpetaja kujunemisperiood kõige suuremat teaduslikku ja praktilist huvi. Adekvaatsem kujutlus õpetaja pedagoogilise teadvuse arengust loob ka paremad eeldused õpetajate kutsealase kompetentsuse hindamiseks.

Muidugi on arusaadav, et vähegi usaldusväärse pildi saamine õpetajate pedagoogiliste otsustuste taga olevatest mõtteprotsessidest ei ole lihtne. Esiteks on tegemist õpetaja privaata maailma tungimisega, mis seab kõrgendatud nõuded uurimise eetilisele küljele, teiseks on see maailma mõtlemise intuiivsuse ning emotsionaalse ja hoiakulise mõjutatavuse tõttu raskesti tabatav.

Siiski on projektiivseid uurimismeetodeid, mis ei eelda liigset laskumist uuritava isiklikule pinnale, kuid võimaldavad välja selgitada üldisi arengutendentse õpetajate pedagoogilistes arusaamades. Üks selliseid on erineva pedagoogilise kogemusega õpetajate usutlemine identseid küsimusi sisaldavate ankeetidega.

Uurimismetoodika ja usutletute valimid

Küsitlused viidi läbi 1996. a kevadel. Võrreldi ja analüüsiti õpetajakoolitust lõpetavate üliõpilaste ja Tartu Ülikoolis pedagoogilise ettevalmistuse saanud 1–5-aastase koolitöö kogemusega põhi- ja keskkooliõpetajate küsitluse andmeid. Õpetajakoolituse lõpetajaid vastas ankeedile 43, õpetajatelt laekus 200 ankeedist täidetult tagasi 60. Küsitluste põhitulemused on avaldatud eraldi artiklitenä (5; 6).

Võrreldi ning analüüsiti üliõpilaste ja õpetajate kujutlusi, hoiakuid neljas aspektis: 1) suhtumine õpetajatöösse, majutus- ja palgatingimustesse; 2) hinnangud ettevalmistusprogrammide kvaliteedile ja õpetamiskustele;

Vaja on uurida õpetaja professionaalset arengut.

Õpetajate hoiakud muutuvad esimestel tööaastatel.

Uurimuses osalesid üliõpilased ja noored õpetajad.

Analüüsi nelja
aspekti.

3) hinnangud pedagoogilistele lahendustele ja lähenemisviiside eelistamine; 4) hinnangud enesetäiendamismõimalustele.

Küsitlute jaotus oli lõpetatud teaduskondade järgi küllalt sarnane: bioloogia-geograafia (vastavalt 7 ja 9 isikut), filosoofia (24 ja 30) ja füüsika-keemiateaduskonna (3 ja 8) osas. Samas polnud 1996. a õpetajakoolituses ühtegi matemaatika või kehakultuuri teaduskonna lõpetanut. Küsitlute õpetajatest moodustasid matemaatikaõpetajad 21,6%, kehalise kasvatusõpetajad 11,6%. Kuivõrd matemaatika õpetamine toimub traditsioonilises klassitunni süsteemis, sarnaselt teiste ainete õpetamisega, eeldasime, et matemaatikute puudumine ei peaks märkimisväärselt mõjutama võrdlustulemusi. Keerulisem on asi kehalise kasvatusõpetajatega, sest nende aine õpetamise metoodika ja õpilastega suhtlemise iseloom erinevad märkimisväärselt akadeemiliste õppeainete õpetamisest ja õpilastega lävimisest. Seetõttu jäeti korrelatsioonide arvutamisel nende küsitlustulemused enamasti vaatluse alt välja. Olulisemate järelduste tegemisel õpetajate pedagoogilise arutlusviisi arengust arvestati ka matemaatikaõpetajate vastuste võimaliku erimõjuga analüüsi aluseks olevatele statistilistele näitajatele.

Küsitlustulemustest tehtud järeldused on statistilised ning väljendavad üldisi arengutendentse usutletud õpetajate pedagoogilises arutlusviisis; vastused ankeediküsimustele avavad vaid üksikuid tahke õpetajate pedagoogiliste arusaamade arengust.

Anketeerimistulemuste võrdlev analüüs

Suhtumine õpetajatöösse, õpetamise hindamiskriteeriumidesse ja töötingimustes: kirjeldades tundeid pedagoogitöö vastu, olid õpetajad paremini meelestatud kui üliõpilased. 68% väitis (üliõpilastest vaid 44%), et tema tunded töö suhtes on positiivsed või väga positiivsed. Positiivsem oli õpetajate suhtumine ka perspektiivi teha uuesti läbi õpetajakoolitus: õpetajatest teeks seda 23%, üliõpilastest vaid 7%. Lõpetajate negatiivsem hoiak on tõenäoliselt tingitud eesseisvast ebamäärasusest, mis seostub õpingute lõpetamise ja tööle asumisega.

Nii majutus- kui ka palgaolusid kujutavad üliõpilased ette roosisemadena, kui need tegelikult on. Kui üliõpilastest arvas vaid 14%, et hakkab elama vanemate juures, siis tervelt 25% õpetajaid elas sellistes oludes. Ka palga osas hindas osa üliõpilasi olukorda tegelikust paremaks: 28% arvas, et hakkab teenima 2500–3500 krooni kuus. Õpetajatel ulatus palk nendesse piiridesse vaid 13%-l. Sellest kõrgemale palgale ei viidanud keegi. Üliõpilastest 9% arvestas aga veelgi suurema palgaga.

Nii õpetajad kui ka üliõpilased peavad teiste õpetajate suhtumist töö üle otsustamisel kõige ebaolulisemaks kriteeriumiks: õpetajatest arvas nii 70%, üliõpilastest koguni 74%. Suhteline üksmeel valitseb ka õpilaste õpiedukuse, ühe olulisema hindamiskriteeriumi aktsepteerimises. Kuid arusaamad õpilaste üldisema arengu käsitlemisel hindamiskriteeriumina lähevad oluliselt lahku. Kolmandiku võrra rohkem õpetajaid peab oluliseks õpilaste õppimis- ja suhtlemiskust. Seevastu on üliõpilasi, kes peavad oma töö olulisemaks hindamiskriteeriumiks õpilaste enesekindluse ja väärikuse arengut – protsentuaalselt üle kahe korra rohkem kui õpetajaid (vastavalt 34,9 ja 16,7 protsenti). Tõenäoliselt kajastub viimastes faktides üliõpilaste küllalt kriitikaline õpilasekesksus, mida rõhutavad ka pedagoogikakursused, kuid mis õpetamiskogemuse suurenedes arvatavasti väheneb.

Hinnangud õpetajakoolitusele ja oma pedagoogilisele pädevusele. Selgus, et pedagoogikakursusi hinnatakse teistest ülikooliõpingute komponentidest tunduvalt madalamalt. Üllatas fakt, et õpetajakoolituse lõpetajad ja õpetajad näevad olukorda nii sarnaselt. Näiteks oli üliõpilaste keskmine hinnang erialakursuste tasemele seitsmepallisel skaalal 5,1, õpetajatel 5,3. Hinnangud pedagoogikakursustele olid 3,9 ja 3,8 ning

Õpetajad
hindavad
pedagoogitööd
kõrgemalt kui
üliõpilased.

on mõlema kontingendi puhul statistiliselt oluliselt ($p < 0,05$) madalamad ainekursustele antud hinnangutest. Hinnangud pedagoogilisele praktikale olid aga pea sama kõrged kui erialakursustele (4,9 ja 5,0).

Samalaadne suhtumine ilmnes ka J. Goodladi uurimuses, milles analüüsiti õpetajakoolituse olusid kuues USA ülikoolis. Ameerika üliõpilased hindasid haridusteooriat 3,8, pedagoogilist psühholoogiat 4,9, üldmetoodikat 5,2, ainemetoodikat 5,7, laboratoorset praktikat 6,0 ja koolipraktikat 6,7 punktiga seitsmepallisel skaalal (4, lk 247).

Ülikooli pedagoogikakursuste taseme hindamisel võrdlevalt teiste kursustega ilmnes õpetajate ja üliõpilaste kujutlustes mõningane erinevus. Kui õpetajatel oli keskmine hinne pedagoogikakursustele 3,7 (varasem 3,8), siis üliõpilaste 3,4 osutus statistiliselt oluliselt madalamaks varem antud sõltumatust hinnangust 3,9. Üks võimalikke järeldusi on, et üliõpilaste vahetud muljed pedagoogikakursustest on suhteliselt negatiivsed. Ajalise distantsi suurenemisel emotsioonid taanduvad. Kuid nii üliõpilased kui ka õpetajad hindavad pedagoogikakursusi suhteliselt madalalt. Selgitamist vajaks, kui palju mõjutab sellist hinnangut üldine negatiivne hoiak pedagoogikakursuste suhtes, kui palju kursuste kvaliteet.

Ka hinnangutes 30 õpetamisoskuse valdamisele (kolmepallisel skaalal: *nõrk*, *keskpärane* ja *tugev*) ilmnesid üliõpilaste ja õpetajate arusaamades mõningad erinevused (vt tabel 1).

Tabel 1

HINNANGUD ÕPETAMISOSKUSTELE			
Õpetamisoskus	Õpetajate keskmine hinnang	Üliõpilaste keskmine hinnang	Hinnangute vahed ja usaldusnivoo t-testi alusel
Orienteerumine testiliikides ja nende kasutamine õppetöös	1,98	2,28	-0,30; $p < 0,04$
Õpilaste õigeaegne suunamine konsultatsioonidele spetsialistidega	1,81	1,40	0,41; $p < 0,004$
Õpilaste individuaalse eripära arvestamine õppetöö korraldamisel	2,36	2,14	0,22; $p < 0,083$
Töö lapsevanematega	1,50	1,27	0,23; $p < 0,052$
Õpilaste lugemisoskuse jälgimine ja korrigeerimine oma aines	2,17	2,47	-0,30; $p < 0,06$

Üliõpilased hindavad oskusi, mis seostuvad õpilastele individuaalse lähenemisega, madalamalt kui õpetajad. Seevastu hindavad nad kõrgemalt oma võimet teste kasutada ja oskust õpilaste lugemisoskust jälgida ning korrigeerida. Pikemaajalise koolipraktikaga, kus neid oskusi tuleb kasutada, võib enesehinnang märgatavalt muutuda.

Õpetamisoskuste faktoranalüüsi tulemuste võrdlusest ilmnesid täiendavad nüansid õpetajate ja üliõpilaste kujutlustes õpetamisoskustest. Õpetajate vastustes kajastus palju nüansirikkam pedagoogiliste situatsioonide nägemine, üliõpilaste puhul koondusid faktoriteks kõige elementaarsemad õpetamisoskused.

Pedagoogilised tõekspidamised ja arvamused. Küsitlustulemuste korrelatsioonanalüüsist selgus, et mõneaastase pedagoogilise kogemuse järel muutub õpetajate arusaamine õpilaste õpimotivatsioonist ja võimetest suuresti. Õpilaste õpimotivatsiooni ja võimete vahel oli üliõpilaste antud hinnangutes üsna märkimisväärne ja statistiliselt oluline korrelatsioon: $r = 0,72$ ($p < 0,05$). Õpetajatel oli sama näitaja vaid 0,28 ja statistiliselt mitteoluline. Detailsemast analüüsist selgus, et kalduvus samastada õpilase õpimotivatsiooni ja võimeid, s.t pidada motiveeritud õpilast ka võimekaks või mittemotiveeritud võimetuks, oleneb veel õpetatavast aimest. Ilmnes üllatav fakt, et matemaatikaõpetajatel on kõige suurem kalduvus samastada õpilaste õpimotivatsiooni ja võimeid: neil

Pedagoogika-kursusi hinnatakse madalalt.

Õpetajad ja üliõpilased tajuvad õpilasi ja õpetamise situatsiooni erinevalt.

oli korrelatsioon õpimotivatsioonile ja õpilaste võimetele antud hinnangute vahel 0,46. Kehalise kasvatusõpetajate vastused ei väljendanud õpilaste õpimotivatsiooni ja võimete vahel mingit seost ($r = 0$). Kuigi mõlemal juhul on tegemist väga väikese valimiga (11 ja 5 isikut) pakuvad andmed siiski üsna palju mõtlemisainet nii õpetajate arutlusviisist kui ka õpetatava aine spetsiifika mõjust sellele.

Õpetajad on valmis kolleegilt nõu küsima.

Õpilaste distsiplineerimatust tingivate põhjuste ja distsiplineerimiseks astutavate sammude kohta selgus, et kui õpetajatest oli 16,7% valmis esmareageeringuna küsima kolleegidelt nõu, kuidas ohjeldada püsivalt korda rikkuvat õpilast, siis üliõpilastest kasutanuks seda võimalust vaid 7%. Samas pidas peaaegu kolmandik üliõpilastest oluliseks ignoreerida soovimatut ja ergutada positiivset käitumist. Õpetajatest pidas seda meetodikat oluliseks vaid 20% vastanutest. Üle poole üliõpilastest (53,5%) leidis, et püsivama muutuse esilekutsumiseks õpilase käitumises tuleks rohkem süüvida ta probleemidesse ja aidata tal nendega toime tulla. Õpetajatest arvas nii vaid 41,7%.

Erinevused õpetajate ja üliõpilaste arusaamades ilmnisid ka distsipliinirikkkumist põhjustavate allikate osas. Kõige suurem oli see kodus ja koolis propageeritavate väärtuste konflikti mõistmises distsipliiniprobleemide põhjusena. Vaid tühine osa üliõpilastest (2,3%) ja 6,7% õpetajatest pidas seda oluliseks faktoriks; 30% õpetajaid ja tervelt 51,2% üliõpilasi aga kõige harvemini distsipliiniprobleeme põhjustavaks faktoriks.

Nii õpetajatel kui ka üliõpilastel paluti valida kolmest oskusest üks, mis näib neile kõige olulisem õpilaste abistamisel (1 – arendada õpilastel probleemide lahendamise oskust ja kriitilise mõtlemise võimet; 2 – kujundada õpilaste positiivset minapilti ja usku oma võimetes; 3 – kujundada teiste mõistmist ja austust). Õpetajad eelistavad kõige enam teadmisi, kuidas arendada õpilastel probleemide lahendamise ja kriitilise mõtlemise võimet, üliõpilased seavad ülekaalukalt esikohale oskuse kujundada õpilastel positiivset minapilti ja usku oma võimetes.

Erinevusi õpetajate ja üliõpilaste arusaamades ilmnis ka baasteadmistete osatähtsuse hindamises. Üliõpilased pööravad õppetöö korraldamisel vähem tähelepanu õpilaste põhiteadmiste ja oskuste kindlustamisele, peavad vähem oluliseks õpilaste võimetest sõltuvate erandite tegemist.

Õpetajad hindavad õpikuid ja metoodilisi materjale, üliõpilased õppekavasid.

Ligikaudu 32% õpetajatele on olulisemateks õpetatava sisu valikut mõjutavateks faktoriteks õpikud ja metoodilised materjalid; üliõpilastel vaid 19%-l juhtudest. 28% üliõpilastest peab olulisemaks riiklikku õppekava või tasemetööde nõudeid; õpetajatest 18%. Mõningane erinevus õpetajate ja üliõpilaste arusaamades sisu valikust ilmnis ka õppimisvajaduse motiveerimisel.

Tabel 2

MOTIVEERIVATE PÕHJENDUSTE KASUTAMINE SISUVALIKU KRITERIUMIDENA		
Motivatsiooniline sisuvaliku kriteerium	Eelistusi sisuvaliku kriteeriumina protsentides	
	Õpetajad	Üliõpilased
a) teil tuleb teada seda materjali, et edukalt jätkata õpinguid vanemates klassides või olla võimeline õppima seda ainet järgmistel kursustel	10,0	23,2
b) see materjal on vajalik, et edukalt sooritada test või kontrolltöö	1,7	0
c) teil läheb seda materjali vaja pärast kooli lõpetamist; see on väga oluline igapäevase elu probleemide lahendamiseks	20,0	32,2
d) selle materjali teadmine aitab teil mõista inimesi ja/või igapäevaseid sündmusi teid ümbritsevas maailmas	38,3	30,2
e) selle materjali mõistmine muudab teie elu täiskasvanuna väärtuslikumaks ja rikkamaks	16,7	4,6

Õpetajate ja üliõpilaste eelistused (vt tabel 2) langesid peaaegu kokku. Kuid korrelatsiooni arvutamine õpilaste motiveerimiseks ja õppesisu

valikuks antud kasutamiseelistuste vahel tõi esile olulise erinevuse õpetajate ja üliõpilaste pedagoogilises arutlusviisis. Osutus, et üliõpilased kaldusid eelistama tabelis loetletud põhjendusi üheaegselt nii õpilaste motiveerimiseks kui ka sisuvaliku kriteeriumina. Korrelatsioon nende valikute vahel oli 0,47 ($p < 0,05$). Õpetajate vastustes sellist seost ei täheldatud, sest $r = 0,12$ ja statistiliselt mitteoluline. Siit võib üsna kindlalt väita, et suur osa üliõpilasi ei tee vahet õpilaste motiveerimise ja õpetatava sisu valikukriteeriumide vahel.

Üsna märkimisväärsed erinevused ilmnesid ka õpetajate ja üliõpilaste arusaamades, kuidas peaks õpetaja reageerima õpilastele, kes annavad ebataavalisi ja originaalseid vastuseid. Valiku sai teha nelja vastusevariandi vahel (vt 3. tabeli esimest veergu).

Kõik erinevused reageerimisviisides osutavad, et õpetajad on üliõpilastest valdavalt reserveeritumad ja ettevaatlikumad õpilaste kiitmisel leidlikkuse ja originaalsuse eest.

Õpetajad on üliõpilastest reserveeritumad.

Tabel 3

REAGEERINGUD ÕPILASTE ORIGINAALSUSELE JA LOOMINGULISUSELE				
Vastusevariandid	Esmane reageering		Pikaajalise reageering	
	Õpetajad	Üliõpilased	Õpetajad	Üliõpilased
a) Kiidaksin neid originaalsuse eest.	38,3	53,5	13,3	13,9
b) Püüaksin leida näiteid, mille puhul vastus ei ole õige või lahendus ei sobi. Kui selliseid näiteid ei leia, loeksin nende vastuse või lahenduse õigeaks.	11,7	0	26,7	13,9
c) Kiidaksin neid ning siis püüaksin veenda, et traditsioonilised vastused ja lahendused on tavaliselt palju tõhusamad ja usaldusväärsemad.	0	2,3	13,3	11,6
d) Paluksin seletada, kuidas nad leidsid sellise vastuse või tulid sellise lahenduse peale.	41,7	39,5	36,7	58,1

Et saada ettekujutus õpetajate ja õpetajakoolituse lõpetajate üldisemate pedagoogiliste tõekspidamiste erinevusest, võrreldi nende hinnanguid eri õppemeetodite kasutamisele ja õpetaja rollile. Kui 40,5% üliõpilastest tunnistas, et nende õpetamisviis oli koolipraktikal traditsiooniline, siis õpetajaid, kes märkisid sedasama, oli vaid 20%. Õpetajad väitsid enam, et kasutavad mitmesuguseid meetodilisi uuendusi ja alternatiive. Ka õppetöö individualiseerimist praktiseerivate õpetajate protsent on üliõpilaste omast palju suurem (28 ja 9,5).

Anketeeritavatel paluti end samastada ühega näidisõpetajatest, osutada, millisega neist sarnaneb ta kõige vähem ja kes neist võiks olla edukaim õpilaste mõtlemise arendamisel. Tabelist 4 on näha, et avastuslikku õpetamist eelistava õpetajaga samastab end peaaegu viiendik õpetajatest ja üliõpilastest ning ligikaudu 30% mõlemast kontingendist arvab end temaga mitte sarnanevat. Suur erinevus ilmneb aga selle õpetajatüübi võimaluste hindamisel õpilaste mõtlemise arendamisel. Siin on õpetajate protsent üle kahe korra suurem üliõpilaste vastavast näitajast. Seejuures on erinevus statistiliselt oluline ($p < 0,01$). Võrreldes õpetajatega kalduvad üliõpilased eelistama diskussioonilist õpetamist ja alahindama traditsioonilise õpetamise võimalusi.

Üliõpilased alahindavad traditsioonilise õpetamise võimalusi.

Hinnangud enesetäiendusvõimalustele. Ka siin ilmnesid õpetajate ja üliõpilaste arusaamades olulised erinevused. Vastustest küsimusele, milline loetletud viiest ettevõtmisest (vt tabel 5) on kõige tõhusam tugevaks õpetajaks saamisel, võib märgata mitut ärevust tekitavat asjaolu. Selgub, et üliõpilased alahindavad kolleegide tundide külastamist, aga kolm korda enam kui õpetajad peavad nad tõhusaimaks enesetäiendusvormiks erialaste ajakirjade ja publikatsioonide lugemist. (Ent ka

Vähe tähelepanu osutatakse erialakirjanduse lugemisele.

18,6% on väga tagasihoidlik tunnustus sellele enesetäiendamisviisile.)
30% õpetajaid ja 37% üliõpilasi seavad esikohale täienduskursused.

Tabel 4

SUHE JA IDENTIFITSEERUMINE NÄIDISÕPETAJATEGA						
Näidisõpetaja	Valikuid protsentides					
	Langeb kokku minu arusaamaga õpetamisest		Sarnaneb kõige vähem minu arusaamaga õpetamisest		On kõige edukam õpilaste mõtlemise arendamisel	
	Õpetajad	Üliõpilased	Õpetajad	Üliõpilased	Õpetajad	Üliõpilased
a) Mari: Õpetaja on põhiliselt kaasaaitaja, kes loob õpilastele tingimused avastusliikuks õppimiseks.	20,7	18,6	30,2	30,2	20,7	9,3
b) Saime: Õpilased tuleb suunavate küsimustega viia asjadest arusaamiseni.	35,8	30,2	9,4	7,0	15,1	18,6
c) Sander: Õpilasdiskussioonid aitavad kõige paremini aru saada mõistetest ja ideedest ning loovad õpilastel ettekujutuse nende arutlusvõimest.	17,0	30,2	22,6	11,6	45,3	60,5
d) Rein: Õppematerjali tuleb õpetada süstemaatiliselt ja detailselt. Õpetaja seletab, kuidas ülesandeid lahendada, ja loob seejärel võimalused praktiseerimiseks.	18,9	7,0	30,2	44,2	7,5	4,6

Enamik küsitletutest ei ole valmis iseseisvaks õppimiseks.

Suur lootus, et keegi kusagilt kindlustab õpetajatele nõutava kompetentsuse, ja vähene tähelepanu erialakirjanduse lugemisele on tõendiks, et ei õpetajad ega õpetajakoolituse lõpetajad ole valmis iseseisvaks õppimiseks. Nii kostab pidevalt pedagoogilisest perioodikast õpetajate etteheiteid, et koolireform ei liigu edasi, sest neile ei anta adekvaatset täienduskoolitust, kuid samas ei taha kurtjad näha õpetajate vastutust näiteks uue õppekava rakendamisel.

Tabel 5

HINNANGUD ERINEVATE ENESETÄIENDUSVORMIDE TÕHUSUSELE PRAKTILISE PEDAGOOGILISE KOMPETENTSUSE SUURENDAMISEKS		
Enesetäiendusvorm	Valikuid protsentides	
	Õpetajad	Üliõpilased
kolleegide tundide külastamine ja/või nende poolt teie tundide külastamine, et seejärel analüüsida tähelepanekuid erialaste ajakirjade ja publikatsioonide lugemine	33,3	18,6
pedagoogika õppimine kraadiõppes.	6,7	18,6
mittepedagoogiliste ainete õppimine kraadiõppes.	1,7	2,3
osavõtt õpetajate täienduskursustest.	3,3	3,3
	30,0	37,2

Kokkuvõte

Töö koolis muudab õpetajate töekspidamisi ja arusaamu.

Küsitlustulemused lubavad teha mitmeid olulisi järeldusi koolipraktika mõjul toimuvatest nihetest õpetajate töekspidamistes ja arusaamades.

■ Kui enamik õpetajatest suhtub oma töösse positiivselt, siis õpetajakoolituse lõpetajate seas valitseb ebakindlus, mis seostub eesiseva tööleasumise muredega. Ka õpetajakoolituse teeks uuesti läbi suurem protsent õpetajaid kui üliõpilasi.

■ Õpetajakoolituse lõpetajate palga- ja korteriolude ootused on liiga suured. Tegelikud väljavaated on palju tagasihoidlikumad.

■ Üle kahe kolmandiku küsitletutest ei pea nende töö hindamisel määravaks kolleegide arvamust. Õpetajad peavad olulisemaks kriteeriumiks nende töö hindamisel õpilaste õppimis- ja suhtlemisoskuse, õpetajakoolituse lõpetajad õpilaste enesekindluse ja väärikuse arengut.

■ Mõlemad rühmad hindavad pedagoogikakursuste kvaliteeti teiste ülikooliõpingute tasemest tunduvalt madalamaks. Pedagoogikakursuste võrdleval hindamisel osutus üliõpilaste suhtumine veelgi negatiivsemaks, õpetajate suhtumine jäi samaks.

■ Üliõpilased hindavad õpetajatest madalamaks oma pädevust õppetöö individualiseerimisel ja annavad kõrgemaid hinnanguid õppetöö organiiseerimise seisukohalt vähemolulistele õpetamisoskustele (nt testide kasutamine). Õpetamisoskuste valdamisele antud hinnangute faktoranalüüs kinnitas, et õpetajate ja üliõpilaste pedagoogilise mõttemaailma tundlikkus pedagoogiliste probleemide suhtes on erinev. Üliõpilastel moodustavad faktoreid õpetamise baasoskused ja -toimingud, õpetajatel aga oskused, mis seostuvad keerulisemate pedagoogiliste arusaamadega.

■ Ettekujutused õpilaste õpimotivatsiooni ja võimete seosest sõltuvad õpetaja pedagoogilisest kogemusest, ka õpetatavast aineist. Enamik õpetajakoolituse lõpetajatest ei suuda eristada õpimotivatsiooni võimetest. Õpetajate hinnangus õpilaste õpimotivatsioonile ja võimetele on korrelatiivne seos üldjuhul nõrk, see sõltub ka õpetatavast aineist.

■ Distsipliiniprobleemide lahendamisel on õpetajakoolituse lõpetajad õpetajatest palju tõrksamad kolleegidelt nõu küsima. Üliõpilased on altimad süüvima distsipliinirikumise tagapõhja, kuid näevad õpetajatest vähem distsipliinirikumise allikana kooli ja kodu väärtuste konflikti.

■ Õpilaste abistamises seadsid õpetajad esiplaanile oskuse arendada õpilaste probleemide lahendamise ja kriitilise mõtlemise võimet. Ligi kaks korda enam üliõpilasi pidas kõige hinnatavaks abistamisvõtteks õpilaste positiivse minapildi ja oma võimetele usu kujundamist.

■ Õpetajakoolituse lõpetajate kujutlused põhiteadmiste rollist õpetamisel on õpetajate arusaamadest ebamäärasemad. Nad nõustusid hõlpsamini seisukohaga, et kõigi ainete puhul pole põhiteadmiste nõudest vaja kinni pidada, ja olid tõrksamad aktsepteerima põhimõtet, et baasteadmiste kindlustamise nõudest tuleb nõrgemate õpilaste puhul enam kinni pidada kui tugevamate juures.

■ Õppesisu valikul lähtuvad õpetajad valdavalt õpikutest ja meetodilistest materjalidest. Üliõpilased juhindusid riiklikust õppekavast, teistest normatiivdokumentidest ning oma ettekujutustest, mida tuleks õpetada.


■ Võrreldes õpetajatega teevad õpetajakoolituse lõpetajad vähem vahet õppimist motiveerivate põhjenduste ja õppesisu valikukriteeriumide vahel. Nad arvavad, et ühed ja samad põhjendused sobivad nii põhjendustena sisu valikuks kui ka õpilaste motiveerimiseks.

■ Reageerimisel õpilaste ebatavalistele ja originaalsetele vastustele oleksid üliõpilased õpetajatest usalduslikumad, kiidaksid õpilasi rohkem ja laseksid neil enam seletada, kuidas nood selliste vastusteni jõudsid.

■ Õppemeetodite kasutamises näivad üliõpilased olevat õpetajatest konservatiivsemad. Eriti paistab see silma õppetöö individualiseerimise meetodika eelistustes. Põhjuseks on arvatavasti asjaolu, et see lähene mine pole algajale õpetajale jõukohane. Üliõpilased annavad õpetajatest suurema eelistuse heuristilistele õppemeetoditele, mille adekvaatseks kasutamiseks nad vaevalt valmis on.

■ Õpetajakoolituse lõpetajad identifitseeruvad meelsamini diskussioonilisi õppemeetodeid kasutavate õpetajatega ja peavad neid kõige edukamaks õpilaste mõtlemise arendamisel. Samas on nad õpetajatest mitu korda kriitilisemad traditsiooniliste õppemeetodite (süsteematilise õpetamise ja praktiseerimise) võimaluste hindamisel õpilaste arutlusvõime arendamiseks.

Õpetajakoolituse lõpetajad alahindavad enesetäiendusvõimalusena vastastikust tundide külastamist, kuid hindavad õpetajatest rohkem täienduskursuste ja pedagoogilise kirjanduse osatähtsust oma kutsealase meisterlikkuse tõstmisel.

Kirjandus lk 46 

Arvutid ja õpilane

PIRET LUIK, TÜ pedagoogikaosakonna magistrant

Kas ja kuivõrd meie koolide ainetundides arvuteid kasutatakse ja kas õpilased on sellest huvitatud? Mida arvavad arvuti rollist koolis õpilased? Kuidas on nemad valmis uut tehnoloogiat vastu võtma? Mida hindavad meie õpilased arvuti juures? Milliseid aineid soovitakse arvuti kaasabil omandada?

USA koolides on täheldatud lastel lähedasemaid suhteid arvuti kui õpetajaga. Kumba eelistavad meie õpilased – masinat või inimest?

Seda uurimaks viisime 1995. aastal läbi ankeetküsitluse, millele vastasid 200 õpilast 5.–12. klassini põhi- ja keskkoolidest ning gümnaasiumidest üle Eesti. Sellist kooli, kus oleks õpetatud arvuteid või kasutatud neid õppevahendina teistes ainetes juba algklassides, Eestimaalt leida ei õnnestunud. Ka viiendast seitsmenda klassini saavad arvutialast ettevalmistust vaid mõne üksiku kooli õpilased.

Õpilased sooviksid arvutit ainetundides enam kasutada.

Ainete (lisaks arvutiõpetusele ja informaatikale) õppimisel või õpitu kordamisel on arvutit kasutanud 30% küsitlusele vastanud õpilastest, tahaks kasutada 79%. Enam kasutavad arvuteid õppevahendina õpilased, kel arvutiga töötamisel pikemaajalised kogemused – nad veedavad arvuti taga ka rohkem tunde päevas. Seejuures võtavad poisid arvuti õppevahendina paremini omaks. Võib-olla on siin üks põhjusi ka asjaolu, et arvutit kasutatakse teiste ainetes omandamiseks peamiselt väljaspool tundide aega, kui arvutiklassi on hõivanud enamasti poisid. Nagu küsitlusest selgus, kasutavad tüdrukud arvuteid peamiselt informaatikatunnis või mõne referaadi sissetrukkimiseks. Tüdrukud tahavad õppida rohkem omaette, vaikuses. Samas aga näeme, et küllalt suur osa tüdrukuid sooviks samuti teisi aineid arvuti abil õppida.

Praegu domineerivad arvutimängud, mängijateks enamasti poisid.

Paljudes koolides on arvutipark väga kirju ning juba ajast mahajäänud, kesine on ka õpiprogrammide hulk. Siiani on arvutid enam mänguasjad kui õppevahendid ja arvutiklassides domineerivad poisid. On ju isegi arvutimängud enamikus suunatud poistele – tulistamised, tagaajamised, autorallid. Õpiprogrammid peaks rohkem haarama ka tüdrukuid. Teiste ainetes õpetajatele tuleks enam korraldada arvutikursusi, et arvutite võimalused ei jääks õpetajate konservatiivsuse tõttu kasutamata. Võrreldes linna- ja maalapsi, näeme, et linnas on arvutikasutajaid enam kui maaõpilaste hulgas. Siin võib põhjuseks olla linnakoolide parem varustatus riist- ja tarkvaraga. Kui aga vajalikud õppeprogrammid puuduvad, ei saa ka õpilased arvuteid teiste ainetes õppimisel kasutada.

Millistes ainetes saaks õpilaste arvates arvuteid rakendada? 11% vastanutest leidis, et kõikides ainetes. Kui Saksamaa metoodiku M. Meltzeri (refereerinud M. Maksing – 3) ja teiste teadlaste ning õpetajate uurinute tulemusena on selgunud, et arvuti kasutamine on efektiivsem humanitaarainetes, siis antud ankeedist selgus, et eesti õpilased sooviksid arvuti abil õppida enam just reaalseid – matemaatikat, füüsikat, keemiat. Võib-olla on siin põhjus ka väheses ning ebakvaliteetses õpiprogrammide hulgas ja õpilaste ebapiisavates teadmistes arvuti võimalustest. Märjiti ka võõrkeeli ja ajalugu, kus mälu osa on väga suur. Lisaks mainisid üksikud õpilased veel geograafiat, bioloogiat, kirjandust ja joonestamist.

Seisukohta ei osanud selles küsimuses võtta 49% õpilastest. Ja kui poisid olid agaramad arvutit kasutama õppevahendina, siis tüdrukud teavad kindlamalt, kus ja milleks nad tahavad arvutit kasutada. Erinev on suhtumine ka klasside kaupa, mis on võib-olla põhjustatud asjaolust, et kooli keskastme jaoks on koolitarkvara üsna kesine.

Õpilased tahaksid end eelkõige kontrollida arvuti abil – kontrolltestide tegemist arvutiga eelistab 53% nii poistest kui ka tüdrukutest. Kõige enam soovivad end arvuti abil kontrollida 9. ja 12. klassi õpilased. Võib-olla on siin seos põhi- ja keskkooli lõpueksamite ning sisseastumiskatsetega teistesse koolidesse. 44% kõikidest õpilastest sooviks õppida ka uut osa arvuti abil ja 42% näeb arvuti võimalusi isegi tunnis vastamisel. Uut materjali soovivad arvuti abil omandada peamiselt poisid, tunnis eelistavad arvuti abil vastamist aga enam tüdrukud.

Võrreldes ankeetküsitlusele vastanud õpilasi elukoha lõikes, näeme, et eelistused on peaaegu vastandlikud. Linnalapsed tahavad kõige rohkem omandada arvuti abil uut osa, maalapsed eelistavad kontrolltestide tegemist. Võib-olla on siin põhjus linnakoolide suurtes klassides, kus õpetaja uut materjali edasi võttes lihtsalt igapäheni ei jõua. Kuna keskkoolid ja gümnaasiumid on jäänud aga ainult linnadesse, siis on maakoolide õpilased enam huvitatud oma teadmiste eakaaslaste tasemega võrdlemisest.

Arvuti abil kontrolltestide teha eelistavad õpilased põhjendasid oma valikut väidetega, et on hea ennast ja oma teadmisi hinnata, omaette on rahulik, kontroll toimub just siis, kui oled selleks kõige rohkem valmis, arvuti abil on mugavam, vastuste kontroll on kiirem ning üldse on arvuti korrektsem kui inimene. Paljud õpilased töid oma eelistuse põhjenduseks, et arvutiga kontroll on ausam. Üks õpilane väitis, et see on ju ainus viis, kuidas arvuti saab aidata õppida – uut osa omandada ja tunnis vastata arvuti abil ju ei saa. Uut osa sooviks õpilased omandada “mõtleva masina” abil, kuna arvuti võimaldab palju üle korrata ja nii saab materjal selgemaks. Samuti saab ise kõike proovida, arvuti aitab igati, materjal jääb paremini meelde, saab valida, mida ja kui suures mahus omandada ja arvuti ei eksi kunagi.

Arvuti abil tunnis vastata tahtvatest õpilastest tõi enamik neist põhjenduseks, et nii on rahulik, keegi ei sega, ei näe ega kuula pealt, arvuti ei ärritu valede vastuste puhul nagu õpetaja ja kaasõpilased, ei hakka halvustama. Eeliseks loeti ka seda, et arvuti abil saab vastata kiiremini ning mitu õpilast korraga. Tundub, et arvuti abil tunnis vastata tahaksid just õpilased, kellel suhe pedagoogi ning kaasõpilastega pole kõige parem või kel on lihtsalt kartus ebaõnnestumiste ees. Samas sulgedes end täielikult arvuti taha – arvuti abil uut osa õppides, vastates ja kontrolltestide tehes – kaob sellistel õpilastel vähenegi emotsionaalne side täiskasvanute ja eakaaslastega.

Kui arvuti abi vajaksid õpilased eelkõige neis ainetes, milles nad on nõrgad, teistest mahajäänud või hoopis neis ainetes, milles on nad tugevad? Kuidas õpilased ise põhjendavad oma valikut?

Saksamaa metoodiku M. Meltzeriga jõudsime samale tulemusele selles osas, et nõrgemad õpilased on rohkem motiveeritud arvutit õppe- ja abivahendina vastu võtma. Tahetakse end arendada ja teistele järele jõuda. M. Meltzer oletas, et põhjuseks võib olla see, et arvutil jätkub alati kannatust ning ta ei vihasta ka valede vastuste puhul. Ka see oletus leidis antud ankeedis kinnitust. Arvuti ees ei pea oma rumalust hābenema.

Saksamaal läbi viidud küsitluse andmetel hindavad lapsed, et arvuti juures on näha, kuidas teadmised ja oskused täienevad, on kohene tagasiside õpitu kontrollimiseks. Samal arvamusel on ka eesti lapsed.

46% vastanud õpilastest vajab arvuti abi kõige enam neis õppeainetes, milles nad tunnevad end nõrgana. Pooltel juhtudel toodi põhjenduseks, et arvuti abil saab end arendada ja teistele järele jõuda. Arvuti suurendab ka huvi ning on stiimuliks. Keskendumisraskustega õpilastel on arvutiga kahekesi olles parem süveneda. Lisaks toodi välja, et arvuti õpetab arusaadavamalt, üksikasjalikumalt, toob palju näiteid, palju saab

Eelistatum oli arvuti abi enesekontrollil.

Paljudel meeldiks vastata arvutile, sest see on erapooletu.

Arvuti abi õppimisel kasutaksid õpilased eelkõige ainetes, milles nad on nõrgemad.

korral, üldse on arvutit kergem mõista ja kui teadmisi kontrollida, siis vale vastuse korral saad kohe teada õige. Ning jällegi vastati, et ei pea oma rumalust häbenema, keegi ei narri, ei halvusta ega ärritu.

Tugevamad õpilased soovivad arvutit lisamaterjali tunnis õpitule.

Uurimiselustest õpilastest 42% soovivad arvutit kasutada õppevahendina neis ainetes, milles nad on keskmisel tasemel ja 13% neis, milles tunnevad end tugevana. Mõlemal juhul põhjendati, et arvuti annaks lisamaterjali, uusi kogemusi, arendaks ja süvendaks teadmisi, saaks valida oma tempo ja end kontrollida. Maa- ja linnakoolide õpilaste protsendid on siin üsna sarnased.

Kuigi peab valitsema põhimõte **arvuti ja õpetaja**, siis meie oma ankeedis esitasime ka valiku "kas arvuti või õpetaja". Kas ja miks eelistavad eesti õpilased õpetajat või arvutit? Kumb on nende arvates koolis parem teadmiste edastaja ja kontrollija?

62% õpilastest ei osanud veel selles küsimuses seisukohta võtta, osa väitis, et mõnikord osutub paremaks õpetaja, mõnikord arvuti. Nagu eespool nägime, puudus paljudel õpilastel vastav kogemus arvutiga. Ainult 30% olid kasutanud arvutit teiste ainete õppimisel.

11% ankeedile vastanutest leidis, et arvuti on halvem kui õpetaja, ja 27% olid seda meelt, et arvuti on õpetajast parem. Seejuures on nende protsendid, kes eelistavad arvutit õpetajale, poiste ja tüdrukute lõikes sarnased, mõnevõrra rohkem on aga tüdrukuid, kes leiavad, et arvuti on õpetajast halvem.

Osa õpilasi eelistab õpetajat arvutile, teised valiksid jälle arvuti.

Vaatame nüüd, miks õpilased eelistavad arvutit või õpetajat. Kõigepealt, miks on õpetaja parem kui arvuti? Põhjendusteks toodi, et arvuti pole ikkagi inimene, arvuti on liiga kuiv ja kiire, puudu jääb inimkontaktist, suhtlemisest. Lisaks kirjutati, et õpetaja seletab põhjalikumalt ja paremini, õpetaja on targem kui arvuti, õpetaja meeldib enam. Mõni vastanutest märkis ka, et õpetajaga saab hinde üle tingida, vaielda, aga arvutiga ei saa.

Arvutit õpetajale eelistanud õpilased kirjutasid, et arvuti teab rohkem, tal on suurem mälu ja laiem ülevaade, piisavalt saab korrata. Põhjendusteks toodi veel, et õpetajat alati ei kuula, tekib igavus, arvutist saab paremini aru kui õpetajast, parem on süveneda, ei katkestata ja saab valida endale kõige sobivama tempo.

Pedagooge ja koolijuhte peaksid aga mõtlema panema sellised mõtteavaldused: arvuti on rahulikum, ei käsuta, ei kommenteeri, ei halvusta, ei karju ega sõima, kui midagi väga lollisti teed, ei tule kallale. Üks õpilane leidis koguni, et arvutiga võib sõbraks saada, õpetajaga aga mitte.

Kooli on vaja mõlemat: head õpetajat ja kvaliteetset arvutit.

Kui õpetaja ärritub, karjub, halvustab ja ka kaasõpilastelt pole tuge leida, võib nii mõnelegi lapsele kannatlikuks sõbraks osutada just arvuti. Eesti kooli peaksid aga jääma nii arvuti kui ka õpetaja. Pole õige püstitada küsimust, kas arvuti või õpetaja, valitsema peab põhimõte – arvuti ja õpetaja. Hea õpetaja on sõbralik, lahke, inimlik, naljakas, tark. Kas saab üks arvuti selle kõigega hakkama? "Kui ka mõni laps hakkaks arvutit armastama, kas see oleks õige armuda plastmassi, metalli ja klaasi hunnikusse?" (1, lk 28).

Masin ei suuda kunagi asendada elavat inimest, masinal pole emotsioone, temaga ei saa otseselt suhelda. Samas jätkub arvutil rohkem kannatust, ta aitab õpetajal vabaneda mehaanilisest tööst.

Kirjandus

1. D e e s o n, E. 1986. East, West – Home's Best – The Computer in the Home: Its Challenge to Education. Proceedings of the IFIP TC 3/WG 3.2/WG 3.5 Working Conference on the Computer in the Home: Its Challenge to Education. Interlaren Switzerland, 7–11 April, Edited by B. Levrat, E.D. Tagg, F. B. Lovis pp 19–28.
2. L u i k, P. 1986. Arvuti poolt või vastu. Bakalaureusetöö, Tartu.
3. M a k s i n g, M. 1991. Kuidas õpilane ja arvuti omavahel läbi saavad? – Haridus, nr 3, lk 6–9.

Sõnalised hinnangud algklassides

LUULE NIINESALU, Audentese Erakooli algklassiõpetaja

Hindamine on ajast aega olnud õpetamise ja õppimise lahutamatu osa. Just selle pikaajalise traditsiooni tõttu näib olevat loomulik, et hinne on midagi tähtsat ja asendamatu. Laste hindamine on niisama vana kui kool ise. Lapsed tahavad kooli minna ja ootavad seda aega. Alklassilapsed on enamasti õpihimulised ja täis tahtmist tegutseda. Aastatega see paljudel kaob ja tekib soov koolist pääseda. Miks?

Üheks põhjuseks võib olla koolihinne. Õpilane, kes saab koolis tihti negatiivseid emotsioone ja tunnetab, et on ebaedukas, kaotab õige pea huvi õppetöö vastu. Õppimine, mis ei paku positiivseid emotsioone, muutub ebameeldivaks tegevuseks.

Mõeldes nende probleemide üle, leidsin juba seitse aastat tagasi Aruküla koolis töötades, et numbrilised hinded ei sobi algklassiõpilastele. Õpetajana tahan ma soodustada iga lapse loomupärast arengut, arvestada lapse võimeid ja eeldusi ning pakkuda talle positiivseid emotsioone.

Õpilane ootab tagasisidet, hinnangut oma tööle. Informatsiooni lapse edasijõudmise kohta koolis ootavad ka vanemad. Leian, et sobivaks vormiks algklassis õppivale lapsele on sõnaliste hinnangute andmine.

Kui laps saab positiivseid emotsioone, säilib soov õppida. Aidates kaasa enesehinnangu kujunemisele, valmistame last ette edaspidiseks eluks. Ta õpib tundma oma nõrku ja tugevaid külgi, oma oskusi ja võimeid.

Hinnangu andmine võimaldab välja tuua nii positiivse kui ka negatiivse. Hinnang peab olema põhjendatud ja analüüsiv. Analüüsi käigus saab juhtida õpilase tähelepanu sellele, milliseid võimalusi on tal oma oskusi ja võimeid edasi arendada. Hinnang peab innustama last töötulemusi parandama. Analüüsivad hinnangud annavad vanematele rohkem teavet lapse arengust kui numbrilised hinded. Hinnete põhjal saab vanem teada vaid seda, kas laps on koolis edukas või läheb tal halvasti. Kui hinded on korras, pole põhjust muretsemiseks ja vanemate huvi koolis tehtava vastu väheneb. Kui aga lapsel on puudulikud hinded, jääb süüdlaseks õpilane. Teda süüdistavad nii õpetaja kui ka lapsevanemad laiskuses, õppimata jätmises jne.

Mul on mitmeaastane kogemus sõnaliste hinnangute andmisel. Uue õppekava alusel on see nüüd ka ametlikult lubatud. Meil Aruküla koolis oli selleks taotletud eraldi luba. Kooskõlastasime algklassiõpetajatega omavahel põhimõtted ja vormistasime ise klassidele tunnistused. Tunnistuste vormi ja sisu on aja jooksul täiendatud ja muudetud.

Tunnistusel on emakeel ja matemaatika osade kaupa lahti kirjutatud. Hinnangut ei anta lihtsalt õppeainele tervikuna, vaid eri oskustele selles aines. Näiteks 3. klassi emakeeles saab laps hinnangu lugemisoskusele, tööle tekstiga, jutustamisele, loovtöödele, kirjatehnikale, häälikute pikuse omandamisele ja reeglite tundmisele.

Koduloos ja võõrkeeles on hinnang eraldi suulisele ja kirjalikule tööle. Need õppeained, kus tulemused ei sõltu ainult lapse püüdlikkusest, vaid palju oleneb eeldustest (laulmine, kunstõpetus, kehaline kasvatus) on ka 4. klassis jäänud numbriliselt hindamata. Last innustatakse nendes tundides saavutama võimetekohaseid tulemusi ning tundma tegevusest rõõmu ning rahuldust. Riiklikel tunnistustel antakse sõnaline hinnang hoolsusele ja käitumisele. Meie tunnistusel on ka need mõisted lahti kirjutatud. Õpilasel on kergem mõista ja näha, mida konkreetselt tuleks tal parandada. Toon näite 3. klassi tunnistuselt. Hinnangu saavad iseseisev töövõime, huvitatus, koduste ülesannete täitmine, õppevahendite ja

Koolirõõmu kadumist võivad põhjustada hinded.

Hinnanguga saab välja tuua nii positiivset kui ka negatiivset.

Tunnistused erinevad tavapärastest.

	OSKAD VÄGA HÄSTI	OSKAD HÄSTI	VAJAB HARJUTAMIST		SAAVUTAD VÄGA HÄID TULEMUSI	SAAVUTAD HÄID TULEMUSI	SUUDAKSID PAREMINI
EMAKEEL							
LUGEMISOSKUS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ISESEISEV TÖÖVÕIME	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ÕIGEKIRI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	HUVITATUS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KIRJATEHNIKA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	TÖÖRAHU HOIDMINE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MATEMAATIKA				SUHTUMINE TEISTESSE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LIITMINE JA LAHUTAMINE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
ARVUTAMINE PEAST 100 PIIRES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
TEKSTÜLESANDED	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
INGLISE KEEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

SINULE

direktor

klassijuhataja

OLED SAANUD TEADMISI JA OSKUSI:

TEEMAÕPETUSES, USUÕPETUSES, LAULMISES, KEHALISES KASVATUSES

3. klassi tunnistus.

töökoha korrashoidmine, töörahu hoidmine, suhtumine teistesse, oskus töötada rühmas, viisakus.

Tunnistusel on read, kuhu on kirjutatud SINULE. Sinna saab õpetaja kirjutada igale õpilasele midagi isiklikku. See täidetakse õppeaasta lõpul. Märgitakse, kas laps lõpetas klassikursuse, antakse soovitusi suvevaheajaks.

Tunnistuse tagumisel leheküljel on koht lapsevanema arvamuste ja ettepanekute jaoks. Ei saa öelda, et iga klassi vanemad seda võimalust väga aktiivselt kasutaksid, aga ikka kirjutatakse. See on üks võimalus tagasisidet saada.

Juba 1. klassist alates suunan lapsi töid analüüsima ja hinnanguid andma, ise oma edusamme märkama, otsima võimalusi tulemuste parandamiseks. Õpilane märkab oma edusamme, kui suunata teda võrdlema varasemaid oskusi ja teadmisi olemasolevatega.

Ise annan hinnanguid nii suuliselt kui ka kirjalikult. Hinnangud toovad esile positiivse ja juhin tähelepanu sellele, mille kallal tuleb veel tööd teha. Tihti analüüsin tulemusi lapsega individuaalselt. Arutame koos, mida teha.

Õpilased annavad ka üksteise töödele ja vastustele hinnanguid. Seda kasutan rohkem (kuid mitte ainult) suuliste vastuste puhul. Väga asjalikud on laste hinnangud ja soovitusid kaasõpilaste kunstõpetuses ja tööõpetuses tehtud töödele. 4. klassis täidavad õpilased veerandi lõpul kirjalikult enesehinnangulehe. Seal annab õpilane hinnangu õppeainetes tehtud tööle, sotsiaalsetele pädevustele ning kirjutab, mida ta ette võtab, kui tahab milleski oma tulemusi parandada.

Lapsevanematele info andmiseks olen kasutanud samuti erinevaid võimalusi. Lisaks tunnistusele olen iga lapse kohta teinud iga kuu lõpus kirjaliku kokkuvõtte. Sama lehe toob laps kooli tagasi koos lapsevanema tähelepanekute ja arvamustega. See toimib hästi ja on olnud huvitav. Iga veerandi lõpus olen teinud lapsevanemate koosoleku, kus annan ülevaate, mis tehtud, mis ootab ees, mis on õppeainetes oluline, mis omandatud, mis vajab kordamist. Kõik olulisemad küsimused arutame läbi ja otsustame koos vanematega. Usun, et kasu on mõlemapoolne. Pe-revestlusi teen kaks korda aastas. Vestlusel on vanemad koos lapsega.

Lisaks sellisele infovahetusele püüan leida võimalusi vanemate koolile lähemale toomiseks. Pakun erinevaid teid koolieluga tutvumiseks.

Tunnistusel on ruumi ka lapsevanemate arvamustele ja ettepanekutele.

Õpilased annavad hinnanguid ka kaasõpilaste töödele.

Aruküla 9 klassiline Kool II klass 1990 1991

KÄITUMINE

on omandanud head käitumisharjumused tunnis
suhtub teistesse lastesse sõbralikult
on viisakas ja abivalmis

TÖÖHARJUMUSED

kuulab tähelepanelikult
oskab süveneda ülesandesse
püüab täita ülesanded hoolikalt oskab töötada iseseisvalt

MATEMAATIKA

liitmine ja lahutamine 10 piires
liitmine ja lahutamine 20 piires
liitmine ja lahutamine 100 piires
lugeda ja kirjutada arve 0 kuni 100
koostada ja lahendada ühetehtelisi tekstülesandeid peast

EMAKEEL

eakohase teksti lugemine
lugemisilmekus
jutustamine
kirjatehnika
oskub märkida häälikute kolme pikkust
oskub piiritleda lauset kirjas

TAHAB SAADA TEADMISI OSALEB AKTIIVSELT JA INNUGA

kodulugu
muusikaõpetus
kunstiõpetus
kehaline kasvatus
usuõpetus

Igas klassis on erinev tunnistus.

alati ○

mõnikord △

oskab □

on vaja harjutada ×

Vanema allkiri

Lapsevanematele pakub huvi näha oma last kollektiivis ja saada tuttavaks tema klassikaaslastega. Olen jaganud klassi "peredeks", iga vanem viib kord kuus oma lapse "pere" kas teatrisse, kinno, näitusele vm. Kutsun vanemaid tunde andma, nad võivad ka alati tunde külastada.

Sellised koostöövormid on pakkunud positiivseid emotsioone ja rahuldust nii mulle kui ka lapsevanematele. Vanem on kursis sellega, mis koolis tehakse ja tal on ülevaade lapse arengust. Olen arvestanud vanemate soove ja püüdnud täita nende ootusi.

Märkimisväärsed on olnud arutelud kolleegidega. Oleme koos analüüsinud tunnistusi ja jõudnud ühisele arusaamisele hindamissüsteemist. Selle tulemuseks ongi tunnistused, mida oleme oma koolis kasutanud. Selliste tunnistuste ja hinnangute andmine on lapsevanemate hulgas leidnud positiivse vastukaja, kuna kaasneb tihe koostöö nendega. Neljandas klassis saavad õpilased numbrilisi hindeid. Vanemad soovisid ka seal saada tunnistusi, kus õppeained ja sotsiaalsed pädevused on lahiti kirjutatud.

Olen jälginud sellise hindamissüsteemi mõju õpilastele, neil ei teki koolihirmu. Laps on teotahteline ja avatud, võtab koolielust aktiivselt osa, julgeb proovida ja katsetada ning ei karda eksida. Õpilane julgeb ja tahab alati vastata, oma arvamust avaldada. Laps, kelle võimed on madalad, tunneb ennast koolis ja klassikaaslaste hulgas hästi. Tal on võimalus negatiivsete emotsioonideta areneda loomulikus tempos. Lapsed tahavad kooli tulla ja õppida. Mis saab sellest veel olulisem olla?

Eesti põhi- ja keskkooliduse riiklikus õppekavas on toodud hindamise põhieesmärgid: motiveerida õpilast sihikindlamalt õppima; anda teavet õppimise käigust õpilasele, õpetajale, kooli juhtkonnale, lapsevanemale; määratleda õpilase individuaalsed õpitulemused. Olen arvamusel, et sõnalised hinnangud on seatud eesmärkidele palju lähemal kui numbrilised hinded.

Oluline on lapsevanemate tihe side kooliga.

Laps areneb loomulikus tempos, negatiivsete emotsioonideta.

Loovuse isiksuslike aspekte

HARRI MÄGI, Interdistsiplinaarsete Protsesside Uurimise Instituudi psühholoog
EDA HEINLA, TPÜ kasvatusteaduste magister

Loovuse olemus ja algupära, loovuse seosed isiksuslike karakteristikutega on ikka olnud uurijatele huvipakkuv teema, kuid samas ka laiemat auditooriumi kõitev valdkond. Loova isiku omadustena on uurimustes sagedamini nimetatud iseseisvuse või sõltumatuse kõrget taset ja selle taotlemist (11); intuitsiooni ja uudishimu (1; 12); emotsionaalsust (8); tunnustuse ja positiivse tagasiside vajadust (11); vastupanuvõimet sotsiaalsele survele (13); riskivalmidust (5).

Loovusega seonduv pakub huvi nii uurijaile kui ka lugejaile.

Loovtegevuse motiividena peetakse oluliseks mõlemaid motivatsiooni pooli – nii sisemist kui ka välimist. Cangelosi ja Schaefer (2) ning Sternberg ja Lubart (11) on leidnud, et loovtegevuse motiivid on pigem sisemised kui välised, s.t et mingi tegevus või ülesanne ise ja sellest saadav rahuldus või nauding on loovtegevuse tõukejõuks ja ühtlasi ka tasuks.

Sternbergi (10) arvates tähendab sisemine motivatsioon naudingut ja rõõmu tegevusest, väline motivatsioon soovi olla kompetentne ja parim omal alal.

Csikszentmihalyi (4) eristab sisemist ja välimist motivatsiooni tasu kaudu: esimesel juhul on tasuks tegevus ise, teisel juhul edu, kuulsus, raha. Enam rõhutab ta loovas tegevuses ja loovate võimete realiseerimisel sisemise motivatsiooni osatähtsust.

Artikkel põhineb andmestikul, mis on saadud ühe psühholoogilise meetodika (CMPS test) kohandamisel ja standardiseerimisel Eesti oludele, ning mis võiks autorite arvates huvi pakkuda.

Metoodikad

Kasutusel olid kaks meetodikat: CMPS ja TTCT.

CMPS (Cesarec-Marke isiksuse skaala) testi on Rootsis loonud Z. Cesarec ja S. Marke (3) (esmakordselt avaldatud Lundis 1964. a) ja põhineb H. A. Murray (6) isiksuse teoorial, mida tuntakse personoloogia nime all, eelkõige selle teooria raames defineeritud psühhogeensete vajaduste süsteemil. Testi on Eesti oludele kohandanud ja standardiseerinud H. Mägi (7).

CMPS-ga mõõdetavad vajadused:

achievement (*ach*) – vajadus olla edukas, teistest parem, ennast proovile panna, võistelda;

affiliation (*aff*) – teistega ühinemise, teiste hulka kuulumise, kontakteerumise, seltsimise, sõpruse vajadus;

aggression (*agg*) – kergesti ärrituvus ja selle väljaelamine, impulsiivne agressiivsus, viha ja tigiduse tunne, frustreeritus;

defense of status (*dst*) – vajadus kaitsta oma seisundit, positsiooni, staatust, enesehinnangut, vältida ebaõnnestumisi;

guilt feelings (*gui*) – reeglite ja normide üliomaksvõtt, süütunne, enes süüdistus;

dominance (*dom*) – domineerimise, võimu, enese maksmapanemise, otustamise ja juhtimise vajadus;

exhibition (*exh*) – enesenäitamise, silmapaistmise, esinemise ja mulje jätmise vajadus;

autonomy (*aut*) – sõltumatuse ja iseseisvuse vajadus;

nurturance (*nur*) – kaasatundmise, abistamise ja hoolitsemise vajadus;

order (*ord*) – korra, puhtuse ja plaanipärasuse vajadus;

succorance (*suc*) – vajadus saada teistelt tuge, toetust, abi, hoolitsust ja kaastunnet.

H. A. Murray kasutusele võetud termineid on teaduslikes publikatsioonides selguse ja ühetähenduslikkuse huvides tavaks kasutada originaalkujul, kuna adekvaatsete omakeelsete vastete leidmine on osutunud raskeks, kui mitte võimatuks.

Testis on veel skaala **acquiescence** (*acq*), mis näitab vastamisstiili – nõustumist, kõhkluste puhul soodumust vastata “jah” sõltumata küsimuse sisust ning mingil määral ka tendentsi anda endast sotsiaalselt soovitud pilti. Skaala ühte otsa jääksid seega järjekindlad “nõustujad” ja teise otsa järjekindlad “eitajad”.

Faktoranalüüsi abil saadud teise astme faktoreid (indekseid) on autorid interpreteerinud ja kirjeldanud järgmiselt:

INDEKS I – neurootiline enese maksmapanemine – kompensatoorne, ego nõrkusest ja süütundeist ammenduv ning ebakindlust ja adekvaatse enesehinnangu puudumist näitav positsiooni taotlemine;

INDEKS II – domineerimine – ratsionaalsel eneseusaldusel põhinev miteneurootiline enese maksmapanemise ja otsustamise tarve;

INDEKS III – agressiivne nonkonformism – aktiivne ja teadlik konformismi vastustamine, teatud radikaalsus;

INDEKS IV – passiivne sõltuvus – iseseisvusetus, sõltuvus suhetest teiste inimestega, alistunud abi ootamine;

INDEKS V – sotsiaalsus – terviklik, küps, vastutustundlik ja antiagressiivne hoiak inimsuhetes.

TTCT (Torrance'i loova mõtlemise test) (13) koosneb verbaalsetest ja mitteverbaalsetest (kujundlikest) ülesannetest. Verbaalsete ülesannetega mõõdetakse **mõtlemise kiirust** (*fluency*), **originaalsust** (*originality*) ja **paindlikkust** (*flexibility*); mitteverbaalsete ülesannetega peale eelnimetatute veel **viimistletust** (*elaboration*).

Mõtlemise kiirus – informatsiooni mälust taasleidmise ladusus, ideede, mõtete ja kujutluste voolavus, võime kiiresti informatsiooni koondata ning võime meelde tuletada ideid, mis vastavad teatud suhetele.

Mõtlemise originaalsus – uudsete, ebatavaliste ideede reprodutseerimine, tuntud ideede esitamine uuel viisil, ebatavaliste lahenduste leidmine.

Mõtlemise paindlikkus – võime genereerida mälust suurel hulgal erinevaid ideid, revideerida neid ja hinnata nende kasutamiskõlblikkust, lülitada kiiresti ümber ühe klassi objektidelt teistele.

Mõtlemise viimistletus ehk **üksikasjalikkus** – ideede täiendamine huvitavate detailidega, mille tulemusena ideed muutub keerulisemaks ja täiuslikumaks.

Valim, kes täitis CMPS küsimustiku ja TTCT testi, koosnes 124 TPÜ esimese ja teise kursuse tudengist (25 meest ja 99 naist).

Tulemused ja diskussioon

Analüüsides seoseid CMPS ja TTCT vahel (vt tabelit), nähtub, et TTCT verbaalsete skaalade (V-Flu, V-Orig ja V-Flex) ning CMPS skaalade vahel on rohkem ja ka suhteliselt tugevamaid statistiliselt olulisi seoseid kui TTCT kujundlike skaalade (F-Flu, F-Orig, F-Flex ja F-Elab) ja CMPS-i vahel. CMPS variaablitest puuduvad statistiliselt olulised seosed TTCT-ga agressioonivajaduse (*agg*), testi vastamisstiili (*acq*), neurootilise enese maksmapanemise (indeks I) ja sotsiaalsuse (indeks V) skaaladel. TTCT variaablitest puuduvad statistiliselt olulised seosed CMPS-ga kujundliku mõtlemise kiirusel (F-Flu).

Lähtudes viidatud uurimuste tulemustest, aga ka traditsioonilisest ettekujutusest loovusele, sealhulgas loovmõtlemisele, võis oodata tugevamaid positiivseid seoseid TTCT variaablite ning CMPS iseseisvuse (*aut*) ja agressiivse nonkonformismi (indeks III) ning negatiivseid seoseid

Loova mõtlemise test koosneb verbaalsetest ja kujundlikest ülesannetest.

TTCT verbaalsed skaalad annavad rohkem ja tugevamaid seoseid kui kujundlikud skaalad.

CMPS-i korra- ja plaanipärasuse vajaduse (*ord*) ja passiivse sõltuvuse (indeks IV) skaalade vahel. Osaliselt tulemused seda ka kinnitasid, kuid üllatuslikult ainult meeste puhul ning ainult TTCT testi kujundliku loovmõtlemise originaalsuse (F-Orig) ja/või viimistletuse (F-Elab) skaaladega, välja arvatud CMPS testi passiivse sõltuvuse skaala, mis andis silmatorkavalt tugevaid seoseid kõikide TTCT verbaalse loovmõtlemise skaaladega.

Silma torkavad tugevad soolised erinevused.

Silma torkavad selged soolised erinevused CMPS ja TTCT vahelistes seostes, kusjuures meeste puhul on statistiliselt olulised seosed märgatavalt tugevamad, mis on seda ilmekam, et meeste arv valimis on suhteliselt väike (25).

Peale juba nimetatute on meeste puhul tugevad statistiliselt olulised seosed CMPS kaitstuse vajaduse (*suc*) ja TTCT verbaalse mõtlemise kiiruse (-.47), originaalsuse (-.47) ja paindlikkuse (-.49); CMPS staatuse kaitse vajaduse (*dst*) ja TTCT verbaalse mõtlemise kiiruse (-.44) ja paindlikkuse (-.40); CMPS süütunde (*gui*) ja TTCT mitteverbaalse mõtlemise paindlikkuse (-.40) ja verbaalse mõtlemise kiiruse (-.40) vahel.

Eelnevat võib kommenteerida kui TTCT-ga mõõdetavate loovmõtlemise skaalade tugevalt negatiivset seost isiksuse ego nõrkuse ja nii sisemise (süütunded) kui ka välise kontrolli (staatuse kaitse vajaduse) tasemega.

Süütunde skaala puhul on primaarne kontrolli internaalsus ehk ühiskonna või selle alagruppide reeglite, normide, tabude, keeldude, käskude, ideaalide üliomaksvõtt. Reeglid, normid jms on inimese mina oluline ja orgaaniline osa, mille alusel ta hindab oma tegusid, käitumist, tundeid ja mõtteid.

Moraalsete konfliktidega, milleni endale esitatavad üle jõu käivad nõuded paratamatult viivad, kaasneb süütunne, millest antud skaala nimetus ongi inspireeritud.

Staatuse kaitse vajaduse skaala puhul on primaarne kontrolli eksternaalsus – inimene vajab välist kinnitust sellele, kas ta käitub, toimib

Tabel

CMPS JA TTCT SKAALADE VAHELISED SEOSED

CMPS	ach	aff	agg	dst	gui	dom	exh	aut	nur	ord	suc	acq	I	II	III	IV	V	
TTCT	Sugu																	
F.-Flu.	M	.06	.07	.06	-.05	-.20	.14	.29	.18	-.28	-.17	.04	.08	-.05	.28	.22	0	-4,21
	N	-.03	-.01	.12	.04	.01	.05	.10	.11	-.01	-.06	.11	-.09	.05	.05	.14	.07	-.09
F.-Orig.	M	.08	-.03	-.17	-.08	.09	-.05	.30	.50*	.06	-.42*	.04	-.03	-.01	.15	.45*	-.06	.09
	N	.10	.08	.06	-.15	-.15	.24*	.32**	.10	-.26**	-.09	-.11	-.18	-.06	.29**	.12	-.08	-.19
F.-Flex.	M	.25	-.05	.11	-.28	-.40*	.29	.19	.03	-.37	-.06	-.24	-.15	-.12	.41*	.11	-.30	-.32
	N	-.07	0	.11	.14	.07	-.04	.09	.12	-.18	-.06	.07	-.06	.10	-.03	.12	.11	-.17
F.-Elab.	M	.02	.04	-.16	-.22	-.08	-.09	.27	.29	-.09	-.45*	-.19	-.12	-.16	.19	.38	-.16	-.01
	N	.06	.20*	.01	-.01	.06	.08	-.09	-.10	.16	.28**	.04	-.03	.05	.01	-.21*	-.09	.17
V.-Flu.	M	-.02	-.42*	-.15	-.44*	-.40*	.01	-.14	0	-.12	-.02	-.47*	-.20	-.39	.15	-.05	-.65***	.06
	N	.21*	-.06	.02	-.16	-.13	.23*	.19	.02	.02	.02	-.06	-.03	-.05	.21*	.03	-.10	.01
V.-Orig.	M	.10	-.24	-.25	-.34	-.20	.13	.09	.26	.07	-.11	-.47*	-.08	-.24	.26	.08	-.49*	.06
	N	.24	-.08	.10	-.19	-.15	.27**	.35***	.11	-.07	-.10	-.09	-.03	-.02	.32**	.19	-.17	-.12
V.-Flex.	M	-.03	-.46*	-.17	-.40*	-.39	.04	-.13	.02	.04	-.10	-.49*	-.30	-.38	.15	.01	-.64***	-.06
	N	.17	-.09	.08	-.21*	-.15	.22*	.21*	.15	-.04	-.10	-.09	-.03	-.07	.23	.18	-.15	-.08

* p ≤ .05

** p ≤ .01

*** p ≤ .001

või mõtleb "õigesti". Sellega kaasneb hirm eksida, ebaõnnestuda, osutada naeruväärseks jms, mistõttu inimene võib loobuda tegutsemast.

Eelöeldu iseloomustab süütunde ja staatuse kaitse vajaduse skaalade kõrge skoori tulemusi, mida psühhoanalüütilise isiksusekäsitluse kontekstis võib pidada ego nõrkuseks suhtes superegoga, mis esindab kultuuri ja ühiskonna ettekirjutusi ja nõudeid indiviidile.

Kui me lähtume sellest, et loovtegevus tähendab suuremat sõltumata reeglitest, normidest, tavadest ning suuremat vastupanuvõimet sotsiaalsele survele, mis sisuliselt viimaseid kehtestab, siis on saadud tulemused igati loogilised ja mõistetavad.

Meestel on veel tugevad statistiliselt olulised seosed CMPS afilatsioonivajaduse (*aff*) ja TTCT verbaalse mõtlemise kiiruse (-.42) ja paindlikkuse (-.46) vahel. Koos kaitstusevajaduse (negatiivsed seosed kolme TTCT testi verbaalse skaalaga meestel) ja hoolitsusvajadusega (negatiivne seos TTCT kujundliku mõtlemise originaalsuse skaalaga naistel) esindavad need kolm vajadust erinevaid tahke indiviidi sõltuvusest teistest inimestest, mistõttu leitud negatiivsed seosed võiksid olla mõistetavad ja seletatavad eelneva analüüsi loogikast lähtudes.

Naiste puhul on tugevamad statistiliselt olulised seosed TTCT verbaalse ja mitteverbaalse mõtlemise originaalsuse (F-Orig, V-Orig) ning CMPS-i domineerimise (*dom*), (indeks II) ja enesenäitamise (*exh*) vahel. Vastavalt (F-Orig ja *dom*) (.24); (F-Orig ja indeks II) (.29); (F-Orig ja *exh*) (.32); (V-Orig ja *dom*) (.27); (V-Orig ja indeks II) (.32); (V-Orig ja *exh*) (.35).

Veel võiks nimetada statistiliselt olulisi seoseid CMPS saavutusvajaduse (*ach*) ja TTCT verbaalse mõtlemise kiiruse (V-Flu) ja originaalsuse (V-Orig) vahel (vastavalt .21 ja .24) ning CMPS hoolitsusvajaduse (*nur*) ja TTCT kujundliku mõtlemise originaalsuse (F-Orig) vahel (-.26).

Meeste valimis olid domineerivad positiivsed seosed loovmõtlemise näitajate, iseseisvuse, sõltumatuse ning reeglite ja normide eitamise vahel ning tugevad negatiivsed seosed loovuse skaalade ja isiksuse ego nõrkust, kontrolli taset ja olemust ning sotsiaalsele survele allumist iseloomustavate isiksuseomaduste vahel.

Erinevalt meestest väljendavad naiste valimi statistiliselt olulised näitajad positiivseid seoseid loovuse skaalade ja isiksuse enese maksmapanemise, silmapaistmise ja saavutusvajaduse vahel.

Seega rõhutatakse ajalooliselt väljakujunenud soorollidest lähtuvalt isiksuse "mehelikke" kvaliteete – orienteeritust edule, tunnustusele, saavutusele, eneseteostusele, eneseväljendusele ja enese maksmapanemisele ühiskonnas. Teisalt võiks seda interpreteerida ka kui suuremat vabadust ja sõltumatust traditsioonilistest rollidest ja tegevustest, julgust ja tugevust vastu seista sotsiaalsele survele ning oma ego maksma panna, mis haakub hästi loovtegevuse olemusega.

Kokkuvõte

Eelnev analüüs ei pretendeeri põhjapanevatele üldistustele, vaid toetub ainult sellele, kuidas kasutatud meetodikate taustal seisvad teooriad loovust ja isiksust käsitlevad ning mida need testid on mõõtma loodud. Saadud tulemused kõlasid kokku mitmete artikli alguses refereeritud uurimuste tulemustega, kus loova isiksuse omadustena on nimetatud iseseisvust, sõltumatust, vastupanuvõimet sotsiaalsele survele, ning olid loogilised ja mõistetavad ka tavaseisukohtadest lähtudes.

Antud uurimus tõi esile mõningaid huvitavaid aspekte soolistest erinevustest loovmõtlemise faktorite ja isiksuse motivatsioonistruktuuri vahel, mis võiksid pälvida edasist tähelepanu ja uurimist. Loodetavasti annab kirjapandu huvilistele võimaluse loovuse kaudu isiksust ja isiksuse kaudu loovust pisut paremini mõista.

Loovtegevus tähendab suuremat sõltumatust reeglitest.

Eestis saadud tulemused kinnitavad varasemate uurimuste andmeid.

Kirjandus

1. **A m a b i l e**, T. M. 1990. Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity and Beyond. In: Theories of Creativity: Edited by Runco, M. A., Albert, R. S. Sage Publication. Newbury Park, London, New Delhi, pp. 61–91.
2. **C a n g e l o s i**, D., **S c h a e f e r**, C. E. 1992. Psychological needs underlying the creative process. Psychological Report, 71, pp. 321–322.
3. **C e s a r e c**, Z., **M a r k e**, S. 1983. Mätning av psykogena behov med frågeformulärsteknik. (Upplaga 3). Stockholm: Skandinaviska Testförlaget.
4. **C s i k s z e n t m i h a l y i**, M. 1990. The Domain of Creativity. In: Theories of Creativity: Edited by Runco, M. A., Albert, R. S. Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi, pp. 190–211.
5. **M e e k e r**, M. 1978. Measuring Creativity from the Child's Point of View. Journal of Creative Behavior, 12, No. 1, pp. 52–62.
6. **M u r r a y**, H. A. 1938. Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
7. **M ä g i**, H. 1993. CMPS testi adapteerimine Eesti oludele. Käsikiri. Tln, 30 lk.
8. **S m i t h**, G. J., **C a r l s s o n**, J. 1989. Creativity and the Subliminal Manipulation of Projected Self Images: Creativity Research Journal, No. 2, pp. 1–16.
9. **S t e r n b e r g**, R. J. 1988. A Three-facet model of Creativity. In: R. J. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity. N. Y., Cambridge University Press, pp. 125–147.
10. **S t e r n b e r g**, R. J. 1991. Creating Creative Minds. Reprinted from the Phi Delta Kappan, April, pp. 608–614.
11. **S t e r n b e r g**, R. J., **L u b a r t**, T. I. 1991. An investment theory of creativity and its development. Human Development, 34, pp. 1–31.
12. **T a y l o r**, C. W. 1978. How Many Types of Giftedness can your Progress to Learn? Journal of Creative Behavior, 12, No. 1, pp. 39–51.
13. **T o r r a n c e**, E. P. 1967. The Minnesota Studies of Creative Behavior: National and International Extensions. The Journal of Creative Behavior, Vol. 1, No. 2, pp. 137–154.
14. **T o r r a n c e**, E. P. 1974. Torrance tests of creative thinking. Lexington MA: Personnel Press.

← lk 35

Kirjandus

1. **B a r o n**, T., **B e r l i n e r**, D. C., **B l a n c h a r d**, J. et al. 1996. A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In John Sikula et al (Ed.). Handbook of research on teacher education. Second edition. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 1108–1149.
2. **B u r d e n**, P.R. 1990. Teacher development. In W. Robert Houston ed. Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan Pub. Co, pp. 311–328.
3. **G o o d**, T. L. 1996. Teaching effects and teacher education. In John Sikula et al (Ed.). Handbook of research on teacher education. Second edition. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 617–665.
4. **G o o d l a d**, J. I. 1991. Teachers for our nation's schools. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
5. **K r u l l**, E. 1997. Kokkuvõte pedagoogilist kutseastat lõpetavate üliõpilaste küsitlusest. Kogumikus: Õpetajakoolitus I. Tartu, TÜ, lk 110–135.
6. **K r u l l**, E. 1998. Tartu Ülikoolis pedagoogilise ettevalmistuse saanud õpetajate küsitlus. Õpetajakoolitus III. Tartu, TÜ, lk 88–120.
7. **K r u l l**, E. 1998). Õpetaja professionaalne areng: teooria ja praktika. Kogumikus: Õpetajakoolitus III. Tartu, TÜ, lk 7–28.
8. **L e p p i k**, P. 1998. Mis on Eestis juhtunud didaktikaga? – Õpetajate Leht nr 17, 30. aprill.
9. **S p r i n t h a l l**, N. A., **R e i m a n**, A. J., & **T h i e s-S p r i n t h a l l**, L. 1996. Teacher professional development. In John Sikula et al (Ed.). Handbook of research on teacher education. Second edition. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 666–703.

Kool on alati teel

Lähte ümbruses anti haridust juba 13. sajandil. Ajaloollikate põhjal töötas tol kaugel ajal Kärkna kloostris juures katoliiklik kool. Esimesed teated kohaliku rahva õpetamise kohta pärinevad Rootsi ajast. 1647. a kirikukatsumisel leitakse, et talupojad oskavad "rahuldavalt paluda".

1680. aastal elas ja tegutses Äksis kös-

ter, kes ise lugeda ja kirjutada oskas. Tema soovitusel avati Äksis 1687. a B. G. Forseliuse seminari lõpetanud noormehe eestvedamisel "mittesaksa" kool. Põhjasõja järel jätkus Äksi kihelkonna kuludega hariduse andmine.

1834. aastal tegutses kihelkonnas juba kümme kooli.



Praeguse Lähte Ühisgümnaasiumi sünnimomendiks võib lugeda 23. aprilli 1956. a, mil ENSV HM käskkirjaga nr 51 kinnitati projektülesanne Lähtele 440-kohalise koolimaja ehitamiseks. Ehitustööde venimise tõttu avati 229 õpilasega kool alles 1. septembril 1959. Kool rajati, nagu tol ajal kombeks, keset põldu.

Täna on õpilaste arv kahekordistunud, koolimaja ümber istutatud park kasvanud kõrgeks ja ilusaks. 1965. a valminud juurdeehitus on praegu algklasside päralt.

Uuenenud õpetus

Soodsa õpikeskkonna loomine on Lähte Ühisgümnaasiumi juhtkonna ja õpetajate ühiseks hooleks. Selleks on koolis moodustatud sotsiaal-, loodus-, oskusainete (laulmine, kehaline kasvatus, käsitöö, arvutiõpetus), keelte ja klassiõpetuse komisjon. Iga komisjon koostab oma tööks tarviliku tegevusplaani. Lisaks käib regulaarselt koos klassijuhatajate kogu.

Igal koolivaheajal toimuvad metoodikapäevad. Varasematel käsitleti eelkõige uue õppe-

kavaga seonduvat, nüüd on põhiorhk pööratud koolide kvaliteedi süsteemi tutvustavatele üritustele. Sügisvaheajal tuli selleks külla Saaremaa Ühisgümnaasiumi esindus.

Igal õpetajal on võimalus ise koostada oma ainekava. Räägib ajalooõpetaja **Viivi Rohtla**: "Sügisel lähen klassi ette ja me arutame koos, millised teemad, näiteks ajaloo, õpilasi kõige rohkem huvitavad. Tavaliselt on nendeks olnud Vabadussõda, esimene Eesti Vabariik. Viimastel aastatel tahetakse rohkem teada ka olukorra kohta pärast II maailmasõda. Riiklik programm on küll õppetöö aluseks, kuid varasemaga võrreldes on mänguruum tohutult avardunud.

Keegi ei aja näpuga enam järke, nagu see oli varem. Siit tuleneb, et koolis on nüüd vabam ja demokraatlikum õhkkond, parem psühholoogiline kliima. Tunnen end loovisiksusena. Viimane tähendab mulle aga ka seda, et pean õigustama mulle antud vabadust. Seoses uue õppekavaga on aasta-aastalt nõudmised teadmiste omandamise suhtes õpilastele tõusnud. Seda tendentsi soovivad ka kodud."



Direktor TOOMAS KINK

Õppealajuhataja **Üllar Loks**: "Käin lugemas loodusõpetuse metoodikat paljudes kohtades. Õpetajatega kohtudes kuulen ikka ja jälle kurtmist selle üle, kui raske ja halb neil on. Kuidas midagi omapäi teha ei lubata. Meie koolis pole ma aastaid enam sellist nutmist kuulnud. Loomulikult on meie õpetajatel samuti palju probleeme, kuid me istume koos maha ja hakkame neile lahendust otsima.

Teine asi, mis meid vast teistest koolidest eristab, on see, et meil on käsil palju igasuguseid uusi asju. Meil on julgust ja tahet midagi ära teha. Lisaks õpilastele õpivad pidevalt ka õpetajad ja kooli juhtkond. "Õpioskuste arendamine koolis", "Õpetajate kaugkoolitus", "Eesti kooli kvaliteet", "Tartumaa loodusainete olümpiaad", "Tervise kasvatus", "Kodukant", "Euroopa noored", "School management", "KomPress", "Discover Europe" – selline oleks mittetäielik loetelu projektidest, milles osalevad õpetajad ja õpilased. Projektides kaasa löömine annab igale osalejale võimaluse leida uusi ideid, neid rakendada ning kokkuvõttes tegeleda sellega, mis meeldib."

Õpilaste diferentseerimine

Üllar Loks: "Kasutame diferentseerimist põhikooli osas ja julgeme sellest ka rääkida. Tänavu loobusime 1. klassi vastuvõtmisel laste eristamisest kooliküpsuse järgi. Praegu on 56 last moodustanud kahe õpetaja käe all ühe suure klassi, milles on liikuvad rühmad. Emakeeles ja matemaatikas komplekteerime vastavalt võimekusele tugevama ja nõrgema õpiedukusega rühmad. Nii saab laps liikuda edasi oma võimetele vastava tempoga.

Suurem jactumine tuleb siiski pärast 6. klassi. Õpitulemuste põhjal jagame lapsed siis pro-

ja tavagümnaasiumi klassidesse. Kummalgi klassil on omaette õppekava ja töömeetodid. Mõlemad klassid saavutavad suuremat edu võrreldes sellega, kui nad koos oleksid. "Tipud" saavad nüüd segamatult õppida, sest pole tunnisegajaid, kellele õpitav üle jõu käivaks osutus. Samas kogevad tavaklassis edu just need nõrgemad õpilased, keda midu kunagi tähele poleks pandud. Nüüd on neil õpilastel ja õpetajatel piisavalt aega uue materjali omandamiseks. Loomulikult jäävad nad tasemelt pisut nõrgemaks kui progümnaasiumiklassis. Kuid kui meil on valida, kas üle jõu käiv õppimine, koolistress ja väljalangemine, eelistame viimasele õpilaste õpikeskkonnas hoidmist.

Tähtis on, et laps kogeks eduelamust. Riigieksamid põhikooli lõpetamisel peavad olema samuti diferentseeritud."

Kooli demokraatlik juhtimine Lähte meele

"Sellest õppeaastast alates on meil koolis õpetöö korraldus tavatu. Tavaliselt on gümnaasiumides kaks õppealajuhatajat: põhikoolis ja gümnaasiumis. Meie proovime tänavu teha nii, et kooli kogu metoodiline töö on Üllar Loksi valvsa pilgu all, paberimajanduse eest vastutab **Tiina Tamme**. Nii ei pea kumbki õppealajuhataja end killustama väga paljude koolielu eri valdkondade vahel, vaid suudab keskenduda just neile tööloikudele, mis talle usaldatud on," leiab Lähte Ühisgümnaasiumi direktor **Toomas Kink**.

"Demokraatia ei tähenda ohjeldamatut lobisemist, vaid kokkulepitud reeglite ja põhimõtetest kinni pidamist ning igaühe vastutust oma tööloigu eest. Pedagoogiline üldkogu arutab ja kinnitab lisaks kooli juhtimiseks vajalikele reeglitele ka õpetajate palganõuded lisatähtsuse osas."

Vastutus noore inimese ees

Igal hommikul astub kooli uksest sisse 497 last väga erinevatest kodudest. 38 õpetajat peavad hakkama saama igasuguste probleemidega: paljudel lastel pole kodus isa, valitseb tööpuudus, levinud on alkoholism, õpilaste murdeast tulenevad mitmesugused pinged.

"Arusaam, et kool ei pea tegelema sotsiaalprobleemidega, on vale," leiab 12. kl juhataja Viivi Rohtla. "Kool peab aitama noort inimest täiskasvanute maailma sisenemisel. Kui palju keerulisi probleeme, valu, murdumisi on seetõttu murdeea noore inimese hinges. Me ei tea tegelikult, milliste mõtetega meie lapsed ringi käivad, millega nad hommikuti kooli tulevad.

Ma keedan kodus suppi ja mõtlen ka siis oma klassi laste peale. Kuidas saan klassijuhatajana kaasa aidata, et noor inimene ei kaotaks usku ilusse, tõesse ning sotsiaalsesse õiglusesse, et see on maailmas olemas. Kannan oma klassi laste probleeme endaga kõikjal kaasas. Inimene, kes pole klassijuhataja olnud, ei saa aru, kuidas see kulutab ja väsitab. Me ei saa lähtuda sellest, et kõik on võitlusväli ja käituda

nagu sõjas. Ütlen alati oma klassi lastele: "Mina olen teie ema." Ja nii nad tulevadki minu nagu oma ema juurde.

Aasta-aastalt olen üha sügavamini hakanud mõistma, mida tähendab olla õpetaja. Laps peab tundma, et ta ei ole mutter kooli masinavärgis, vaid et temast hoolitakse. Võib-olla sul polegi tema jaoks päevas rohkem aega kui üks minut, aga sa kasutad seda siis niimoodi, et ta läheb su juurest ära kerge südame ja säravate silmadega."

"Meie õppekavad on tegelikult veel väga kaugel sellest, et aidata noort inimest võimalikult väikeste valude ja murdumistega siseneda täiskasvanute maailma. Loomulikult on selline sisenemine alati valuline, seotud illusioonide purunemisega. Inimlikku dimensiooni on õppekavades liiga vähe. Seda asendab kuiv teaduslik maailmapilt. Kas mitte siit ei tule otsida koolistressi üht põhjust?" märgib **Marge Loks**.

"Inimesekesksel õpetamisviisi ei soosi kuidagi praegune riigieksamite korraldus," leiab Viivi Rohtla.

Noppeid abiturientidel

□ Lähte Ühisgümnaasiumis on tehtud palju muudatusi ja uuendusi, et õpetamine ja koolielu oleksid huvitavamad.

□ Siit saadava haridusega on võimalik konkureerida kõrgkoolidesse ja kutseharidust andvasse õppeasutustesse.

□ Tsükliõppe kasuks räägib see, et pole tarvis koolikotis kanda palju õpikuid, korruga õppida palju erinevaid õppeaineid.

□ Hakkasin Lähтел õppima kaks aastat tagasi. Võrreldes eelmise kahe kooliga on siin kõik parem.

□ Kooli hea maine on toonud siia lapsi teiste koolide piirkondadestki. Suvel ehitati korralik "viimase peal" tehnikaga lektorium, internaadile tehti euroremont. Koolil on kena ja stiilne saal pidude tarvis, pisut "väsinud", kuid siiski armas spordihoone. Kuna gümnaasiumiklassid asuvad eraldi majas, peavad õpilased ja õpetajad käima kahe maja vahet. Eriti tüütu on see talvel. Õpilastele ei meeldi ka see, et koduklassis saab vähe olla.

Õpetajaks saamise ja olemise lugu

Lähtel on üle 30 aasta töötanud ajaloo ja käsitöö õpetajana Viivi Rohtla. "Tulin siia 1. septembril 1967. a. Teadsin juba põhikooli lõpus, et tahan saada eesti keele ja kirjanduse õpetajaks. Mulle meeldis hirmsasti kirjandus. Kahjuks jäin aga sisseastumiseksamitel konkursi tõttu ülikooli ukse taha. Hiljem, kui ma – noor plika – vanempioneerijuhina Lähтел töötasin ja nägin, millist ränka tööd tegid emakeeleõpetajad, muutus mu valik.

Hakkasin õppima kaugõppes ajalugu. Minu jaoks on õpetaja igal ajal õpetaja. Läbi aegade on alati olnud heas mõttes kaks vastaspoolust: õpilased ja õpetajad. Probleem seisnebki selles, kuidas need kaks vastaspoolust teineteist mõ-

jutavad: üksteiselt õppides ja üksteist aktsepteerides või on nad vaenujalal.

Varasemal ajal oli õpetajal vast suurem autoriteet kui praegu. Ajakirjanduse pidevate rünnakute tõttu õpetajaskonna vastu ei tunne õpetaja end enam ühiskonnas turvaliselt. Alandatuna ja solvatuna on aga õpetajal tänapäeval hoopis raskem täita oma missiooni ja rolli ühiskonnas. Loomulikult saab tark ja kogenud õpetaja sellest üle, kuid ma ei kujuta ette, mis oleks saanud siis, kui selline tümitamine oleks alanud siis, kui mina olin 20-aastane.

Arvan, et nii mõnigi noor inimene, kel on kutsumust pedagoogitööks, ei tule just sellepärast kooli. Meil ei ole õigust näidata näpuga nende koolide suunas, kes olid "Luubis" (5. okt 1998) 50 viimast. Kahjuks saavad just nemad pahatihti endale mujalt välja praagitud lapsed. Keegi peab ka selles pingereas alati viimane olema.

Kas sportlane, kes EM võistlustel jääb viimaseks, on seetõttu vilets mees?"

Lähтел saadakse hea haridus

"Minu arvates saab meie koolist küll korraliku hariduse," lausub uhkusega Viivi Rohtla. "Me teeme tööd nende lastega, kes meil on. Alumiumist ja rauast ikka kulda ei saa, ükskõik kui vägevasti neid ka ei taoks. Loomulikult lähivad ka meilt tipud ära Treffneri ja Miina Härma gümnaasiumi.

Kuid kui ma vaatasin "Postimehest" ülikooli sissesaanute nimekirja, avastasin sealt väga palju meie põhikooli lõpetanuid.

Eliitkoolid peaksid hea sõnaga meeles pidama kõiki ümbruskonna koole, kust neile õpilased tulevad. Paraku eliitkoolid seda ei tee, vaid loevad üksnes oma teeneks, et nad Eesti kümne esimese kooli hulka kuuluvad."

"Linnas on ühiskond nii majanduslikult kui ka hariduse kättesaadavuselt teravalt kihistunud. Sama võib öelda ka elus toimivate väärtuste kohta. Maal õnneks seda veel nii drastiliselt juhtunud pole: piir rikaste ja vaeste vahel pole mäekõrgune. Seepärast on õpikeskkond just maal normaalsem," leiab Üllar Loks.

Kas maagümnaasiumil on tulevikku?

Lähte gümnaasiumi ootab direktor Toomas Kingu arvates ees "võimas perspektiiv".

"Linn areneb välja ja kui õpilasel on valida täistuubitud klasside vahel linnas ning lapsesõbraliku kooli vahel Lähтел, siis teeb ta kindlasti valiku meie kooli kasuks. Seda enam, et siin antav õpetus on täiesti konkurentsivõimeline.

Tulevik on inimeste kättes ja nende endi teha. Need maagümnaasiumid, kes lasevad vanas vaimus edasi, surevad kindlasti välja.

Nii lapsevanemad, õpilased kui ka kooli omanik hakkavad nägema, et mujal tehakse paremini. Paigalseivate koolide jaoks on aga siis rong läinud. Samas peame aga tahtma, et lõviosal tööjõuturul konkureerivatest noortest

oleks vähemalt keskharidus. Kuidas noor selle saab, on iseküsimus. Võimaluste paljususega ei saa me kahjuks praegu kiidelda.”

“See on loomulik, et laps tahab jätkata õpinguid pärast põhikooli lõpetamist oma kodukoolis,” leiavad õpetajad Marge Loks ja Viivi Rohtla. “See tähendab meie puhul, et nii laps kui ka tema vanemad usaldavad Lähte gümnaasiumit.”

Nii jätkavadki Lähtel gümnaasiumiõpet oma valla lapsed ning linnast tulnud. Tänu meediaklassi avamisele on tulijaid kaugemaltki.

“Kui tahame maal elavale noorele inimesele anda keskharidust, siis peame endale ka teadvustama, milleks tal seda vaja läheb. Kas selleks, et olla teatud aastad normaalses õpi- ja kasvukeskkonnas, arendada mõtlemis- ja muid tarvilikke oskusi või anda talle üksnes akadeemiline gümnaasiumiharidus kõrgkooli jaoks?”

Kumba ikkagi tähtsustada? Kas seda, mis oleks kasulik noore inimese üldisele arengule või seda, mis on tähtis üksnes kõrghariduse omandamiseks?” küsib kolleegidelt õppealajuhataja Üllar Loks.

Praegu tundub, et paljud noored ei tähtsusta veel piisavalt gümnaasiumihariduse vajalikkust. Häda on ka selles, et gümnaasiumi õppekavad pole igapäevase jõukohased.

Koostöö lapsevanematega

Linnakoolides võib juhtuda, et vanem näeb oma lapse klassijuhatajat kaks korda: kui laps astub esimesse klassi ja kooli lõpuaktusel. Lähtel sellist ohtu karta pole.

Klassijuhatajat tunnevad ja teavad kõik lapsevanemad. Kui vaja, peetakse vanematega lisaks regulaarsetele kohtumistele koolis nõu telefonitsi, aetakse koolijuttu liinibussis või sõiduautos. Harvad pole ka need juhused, kui tulakse õpetaja poole koju. Koolis on saanud heaks traditsiooniks perepäevade ja oivikute banketi korraldamine.

Stipendiumi maksmise asemel, nagu seda tehakse mõnes maakoolis, eelistatakse Lähtel oivikute moraalselt tunnustamist. Lisaks ühisele peolauale koos vanematega käiakse preemiaekskursioonil mööda Eestit. Nii mõnelegi lapsele on see ainus võimalus õppida tundma oma kodumaad.

Juba mitmendat aastat käib septembrist aprillini õppetöö ka eelkoolis. Pääaegu kõik vanemad, kel 1. septembril väike mehehakatis või tüdrukutirts 1. klassi tuleb saata, on seda võimalust ka kasutanud.

See maagiline sõna – meedia

Kolm aastat tagasi tekkis Lähte Ühisgümnaasiumi huvijuhil **Tiit Helmil** idee korraldada kooliajalehtede toimetajatele ja kaastööliste meedialaager.

Aasta-aastalt on huvi ürituse vastu tõusnud: möödunud suvel võtsid lisaks Tartumaa noortele laagrist osa ajakirjandushuvilised Harju-, Põlva- ja Võrumaalt. Tuleva aasta juulis korraldatav laager muutub aga juba rahvusvaheliseks: lisanduvad noored Hispaaniast ja Iiriimaalt. Laagri eesmärk on pakkuda kõigile osavõtjatele võimalust midagi ise ära teha: olgu selleks siis arvutis kodulehekülje kokku panemine, raadiosaate või videoklipi tegemine, laagri ajalehe väljaandmine.

Seesama maagiline sõna meedia tõi tänava sügisel avatud meediaklassi 19 noort teotahelist inimest. Tuldi Põltsamaalt ja Põlvast, Tartust ja Aravetelt.

Ikka selleks, et “omandada ajakirjanduse põhitõdesid ja saada head humanitaarharidust”, nagu kirjutas oma esimeses loos “Miks ma tulin meediat õppima” 10. klassi õpilane Janno Prank.

Lähtel ollakse selleks valmis.

Kolleegidega vestles meediaõpetaja
LEMBIT JAKOBSON



Lähte koolis on meesõpetajatega vedanud. Üheksast kolm on pildil (vasakult): inglise keele õpetaja **DAVID MURADIAN**, õppealajuhataja **ÜLLAR LOKS** ja arvutiõpetaja **ANDRES MIKEŠIN**.

Eesti kirjanduse õpetamine välisstudengeile

LOONE OTS, TÜ lektor, doktorant

Tartu Ülikoolis algas eesti kirjanduse õpetamine välisstudengeile 1993. a sügissemestril, mil ülikooli juurde rajati Balti Õpingute Instituut (*Institute of Baltic Studies*). Instituudi ülesanne oli luua ning juurutada spetsiaalne õppekava, mis tutvustaks igakülgset elu Eestis ja võimalusel ka teistes Balti vabariikides. Programmi lülitati eesti keel, ajalugu, kultuurilugu, kirjandus, rahvateadus, teater, film, aga ka majandus, geograafia, bioloogia jm. Lektorid leiti peamiselt TÜ õppejõudude ning magistrantide hulgast, kasutati ka spetsialiste Tallinnast. Õpilased olid vahetustudengid USA eri paigust.

Eesti kirjanduse õpetamise maht oli algussemestril üks kahetunnine loeng nädalas. Ühe semestri jooksul tuli 14 loenguga edastada ülevaade kogu eesti kirjandusloost. Selle ülesande lahendamiseks oli mitu võimalust: kas käsitleda süvitsi vaid paari-kolme tähtsamat autorit või läbida kogu kirjanduse arengutee 13. sajandist praeguse hetkeni. Eelistasin viimast. Lisaks tuli kavasse võtta rahvaluule, mida instituudi kavas tol ajal eraldi ainena polnud.

Ma ei saanud kasutada ühtki eelnevat eesti kirjanduse õpetamise kogemust, ei aidanud ka neli aastat tööd keskkooli kirjandusõpetajana, sest varem polnud eesti kirjandust õpetatud nii, et see ei eeldaks eesti keele valdamist. Puudus kirjalik õppematerjal. E. Nirgi inglise keelde tõlgitud "Eesti kirjanduses" oli tuntav poliitiline aspekt, mistõttu raamat ei sobinud Eesti kirjanduse ja ajaloo esmaseks tutvustuseks. Mitmesugused eesti kirjanduse ingliskeelsed antoloogiad ja ülevaated sisaldasid vajalikku materjali vaid piiratud ulatuses. Illustratiivseid tekstinäiteid ei olnud kaugeltki iga teema kohta, alati ei rahuldanud tõlke kvaliteet.

Raskusi oli ka tudengite endiga. Saabunud Eestisse, kogesid nad kultuurišokki ja Kreutzwald huvitas neid vähem kui sooja veega seotud küsimused. Kehvad elutingimused olid vist seotud eelarvamustega eesti kirjanduse suhtes, mida ma hilisematel gruppidel pole täheldanud.

Otsustasin käsitleda kirjanikke või kirjanduslikke gruppe paarikaupa, võrdlemaks sarnasusi ja erinevusi (Faehlmann ja Kreutzwald, "Noor-Eesti" ja "Siuru", Kross ja Ristikivi). Koostasid teemadest ühe või kahe lehekülje pikkused kontseptid, milles esitasin märksõnad antud loengust, mõned teemaga seotud teaduslikud või ilukirjanduslikud käsitlused ning väikese eesti-inglise sõnastiku tähtsamate sõnade kohta. Näitlikustasin loenguid, kuidas oskasin, ka ekskursioonidega kirjandusmuuseumi ja Ristikivi muuseumi. "Kalevipoja" sisu-

kirjelduse esitasin nt teel ekskursioonile Tallinna.

Tagasiside tuli ainult eksami ja ühe kontrolltöö kaudu, sest sagedasi tunniteste või iseiseisvat tööd materjali analüüsiga ei lubanud ajapuudus. Eksamiksi pakkusin kolme võimalust: suuline eksam, kirjalik eksam või 10 lk pikkune esse tüdengi valitud teemal. Esimest võimalust ei kasutanud keegi (seda pole kasutatud siiani). Kontrolltööd olid enamikus väärt vaid rahuldavat hinnet, niisama kirjaliku eksami vastused. Ka esseed olid algelised, kuid eesti tudengeil tavaks. Otsustasin, et uuel õppesemestril tuleb tingimata suurendada loengute mahtu ja muretseda kirjalik õppematerjal.

Aastad 1994–1996. Et Balti õpingute gruppi 1994. aastaks huvilisi polnud, kuulutati ingliskeelsed eesti kirjanduse loengud välja TÜ kultuurikeskuse valikainete hulgas. See muutis tudengite koosseisu: USA tudengite kõrvale asusid mitme teise rahvuse noored (soomlased, rootslased, norralane, sakslane, inglane, lätlane, väliseestlane ja eestlane). Uus olukord muutis õpetamise komplitseeritumaks: soomlaste ja eestlaste eelteadmised Eesti kultuurist ja ajaloo kohta on paremad kui teistel, samas ei valdavad nad loengus keelt inglase või ameeriklastega võrdselt. Õppetöö käigus selgus parim võimalik metoodika, mis pidevalt täiustub.

Ideaalini jõudmist takistab ainult rahapuudus. Siiski on tudengite õppetulemused praeguseks sedavõrd heal tasemel, et kasutatud õppemetoodikat võib pidada edukaks.

Õppematerjal "Estonian Literature"

Õppematerjal "Estonian Literature" I–II on ette nähtud eesti kirjanduse tervikkursuse õpetamiseks inglise keeles kahe õppesemestri jooksul, kusjuures kursusel osaleja ei pea valdama eesti keelt. Kursust on võimalik lugeda üks või kaks loengut nädalas. Materjali hulka kuuluvad kirjalik tekst paberil, kirjalik tekst arvutis, illustratsioonid, helikandjad ja õppefilmid. Kursusega kaasnevad ekskursioonid ja filmide vaatamine. Kursuse keskel on vaheeksam, lõpul kollokvium loetud kirjanduse peale ning eksam (suuline vastus, kirjalik test või esse). Kursuse kumbki pool annab 3 ainepunkti.

Koostamise põhimõtted. "Estonian Literature" kursuse on väga mahukas. Kuidas tagada niisuguse materjalihulga võimalikult tõhus kinnistumine vastuvõtja mälus? Otsustasin pöörata peatähelepanu mitte kirjandusteostele, vaid tingimustele, milles teosed on kirjutatud, autorite elukäigule ja ajaloolisele taustale.

Pidasin tähtsaks, kuidast tudeng eesti kirjandust loeb, kuidas loetu paigutub tema Eesti-alasessse koguteadmisse. Arvestasin ka, et juhul, kui tudeng ei ole Eestis Balti õpingute projekti raames, võib seesama kirjanduskursus olla ainus allikas, millest ta saab teavet eesti kultuuri kohta üldse. Samas olen tõdenud, et kirjandusel on eesti mõteloos tähtsaim roll (seda märkasid ka tudengid), mistõttu eesti kultuuri tutvustamist ongi mõttekas alustada kirjanduse kaudu ja teised kultuurinähtused sinna sisse sulatada. Tulemus oli "Estonian Literature" kui interdistsiplinaarne kompleks, kuhu lisaks kirjandusele kuulusid eesti kultuuriloo mitmed muud aspektid (*reading as meaning-making*).

Eritlesin EL I ja EL II eesmärgid. Kui EL II (20. saj eesti kirjandus) käsitleb eelkõige kirjandust, on EL I eesmärk eesti mõtte kujunemisprotsessi kirjeldamine. Sidusin pea iga kirjandusliku teema mõne mittekirjanduslikuuga (Eesti-Euroopa suhted varase kirjandusega; Tartu linn ja Tartu Ülikool Kr. J. Petersoniga; rahvaluule "Kalevipoja" koostamisega; eesti mõisad rahvusliku ärkamise algusega; põllumajandus C. R. Jakobsoniga, etnograafia J. Hurdaga jne). Kumbagi ossa paigutasin omal valikul ühe ekskursuse, milles käsitleti mitte autorit või perioodi, vaid mõnd huvipakkuvat kirjanduse osa (*Estonian Historical Novel until 1940* ja *Estonian Literature for Youth and Children until 1940*).

Tegijad. Ideed on aidanud teostada TÜ Kultuurikeskus ja EeNet, viimane on vahendeid saanud Avatud Eesti Fondilt. Tekste on keeleliselt toimetanud Ilona Kolberg ja Heino Liiv. Filmi poolelt on aidanud Paul Vesik ja ETV võttegrupp. Meeskond peaks olema suurem: nii valmiks eeskätt hüpertext kiiremini. Rahapuudus on takistanud filmide tegemist. Jääme lootma TÜ Filmikeskuse loomisele.

Loeng. EL I materjal jaguneb neljateistkümneks loenguks, EL II – kuueteistkümneks. Loengu kestus on olnud vahelduvalt poolteist ja kolm tundi, seetõttu peab materjal olema pindlik ja kohandatav. Viimane on sündinud peamiselt iseseisva töö ning teoste analüüsi väljajätmise teel. Loeng sisaldab lektori teksti, näitlikke vahendeid ning kui aega jätkub, 20 min ulatuses tudengi iseseisvat tööd. Loengu lõpul võib esitada küsimusi ja osalejad saavad järjekordse osa paljundatud õppematerjalist.

Tekst. Tekst on mõeldud nii loengu kinnistamiseks kui ka iseseisvaks tööks. Lisaks otsele kirjandusloole hõlmab tekst

- bibliograafia kõigi eesti kirjanduse ingliskeelsete tõlgete kohta, mida mul on õnnestunud leida;
- bibliograafia eesti kirjanduse tähtsamast ingliskeelsest retseptisioonist;
- inglise keelde tõlgitud tekstinäited iga osa lõpus;
- kordamisküsimused valikvastuste süsteemis iseseisvaks tööks. Tekst on koostatud nii, et

seda on võimalik kasutada iseseisvaks õppetööks arvutiga. Sellest tuleneb tekstiosade maksimaalne liigendatus (väga lühikesed alalõigud kokkuvõtva pealkirjaga).

Raamatutekstile on ette nähtud EL kummagi osa puhul 100 illustratsiooni selgitustega. Teksti kogupikkus on praeguseks 225 lk. Teksti juurde kuuluvad veel tunnitööks mõeldud tekstinäited, kus paralleelselt on ära toodud eesti- ja ingliskeelne variant, viimane enamasti reaalse tõlkena. Tekstis on mainitud ka teemaga seotud kunstitööd, muusikateosed, kirjandusteosed jne. Seni saavad tudengid teksti valguskoopiadena, illustratsioonideta. Kavas olnud õpiku trükkimine ei tule rahapuudusel esialgu kõne alla. See põhjustab asjatut lisakulu ning -tööd materjali kopeerimisel.

Arvutisse on mõeldud paigutada sama tekst pluss tekstinäited ja illustratsioonid. Hüpertextiline ülesehitus lubab pilte põnevamalt esitleda kui raamatulik vorm, samuti siirduda haagi kaudu teise, EL-ga seotud faili (Eesti ajalugu, teater, Runebergi projekt jt), raamatukogu kataloogidesse jne. Paigutan arvutisse ka mõned "söödaks" mõeldud failid, nt "Estonian Writers in Art", "Estonian Culture in Filatelia", "Estonian Writers at Home" jne. Nende eesmärk on olla kõitev ja meelitada huvilisi. Iga sealse pildi juurde kuulub samuti selgitus, mis peaks äratama huvi kulgeda esimese pildi juurest haagiga tegelikku EL teksti.

Illustratsioonid. Illustratsioonide valikul lähtusin järgmistest põhimõtetest: ● pilt olgu "ilus" ja selle mõte pildil selgelt esitatud; ● kirjaniku pilt ei tohi olla harjumuspärane paraadportree, vaid peab esitlema mõnd erilist joont portreeritavast, teda selle kaudu mällu kinnistama; ● pildi sisu tuleb kindlasti lahti rääkida, pildi kaudu saab paljut järeldada ka selle valmimise aja ning kunstniku kohta; ● tuleb tutvustada kunstnikku, kes on pildi teinud; ● esitades pilti loengus, on hea näidata ühest inimesest või ainesest mitut erinevat käsitlust.

Tunnitöö tarvis on enamik pildimaterjali praeguseks kantud lüümikuile. Ka on kiledele paljundatud tunnis kasutatavad tabelid ja skeemid. Grafoprojektori puudumisel saab pildimaterjale esitleda ka ilma selleta.

Internetis on olemas eraldi pildifail "Estonian Writers in Art" I: Painting. Järge ootavad "Estonian Culture in Filatelia", "Estonian National Costumes", "Estonian Literature for Children", "Design of Estonian Book" ja "Estonian Writers at Home".

Helikandja. Igas loengus on võimalik illustreerida teemat muusikaga. Koostasin kaks helikassetti EL kummagi osa jaoks. Iga heliteose puhul räägin selle saamisloost, autorist ja esitajaist. Valmis helikassetid ootavad sisestamist arvutisse. Lisatav muusika tõstab veelgi EL kui hüpertexti kvaliteeti.

Ekskursioonid. EL I vältel toimuvad järgmised ekskursioonid: Tartu Toomemägi, Raadi

kalmistu kui kultuuriloo talletus, C. R. Jakobsoni talumuuseum Kurgjal, Eesti Rahva Muuseum (J. Hurt). Loeng võib toimuda ka ekskursiooni raames. Raadi kalmistu kohta on valminud ka näitlik õppefilm ("ETV Rahvakultuurisaadet 1993").

Filmid.

a) **Õppefilmid.** Algselt kuulus EL programmi kavasse viis õppefilmi: "Estonian Early Literature", "The Awakening"; "Young Estonian and Siuru"; "A. H. Tammsaare"; "Karl Ristikivi". Et isegi musta materjali filmimiseks raha saada polnud kahe aasta kestel võimalik, muutsime plaane, kärpides projekti kolmele filmile, mille võtted toimuvad ainult Tartus: "Tartu. The First" (Tartu üldtutvustus); "Estonian Literature Museum" ja "Karl Ristikivi: the Story of a Wanderer". Musta materjali põhjal koostatakse slaidi- ja lüümikisarjad. Eesmärk on laiendada õppefilmide valmistamist nii, et iga teise või kolmanda teema kohta oleks film. Sel juhul lopetaksin kokkuvõtva filmiga "Tartu. The Last".

Kuni oma filme pole, kasutan koopiaid ETV dokumentaalfilmidest TÜ Kultuurikeskuse ja isiklikest kogudest (kunstisaade J. Köhlerist jt). Siiski pole juba olemasolevate filmide kasutamine eriti otstarbekas, sest need pole tehtud õppetstarbel ning eeldavad eesti kultuuritausta paremat tundmist. Nende puhul tuleb arvestada ka autorikaitse seadusi ning koopiade seaduslik üürimine läheb kalliks.

b) **Mängufilmid.** EL I illustreerivad mängufilmid "Jüri Rumm" (1929, katkendid) ning "Viimne reliikvia" (1969). Katkend esimesest on mõeldud eesti ajaloolise romaani osa juurde, tutvustamaks piltlikult eestlaste tüüpilist mõttekäsitlust orjaajast ja parunite vägivallest. Teine näitab, kuidas esimese venestusperioodi kirjandusteos leidis kasutamist antisovetlikus vastupanus 1969. aastal ja kuidas algmaterjali stsenaariumi jaoks ümber töötati. Filmi vaadatakse sünkroontõlkega. Eraldi analüüsitakse laulutekste. Saamislugu kirjeldatakse A. Valtoni meenutuste põhjal.

EL II juurde näitan filme "Põrgupõhja uus Vanapagan" (1964); "Kevade" (1969); "Valgus Koordis" (1951); "Mis juhtus Andres Lapeteusega?" (1966) ja "Metskapten" (1971). Nende filmide puhul loen sünkroontõlget ainult "Kevadele". Teiste filmide jaoks esitan sisukokkuvõtteid stseenide kaupa. Filmide vaatamine meeldib tudengeile väga, kuid see kärbib niigi nappi aega. Edaspidi kasutaksin filmiprogrammi väljaspool loenguaega.

Tagasiside tudengitelt

EL õppemetoodika tulusus on vaadeldav tudengite eksamivastuste põhjal. 1996. a sügissemestri vaheeksami sooritas 8 tudengit, neist 6 said "viie" ja 2 andsid lünkliku vastuse (üks oli liitunud hiljem, teine olnud haige).

Esseed on kirjutanud umbes pool tudengitest. Teemavalik on olnud erinev kaldega luuletajate (Koidula, Liiv) kasuks. Olen saanud ka

arvestatavaid töid eesti kultuuri (Johannes Avik ja keeleeuendus) ning ajaloo (Julius Kuiperjanov) alalt. Üks tudeng esitas eksamil kahe Faehlmanni luuletuse head soomekeelsed tõlked.

Vaheeksami sooritatakse siis, kui materjalist on käsitletud ligikaudu pool (EL I – pärast "Kalevipoega" ja enne rahvuslikku ärkamist; EL II – pärast ülevaadet 1930. aastaist ning enne ekskursust ja 1940. aasta teemat).

Kollokvium kuulub EL eksami juurde. Selleks peab tudeng lugema kirjandust, soovitatavalt käsitletud ajajärguga haakuvat. Kui ta loeb oma emakeeles, on norm 50 lk, valib eestikeelse raamatu, on norm 10 lk. Lehekülgede arv on lektori kavalus: kui nt romaanist on 50 lk loetud, loetakse raamat üldjuhul lõpuni, sama peaks tegema 10 lk lugemine jutustusest. Eestikeelse lugemise korral täiustab tudeng ka oma keeleoskust.

Raamatuist on eelistatud Ristikivi ja Tammsaare loomingut, kuid ka teaduslikku kirjandust, näiteks ajaloo kohta.

Võimalikud kasutusala

Kõrvutades enda metoodikat teiste eesti kirjandust mitte-eestlasile õpetanud lektorite omaga, tõesin, et see, keda õpetuse adressaadina mõeldakse, võib olla ka näiteks väljaspool Eestit elav eestlane. Tärkas mõte, kas eesti kirjanduse õppemudel ei kõlbaks laiendatult kasutada eesti kultuuri tutvustamisel kohalikule mitte-eesti elanikkonnale. Seni on neile õpetatud eesti keelt ja selle raames eraldi vestlusteemasid (eesti loodus, kirjandus, muusika, sport jpm), on üllitatud ka J. Öispuu "Kas tunned maad" (Tln, 1992). Hiie Asseri andmeil hindasid vene õppekeele koolide lõpuklasside õpilased eelmisel aastal oma teadmisi eesti kirjandusest keskmiseks (9. koht 20-st).

Usun, et kui kirjeldatud meetod on nelja aasta vältel ennast tõestanud, võiks seda vene ja eesti keelde tõlgitult katsetada osa Eesti vene elanikkonna õpetamisel. Venekeelsena sobiks see neile venelasile, kelle eesti keele oskus ei võimalda veel lugeda ilukirjandust ega õpikugi teksti. Venekeelse variandi juurutamist hõlbustab tõik, et eesti kirjandusklassika peamised tööd on venekeelses tõlkes saadaval.

Eestikeelset varianti võiksid kasutada venelased, kelle keeleoskus seda juba võimaldab (nt keskkooliõpilased). Eestikeelne variant peaks huvitama ka neid eestlasi, kes nt kõrgkooli astunud sooviksid oma mälu värskendada. Sellise kodusõppe vajalikkust tõendab tõik, et kahe viimasel aastal on EL loenguis osalenud eestlased, kuna koolis saadud teadmisi napib.

Siiski on EL õppemudel mõeldud eelkõige eesti kirjanduse õpetamiseks ingliskeelsena nendes maailma kõrgkoolides, kus on olemas Ida-Euroopa keelte või Uraali keelte õppetool, s.t, kus praegu õpetatakse eesti keelt. EL-i mõte on ikkagi avada eesti kultuuri ning mõtteloo olemust väljaspool Eestit.

Emakeele ja kirjanduse õpetamisest ja hindamisest

ENE VEENPERE, Hugo Treffneri Gümnaasiumi õpetaja, TÜ magistrant

Eesti kool seisab eesti rahvuse ja kultuuri säilimise ja arengu eest, samas ärvestab ka Eesti ühiskonna suundumust integreeruda Euroopaga. Õpetamine ja kasvatamine lähtuvad humanismi ja demokraatia põhimõtetest, austusest inimese ja seaduse vastu. Haridus peab silmas tänapäeva olulisi märksõnu: pidev muutumine, pidevõpe, infotulv, kiire, aga säästlik areng, konkurentsivõime, integratsioon (1).

Kuigi riiklik õppekava ei olnud veel lõplikult paigas, asus Hugo Treffneri Gümnaasium kursuseõppe süsteemis tööle 1994/95. õppeaasta sügisel. Oli vaja pakkuda õpilastele seda, mida nõuab uuenev ühiskond – toimetulekuoskust, iseseisvust, vastutustunnet, omaalgatust.

Õppeaasta on jagatud viieks 7 nädala pikkuseks perioodiks ja õppeained 35-tunnilisteks kursusteks. Riiklik õppekava fikseerib kohustusliku õppemahu nädalatuundides. Kui õppekavas on mingit ainet (nt muusikaajalugu) ette nähtud üks tund nädalas, siis perioodõppes võetakse see kokku üheks 35-tunniliseks kursuseks ja õpetatakse seda ühel ajaperioodil 5 nädalundi. Olulisimad eelised on õppetöö intensiivistamine, aga ka väiksem killustatus (15 või enam õppeaine asemel õpitakse korraga seitset), valikainete osakaalu suurendamine jne (3).

Algul tundus hoolimata ettevalmistustest, et eesti keelt ja kirjandust on võimatu õpetada lahus, eri kursustena. Nüüd, neli aastat hiljem, tundub võimatu, et kunagi sai tehtud teisiti. Muidugi moodustavad keel ja kirjandus terviku, aga kuidas tervik toimima panna, ongi andud juhul põhiküsimus.

HTG-s jooksevad kirjanduse ja eesti keele kursused vaheldumisi — nii näiteks on 11. klassis tavasüsteemi kolme kirjandus- ja kahe keeletunni asemel nädalas kolm kursust kirjandust ja kaks kursust eesti keelt aastas. Neid rööbiti tunniplaani panna on mitmel põhjusel võimatu — see rikuks tasakaalu humanitaar- ja reaaliainete vahel.

Kõik kirjanduskursused on tervikud:

- eelromantism ja romantism maailmakirjanduses ja Eestis;
- realism maailmakirjanduses ja Eestis;
- modernism maailmakirjanduses, uusromantism Eestis.

Aine seisukohalt on terviku moodustamine kursuste süsteemis esmatähtis. Kirjanduskursuste jooksul saab aga loovtööde analüüsi kaudu suurepäraselt korrata läbivõetud keeleteemasid ja valmistada pinda ette järgnevaile.

Keelekursused on samuti konkreetsete teemadega piiritletud, ent pidev seostatus toimib ka kirjandusest võetud näitmaterjali kaudu, näiteks keelekursuses rõhuga lauseõpetusel ja

kirjavahemärkidel saab kasutada eelneva kirjanduskursuse näittekste. Seega on loodud ka üldtervik ainete sidustatuse kaudu.

Tõsi, õpetajalt nõuab süsteemi väljatöötamine tahtmist, jõudu ja aega. Loovtööid tehakse HTG-s nii keele- kui ka kirjanduskursustel, viimastel siiski suuremal arvul ja rohkem kirjanduslikke lähteid kasutades. Vaieldud on kohustusliku/soovitava kirjanduse lugemiseks jääva ebapiisava aja üle sellises intensiivses õpitegevuses. Kui aga anda iga kirjanduskursuse lõpus õpilastele kätte järgmise kursuse täpsustatud nimekiri (üldnimekiri mahukamate teoste kohta on antud sügisel), siis on probleem lahendatav. Samas lubavad viis nädalundi teha sügavuti tööd just nende teostega, mille käsitlemine kipub muidu venima ja laiali valguma.

Eesti keeles pakub suur nädalatuundide arv võimaluse teooria lühikäsitluse järel intensiivselt harjutada. 1997. aastal HTG lõpetanute küsitlemine näitas, et 95% õpilastest on sellise süsteemiga rahul. Eriti tuuakse esile aines sügavuti minemise võimalust.

Hindamine kaasaja hariduses (ka uues õppekavas) üks sõlmküsimusi, mis vajab ilmtingimata ümbermõtlemist ja -korraldamist. Igapäevane koolitöö on ja jääb mingil määral rutini- ning, ometi peab just sellele tasandile jõudma kõik uus. M. Fullan on kirjeldanud haridusarenduse olulise probleemina lõhet igasuguse täiendusõppe ja tegelikult koolis toimuva vahel (4). Hindamine võiks pakkuda võimalusi selle vastuolu ületamiseks.

Kui vana, suletud õppesituatsiooni puhul hinnati programmi ja õpikuga ette kirjutatud teadmiste omandamist, siis uue, avatud õppesituatsiooni puhul hinnatakse õppeülesande täitmise kõrval probleemi lahendamise käiku, lahenduse tõhusust, uudsust jm (5). On selge, et õpitulemused uue paradigma puhul ei ole väga hästi prognoositavad ega formaliseeritavad. Tegelikult on hinne vaid ametliku arvepidamise kokkuleppemärk. Ometi peab hindamine hakkama toimima nii, et see toetaks Eesti kooli hariduseesmärkide saavutamist (6).

Aastaid tagasi väljendas Peeter Pöld end nii: *“Tahame numbritesüsteemi muuta, siis püüd- kem kõigepealt kooli vaimu muuta, koolikorraldust ümber luua; siis astugem võitlusesse ka hariduse välise kvantitatiivse hindamise vastu, mis kaalumata, keerulised hingelised väärtused käegakatsutavateks, numbritega hinnatavateks suurusteks tahab teha”* (7).

Ja ikkagi pannakse enamikus koolides hindeid, ka HTG-s. Objektiivsuse huvides on HTG-s loobutud aastahinde väljapanekust (v.a erandjuhtudel, näiteks kui õpilane vahetab kooli), kuna kursusehinded näitavad palju objektiivse-

malt õpilase arengut. Iga õppeperiood lõpeb arvestuste nädalaga. Kõiki kursusi hinnatakse, õpetaja võib kursust hinnata ka jooksvalt. HTG hindamisjuhend näeb ette, et õpetajal on õigus välja töötada oma hindamissüsteem, millest ta peab andma ülevaate nii direktioonile kui ka õpilastele.

Eesti keele arvestused on HTG-s traditsiooniliselt kirjalikud. Arvestustööle eelneb üks kontrolltöö kursuse keskel ja vähemalt üks loovtöö. Muidugi ei ole välistatud ka üksikhinded. Arvestustöö mitterahuldava hinde puhul on õpilane kohustatud läbima kordava, nn nullkursuse. Selle kursuse võivad valida ka need õpilased, kel arvestustöö küll sooritatud, kuid soovivad korrata ja õpitut kinnistada. Eesti keeles arvestusest vabastamist, s.o hindamist jooksvate hinnete alusel ei ole.

Kirjanduse arvestus toimub suulise vestlusega – osalevad 2–4 õpilast ja õpetaja. Õpilast võib vabastada arvestusest, kui tema jooksvate hinnete seis on väga hea või kui ta tegeleb ulatusliku kirjandusliku uurimistööga. Olulisel kohal on HTG-s kirjanduse hinde panemisel protsessi hindamine (nt õpimappide puhul) ja hinnangu andmine (õpetaja kirjalik kommentaar loovtöödele).

Teooria tasandil pole selge, kuidas integreerida harmoonilisse tervikusse faktiteadmised ning õppesisu tähenduslikkus nii isiklikust kui ka sotsiaalsest aspektist (8). Ometi ei ole koolis loobutud katsetest leida tasakaalu.

Hariduses on käivitunud keerukad innovatsioonilised protsessid ja pideva muutumisega seoses ei ole ka artiklis kirjeldatu mingi jäik mudel, vaid üks etapp kooli arenguprotsessis.

Kirjandus

1. Fullan, M. 1993. *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. London.
2. Klassideta gümnaasium — OK ja AEF projekt. 1995. Tartu.
3. Punga, A. 1997. Klassideta koolisüsteemi evitamine HTG-s (koolijuhtide täienduskursus 1997). Tartu.
4. Põld, P. 1993. Õpilaste koolitöö hindamisest numbritega. Valitud tööd II. Tartu.
5. Riiklik õppekava. Üldosa. 1996. Riigi Teataja nr. 65–69.
6. Ruus, V. 1996. Õppeprotsessi uuendamine: miks ja kuidas? Muutused õppeprotsessis. Tallinn.
7. Sarv, E.-S. 1996. Mõned vaated hindamisele. Hindamine: probleeme ja lahendusi. Tallinn.
8. Voolma, H. 1996. Edasijõudmise jooksev arvestus ja õpitulemuste arvestuslik hindamine. Hindamine: probleeme ja lahendusi (koost H.-M. Kadajas). Tallinn.

Multimeedia andmebaas keemia õpetamiseks

HELI VÄÄRTNÕU, TÜ magistrant

Nagu teistegi õppeainete korral, on ka keemia õpetamisel ja õppimisel võimalik abilisena kasutusele võtta arvuti. See aga eeldab vastava tarkvara olemasolu ning et selle kasutamise kunsti valdavad nii õpetajad kui ka õpilased. Kui vaadata erialaseid katalooge (1; 2; 3; 4), võib leida vägagi laialdase valiku keemia õpetamiseks koostatud tarkvara. Enamik pakutavast ei ole aga ühel või teisel põhjusel leidnud massilist rakendust koolides.

Seda üllatavam oli tõdeda, et väga paljudes Suurbritannia õppeasutustes leidub üks ja sama keemiaalane tarkvarapakett *The Chemistry Set* (5), mille on koostanud New Media Ltd (London) koostöös Nottinghami Ülikooli spetsialistide ja Rahvusliku (Suurbritannia) Haridustehnoloogia Nõukoguga. Andmebaasis on ammendava tekstimaterjali kõrval toodud enam kui 500 värvifotot, üle 300 videoklipi keemiliste katsete kohta ning üle poole tuhande kolmedimensioonilise molekulimudeli. Õppevahendit iseloomustavad rikkalikud illustratsioonid, teaduslikult asjakohane esitus ja seda on lihtne käsitseda.

Vaadeldav tarkvarapakett koosneb CD-na vormistatud andmebaasist ja diskettidel lisa-

tud didaktilisest materjalist. Selline esitus jätab kasutajale suure loominguilise vabaduse nii materjali esitamise järjekorra kui ka sisu valikul. Seetõttu erineb *The Chemistry Set* oluliselt teistest õpiprogrammidest ja on suhteliselt lihtsalt kohandatav mitmesugustele õppekavadele. Tarkvarapaketi tutvustamisel peame silmas perspektiivi kasutada seda Eesti koolides.

Andmebaasi ülesehitus

Vaadeldav multimeedia andmebaas on üles ehitatud keemiliste elementide perioodilise süsteemist lähtudes ning algab perioodilise tabeli värviküllase esitusega, kus on toodud elementide sümbolid ja järjekorranumbrid. Elementide grupid ja rühmad on märgistatud eri värvidega.

Kursori peatudes mingil elemendil avaneb lisaaken, kus on kirjas elemendi nimi ja aatommass. Samast aknast on võimalik edasi tellida detailset informatsiooni elemendi kohta. Saadavad andmed on jaotatud kolme rühma: üldomadused, leidumine ja aatomi ehitus. Samas aknas on toodud ka värvifoto elemendist, näiteks tema kristallidest või seda elementi sisaldavast klaasampullist. *Windows* keskkonnale iseloomulike vahenditega saab kõiki aknaid ja

fotosid nihutada, valida nende suurst ning paiknemise järjekorda.

Elementide omadused on esitatud eri osadena, hõlmates elemendi avastamislugu ja nimetuse päritolu, kirjeldust, loodusvarusid, rolli biosfääris ja rakendusalasid. Kõiki neid valdkondi saab omakorda käsitleda sügavuti, avades vastavaid aknaid täpsemate definitsioonidega, fotodega elemendi ühenditest ja maakidest. Rikkalikult on lisatud videolõike.

Andmebaas sisaldab ka molekulide struktuuri dünaamilise visualiseerimise võimalust, mida kasutatakse ruumiliste struktuurivalemite ning kristallide struktuuride esitamiseks. Eriti rikkalikult on struktuurivalemitega illustreeritud süsinikukeemiat käsitlevad osad, hõlmates sel teel suure osa klassikalises orgaanilise keemia kursuses esitatavast materjalist.

Teised ikoonid põhiekraanil võimaldavad andmebaasi kasutajal saada teavet mitmesugustest elementide omadustest, nt nende füüsilisest olekust (tahke – sinine taust, vedelik – roheline taust, gaasiline – punane taust) kasutaja valitud temperatuuril.

Samalaadselt on võimalik saada ülevaade ka elementide avastamisest, väga õpetlik on jälgida tuntud elementide hulga suurenemist eri aastatel.

Sarnane andmete esitamise viis on kasutusel ka elementide mitmete omaduste analüüsil. Kui valime näiteks elektronegatiivsuse, on iga elemendi suhteline elektronegatiivsus iseloomustatud perioodilisuse tabelis ta lahtri tausta värvuse eri varjunditega. Selline perioodilisuse tabeli "mitmekihiline" esitus viib kasutaja paratamatult järeldusele elementide keemiliste ja füüsiliste omaduste süsteemipärasest sõltuvusest elemendi asukohast ja tema aatomi ehitusest.

Valides ikooni "andmeotsing", on võimalik tungida andmebaasi sügavamalt, avastada detailseid kirjeldusi elementide ühendite, nende leidumise ning neid sisaldavate mineraalide kohta. Samuti on toodud ülevaated elementide avastamislugudest ning sellega seotud teadlastest. Lisatud on audio-videomaterjali, mis kujutab demonstratsioonikatsetel ilmnevaid valgus- ja heliefekte.

See materjal annab hea ülevaate elementide ja nende ühendite omadustest. Andmete hulgas aitab orienteeruda ning vajalikku leida lisatud märksõnade ja terminite register, millise kasutamise on kombineeritud Windows-keskkonnale omase Help-süsteemiga.

Mida andmebaas võimaldab?

Vaadeldav tarkvarapakett võimaldab kasutajal püstitada mitmesuguseid probleeme ja neile andmebaasist lahendust otsida. Näiteks võib otsinguga leida kõik elemendid, millised on

Element: Jood
Olek toatemperatuuril: Tahke
Aatominumber: 53
Sulamistemperatuur: 114 °C
Keemistemperatuur: 184 °C
Kirjeldus: Mustjashall metalliäikega kristalne aine (mitmet metall), sublimeerub kergesti toatemperatuuril moodustades violette teravalõhnalise mürgise auru.

toatemperatuuril gaasilises olekus. Edasi on võimalik lisada täiendavaid kriteeriume, nt valides elemendid, mille molekulmass jääb kasutaja etteantud vahemikku. Saadud tulemust on võimalik vaadelda nii nimekirjana kui ka graafiliselt esitatuna. Analoogilise analüüsi võib teha ka keemiliste ühenditega, nt millised sisaldavad molekulis kloori aatomit ning esinevad toatemperatuuril (või muul etteantud temperatuuril) vedelikuna.

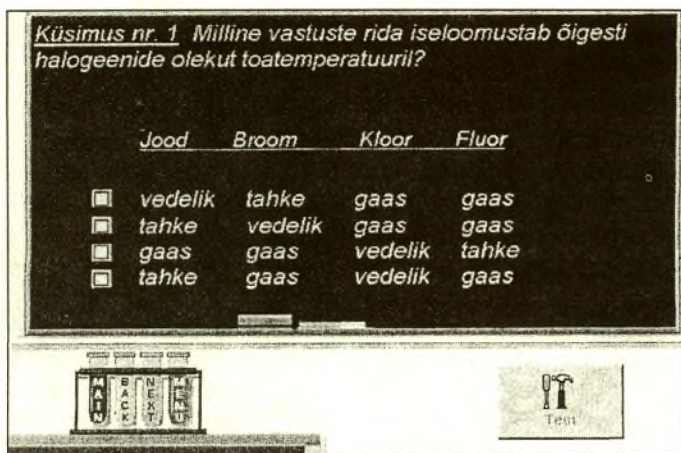
Andmebaas võimaldab analüüsida ka sõltuvusi ainete omaduste või nende aatomi/molekuli ehitust iseloomustavate suuruste vahel. Võib moodustada sõltuvuse elementide sulamistemperatuuride ja molekulmasside vahel. Vastav sõltuvus ilmub ekraanile diagrammi kujul ja seda analüüsides ilmnevad mitmed aine ehitust iseloomustavad seaduspärasused. Päringute ja analüüsides tulemusi on võimalik ka paberile trükkida, koostada selliselt isiklik konspekt.

Võimalus erinevate seoste otsimiseks ainete omaduste ja näiteks nende aatomi/molekuli ehituse vahel ning nende seoste selge (ka graafilise) demonstreerimine avardavad süsteemset arusaamist keemiast.

Väga oluline on molekulide kolmemõõtmeliste struktuurivalemite vaatlemise võimalus. Seejuures on kasutajal võimalik valida, kas molekulide struktuurides on tähistatud ainult sidemed (*stick model*), ainult aatomid (*ball model*) või mõlemad korraga (*ball-stick model*). Teinud valiku, saab molekuli struktuuri pöörata kõigi kolme koordinaadi suunas, samuti suurendada ja vähendada pilti.

Selline esitus võimaldab kujundlikult demonstreerida molekulide ja kristallide ruumilise ehituse iseärasusi. Näiteks lähtudes fluori ikoonist perioodilisuse tabelis võib leida üle 30 erineva struktuurivalemi, alates kaheaatomilisest fluori molekulist ja lõpetades kaltsiumfluoriidi kristallvõre pildiga.

Toodud näidetest peaks olema selge, et vaadeldava andmebaasi "mitmekihilisus" ja erinevate "kihtide" vaheliste seoste otsingu võimalused jätavad tarkvarapaketi kasutajale väga suure mänguruumi ning lubavad mitmeti illustreerida keemiliste omaduste ja keemiliste ühendi ehituse vahelisi seoseid.



Kuidas kasutada sellist hulka materjali õpetamisel ja kuidas õpilased sellega toime tulevad? Vastus sõltub paljuski õpetaja taotlustest ja tegevusest, eelkõige aga tema formuleeritud õppetunni eesmärkide selgusest. Just selgete eesmärkide seadmine võimaldab andmebaasi suurest infohulgast ja paljudest võimalustest välja valida selle osa, mis on oluline vastava ainelõigu omandamiseks.

Teisalt võimaldavad õppevahendis leiduva info baasil konstrueeritavad seosed iseloomustada keemiat kui teadmiste süsteemi, mis peakski olema üks keemia kursuse põhieesmärke.

Andmebaasi kasutamine tunnis

Eraldi diskettidel on vaadeldavale andmebaasile lisatud abimaterjal, mis lihtsustab selle info kasutamist keemiatundides. Meil vaatluse all olevas versioonis on loomulikult lähtutud Suurbritannias kehtivast loodusteaduste õppekavast, mille ühe osa moodustavad keemiaalased teadmised.

Sellele õppekavale vastavalt on abimaterjalides kogu kursus jaotatud üheksaks osaks: halogeenid, leelismetallid, põlemine, kvalitatiivne analüüs, reaktsioonivõimelisuse read, happed ja alused, gaasid, perioodilisuse süsteem ja redoksreaktsioonid.

Iga sellise programmi osa (teema) kohta on eraldi diskettidel toodud tundides kasutatav abimaterjal. Valides näiteks teema "halogeenid", sisenedes vastavast "uksest", on materjali käsitlus jaotatud viieks alateemaks, mis hõlmavad halogeenide füüsikalisi omadusi, elementide struktuuri, keemilisi reaktsioone, ühendite struktuuri ja halogeenide ning halogeniidide kasutamist. Valides suvalise neist alateemadest, on võimalik peatuda igal halogeenil.

Joonisel lk 56 on toodud näitena joodi füüsikaliste omaduste esitus, kusjuures "tahvli" ees rippuval ekraanil näidatakse fotosid ja animeeritud katseid.

Halogeenide teema lõpeb küsimuste ja valikvastustega. Selle osa tüüpiline kuva pilt on toodud joonisel lk 57.

Õpilaste vastused küsimustele salvestatakse eraldi failina, kus märgitakse ära ka valed vas-

tused. Seda andmefaili saab õpetaja kasutada õpilase teadmiste hindamisel.

Andmebaasile lisatud abimaterjal hõlmab ka õpetaja märkmeid, kus on toodud iga teema ja alateema sisu, käsitlemise eesmärgid ja tegevused. Kõikide teemade korral on siin välja pakutud võimalus täiendavaks tööks (*extension work*), et leida seoseid muude keemiaalaste teadmistega. Vaatamata infolehtede olemasolule on rikkaliku andmebaasi efektiivseks kasutamiseks vajalik, et õpetaja selgelt formuleeriks tunni eesmärgid ja hoolikalt juhendaks.

Andmebaasile lisatud õpilaste töölehed sisaldavad küsimusi ja ülesandeid, mille täitmiseks vajalikku materjali on võimalik leida CD-le salvestatud andmebaasi kasutades. Seejuures on iga alateema kohta toodud kolm või neli küsimust.

Näiteks leelismetallide füüsikaliste omaduste käsitlemisel tuleb õpilasel täita tabel, kus on lahtrid iga leelismetalli oleku kohta toatemperatuuril, samuti tema aatomnumbri, tiheduse, sulamis- ja keemistemperatuuri kohta. Sellise ülesande täitmine juhib õpilase tähelepanu leelismetallide füüsikaliste omaduste süsteemsele muutumisele sõltuvalt aatomi ehitusest ja elemendi kohast perioodilisuse tabelis. Töölehed on vormistatud kõikide loetletud alateemade käsitlemiseks.

Käesolevaks ajaks on õpetaja infolehed ja õpilaste töölehed eesti keelde tõlgitud. Lõpetamisel on lisamaterjali (õppetükid 1–9) tõlkimine ja vastava tarkvara kohandamine eesti keelde. Loodetavasti jõuab see komplekt Tiigrihüppe Sihtasutuse vahendusel pilootkoolidesse juba järgmise aasta alguseks.

Kokkuvõte

Vaadeldav audiovisuaalne andmebaas moodustab omaette tervikliku infokeskkonna, kus on võimalik otsida andmeid ja leida uusi seoseid. Värvilisi fotosid ja videolõike kasutades saab õpetaja illustreerida tundi ka nende teemade korral, mis eeldaksid väga ohtlikke katseid. Unikaalne on ka molekulide ruumilise ehituse visualiseerimise võimalus.

Selle tarkvara kasutamisel on lihtne näidata, et keemia on tõesti huvitav õppeaine.

Kirjandus

1. Chemistry Software for Windows. ChemSW. 1997. 34 p.
2. Maths, Science & Technology. 1997. Workbooks, videos, audiocassettes and software. Milton Keynes, UK. 72 p.
3. SCET Software Catalogue 1998. Glasgow, 114 p.
4. Technical Training Materials Catalog 1997–1998. Cole-Parmer, Vernon Hills, Illinois, USA., 49 p.
5. The Chemistry Set. MPC Version 1.1, 1996. New Media Press Limited, Henley-on-Thames, UK.

Traditsioonid kasvatuses

MAIE LEHTLA, Tallinna 97. Lastepäevakodu juhataja asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal

Nüüdisaja kasvatusteaduses valitseb põhimõtete paljusus. Traditsioonilise ehk klassikalise pedagoogika kõrval on juurdumas mitmesugused alternatiivpedagoogikad. Samas tuleb teadvustada, et ka klassikalise kasvatusteaduse mõiste alla mahub väga palju erinevaid arusaamu kasvatuses. Kogemustele tuginedes oleme püüdnud kujundada oma ettekujutust tänapäeva nõuetele vastavast kasvatuses. Traditsioonide ja muudatuste vahel tuleb inimesel leida enda jaoks õige tasakaal, mis annab enesekindluse ja rahuliku meele selles keerulises maailmas.

Traditsioonilise kasvatuses võib jaotada **perekondlikuks** (kodukasvatuseks) ja **kollektiivseks** (koolikasvatuseks). Lasteaia kasvatuses saab tinglikult lugeda koolikasvatuse hulka. Traditsiooniline kasvatus sõltub rahva kultuurist, kultuuriarealist. Suuri erinevusi täheldatakse hommiku- ja õhtumaade kultuuris ning perekonnas, järelikult ka kasvatuses.

Tänapäeva maailm on oma olemuselt integreeruv ehk kultuure liitev ja kokkusulatatav. Teisalt säilivad eri kultuuride puhul erinevad arusaamad inimkonna eksisteerimise mõttest, kasvatuses eesmärkidest ja ülesannetest.

Läänelik turumajandusühiskond põhineb pideval ja sageli halastamatul konkurentsivõitlusel. Igaüks, kes tahab selles normaalselt ära elada, peab pidevalt tõestama oma võimekust. Oma koha leidmiseks ühiskonnas peame kõik olema järjest töökamad, andekamad ja paremad. Meil tuleb pidevalt teha kõike teistest paremini, et saada kõrgemaid hindeid, paremasse kooli, hinnatud erialale, hästtasisustatud töökohta. Turumajandusühiskonnas toimib inimesele alati teatud edasipüüdmise stress. Sellel konkurentsivõitlusel püsib ja areneb läänelik ühiskond.

Ida traditsioonilises ühiskonnas on teistsugused väärtused ning ka ühiskond areneb teisiti. Idamaa turg on eelkõige suhtlemiskoht, millel puudub ühiskonnas konkurentsi stimuleeriv roll. Näiteks Kesk-Aasias on suured pered ja traditsioonid siiani au sees. Sealne kasvatus väärtustab perekonda ning õhutab inimest saavutama lugupeetavat positsiooni oma lähikondsete hulgas. Teisalt õhutab see kasvatus ka klanni- ja kambavaimu, mis eestlasele on üsna võõras.

Muidugi on tänapäeva Idamaa ühiskonnas ka erandeid. Lääne hiiglaslikud tööstuskorporatsioonid on paljuski peale sundinud lääneliku elulaadi ja läänelikud väärtused. Millises suunas areng tulevikus jätkub, on väga raske

hinnata, sest paljud ühiskonnad elavad praegu üle murrangulist perioodi.

Pole raske märgata, et muutused toimuvad ka Eestis. Kui veel eelmise sajandi lõpul elas enamik eestlastest maal taluperedes, siis nüüd on üle 70 protsendi koondunud linnadesse. Ka maaelu pole kaugeltki sama, mis sajand tagasi. Hajali paiknevaid traditsioonilisi eesti talusid on järele jäänud vaid üksikud. Vähe on uuritud, kui erinev oli kodukasvatus endises eesti suures taluperes ja praeguse Lasnamäe paneelmaja ühe-kahe-lapselises või turumajandusega hõivatud uustaluniku peres.

Millised kasvatuslikud väärtused on jäänud, millised kadunud, millised juurde tulnud? Millist osa etendavad tänapäevases kasvatuses veel säilinud traditsioonid?

Iga lasnamäelane on kogenud, kuidas vene noorukeid õhutab koridoritreppidele ja hoovidesse kokku kogunema mingi salapärase tung. On see Idamaa avarustelt kaasa toodud klannivaim või kommunistliku kollektiivkasvatuse vili? Kui varem võis väga harva üle kolme eesti lapse koos näha, siis suurlinnaõhustik on toomas muutusi ka eestlaste traditsioonilisse käitumisse.

Linnastumine ja tööstusühiskonna areng viis isade ja emade tegemised kodust eemale. Lapse jaoks on ema ja isa kodunt ära tööl. Mida see täpsemalt endast kujutab, jääb sageli selgusetuks. Pole siis ime, et mõni nooruk näeb tegelikku tööd esmakordselt alles siis, kui ise tööle hakkab.

Ka maal on toimunud suured muutused. Talus pidi laps maast madalast töödest osa võtma: heina tegema, loomi karjatama, metsast marju ja seeni korjama. Laps nägi varakult, kuidas maad künti, vilja külvati ja lõigati, kuidas toimus rehepeks, veskis jahu jahvatamine. Suurmajandite aegu käisid ka maal isad ja emad kusagil tööl, kuhu laps sattus harva.

Kas talude taassünd toob maaperesse tagasi endiseaegse perekeskse kasvatuses või nõuavad majanduslikud kaalutlused taludelt suundumist nüüdistehnoloogiaga suurmajandite teele, kus kodu ja töö mõisted on lahutatud? Need ja paljud teised küsimused peaksid huvitama kõiki kasvatajaid, õpetajaid ja haridusjuhte. Pilku kaugemale pööramata ei saa teha plaani ka tänaseks päevaks.

Meie silmade all on hääbumas tööstus- ja tekkimas infoühiskond. Tänapäeva tehnikaime arvuti töötab ühiskonda veelgi suuremal määral ümber kujundada, kui seda tegi J. Watti leiutatud aurumasin. Globaalne infovõrk internet,

üliefektiivne side, multimeedia ja ekraanilt vastu vaatav näivreaalsus muudavad juba lähitulevikus oluliselt meie elukoraldust. Lisaks mõjutab ühiskonna arengut looduskeskkonna, energia- ja ressursside kriis. Elulaad peab paratamatult hakkama muutuma säästlikumaks. Kas sellega muutuvad ka väärtused? Kas muutub ka kasvatus?

Lähenev infoühiskond võib kasvatuses kaasa tuua olulisi muudatusi. Pärast agraar- ja tööstusühiskonda nimetatakse infoühiskonda kolmanda laine ühiskonnaks. Missugusena infoühiskond välja võiks näha, sellest on Eestis kirjutatud juba 1980. aastatel, mil ajalehes Sirp ja Vasar (1983, nr 13–19) ilmus Ameerika futuroloogi Alvin Toffleri raamatu "Kolmas laine" lühikokkuvõte. A. Toffleri nägemuses on infoühiskonna keskmeks infotehnoloogia tippsaavutustega varustatud "elektronhäärber", kuhu koondub perekonna kogu elu ja töö.

Juba praegu on näiteid, kuidas arvuti abil saab kodus töötades leiba teenida kogu maailmas, nt Eestis teha tööd mõne Ameerika firma heaks. Asjaolu, et inimesed võivad tulevikus elada ja töötada perekonna keskel, muudab tõenäoliselt meie elukoraldust, ka lasteaegade tähendust ühiskonnas.

Haridussüsteem on muutumas üha rahvusvahelisemaks. Ühel päeval võime avastada, et kuigi oleme astunud Tallinna Pedagoogikaülikooli, õpime hoopis suuremas ülikoolis, mida tinglikult võib nimetada maailmaülikooliks või maailmakooliks.

Seda võimaldab koole ühendav arvutivõrk, kuhu koondatakse maailma parimate õppejõudude, õpetajate loengud ja kus õpilane saab valida, õpib ta ainet Tallinnas, Helsingis või Londonis. Uusim tehnoloogia võimaldab üha enam õppida ja töötada kodus.

Niisugune kodutöö soodustab perekonna kooselu ning selles mõttes peaks infoühiskond sarnanema juba ununema hakkavale agraarühiskonnale. Sel juhul pääsevad lapsed juba maast madalast isa-ema töödele ligi. Õpivad varakult kasutama tööks vajalikku tehnikat, suhtlema maailmaga jne.

Nendes tingimustes võivad lasteaegade ette kerkida uued ülesanded: nt vajadus vältida laste võõrdumist ühiskonnast ja elavast suhtlusest. Võib-olla on lasteaed siis lastele midagi klubi taolist, kus saab koos lõbusalt aega veeta. Põhiline töö- ja eluk kasvatus tuleb aga kodus. Seniks jääb vaid lisada, et elame-näeme.

Inimloomus on mitmepalgeline. Turumajanduse pidev konkurentsivõistlus väsitab, tüütab, sunnib vaheldust otsima teistsugusest elulaadist, olgu siis eraklusest, boheemlusest, religioossetest sektidest vms.

Kuid võib olla ka vastupidi, et võistlus muudab inimese agressiivseks. Pidev kaotus õhutab alatut sohimängu, kuritegevust, allumatust, anarhiat. Kas selle pärast on läänelik ühiskond pidevalt otsinud alternatiivseid konkurentsivõimeliseid arengu- ja ühiskonnamudeleid?

Mitte kuhugi pole kadunud kättesaamatu unistus võrdsusest. Kas äkki selle pärast on tekkinud ka mitmed (Steineri, Freinet', Montessori) alternatiivpedagoogikad?

Milline peaks olema nüüdisaja nõuetele vastav kasvatus? Missugust kasvatus tuleks meil eelistada? Kuidas integreerida teistest rahvustest ja teistsuguste traditsioonidega inimesi Eesti ühiskonda?

Need on küsimused, millele mul on tulnud lasteaiatöös pidevalt vastust otsida. Klassikalise ja alternatiivpedagoogikate eelseid ja puudusi analüüsid ei saa teha ühest, lõplikku valikut. Elu muutub selleks liiga kiiresti. Seepärast oleme otsustanud, et kõige tähtsam on eluga kaasa minna, püüda lähituleviku arenguid ette näha ning vastavalt ka oma tööd kohendada.

Valdavalt oleme järginud klassikalise pedagoogika põhimõtteid, kus kollektiivil ja võistlusel on lapse arengus kindel koht. Arvame, et turumajandusühiskonda astuvale inimesele on niisugune kasvatus hädavajalik. Seda väidet kinnitab tõsiasi, et kiiresti kohanesid ja on edukad paljud nõukoguliku koolituse saanud inimesed pärast "sattumist" turumajandusühiskonda. Eestis ja ka mujal maailmas.

Nõukogulik kasvatussüsteem oli ju tegelikult võistluskasvatuse süsteem, kus lapsi õpetati võistlema õppimises, töös, spordis, isetegevuses jne. Seepärast on tänapäeval üks üllatavamaid järeldusi, et vaatamata majanduse ja elujärje suurele mahajäämusele on meie haridussüsteem osutunud konkurentsivõimeliseks nt Euroopa haridussüsteemiga.

Näiteks veerand sajandi pikkuse mahajäämuse teistest Euroopa riikidest infotehnoloogia ja arvutitehnikas on Eesti suutnud viimase nelja-viie aastaga praktiliselt tasa teha. Ühe inimese kohta interneti globaalsesse arvutivõrku ühendatud töökohtade arvult on Eesti möödunud Vahemeremaadest, jõudnud ette Prantsusmaast ning läheneb jõudsalt Saksa- maale.

See interneti arvutivõrgus levitatud tõsiasi peaks panema mõtlema kõiki haridusega seotud inimesi. Usk "tiigrihüppe" võimalikkusest infoühiskonda pole utoopiline.

Selline areng poleks olnud võimalik tõsiselt võetava haridussüsteemita. Seepärast ei peaks Eesti oma haridussüsteemi häbenema ega püüdma seda lammutada või radikaalselt ümber teha. Tuleks innukalt kõikjaltp õppida ning pidevalt end täiendada ja arendada.

Tänapäeva Eesti õpetajate ja kasvatajate peamine küsimus on selles, kui pingsalt suudetakse tööd teha ja ennast arendada.

"Aga kui keegi tuleb härra Mauruse juurde, siis õppigu ta üks kõrd, õppigu kaks kõrda, õppigu kolm kõrda, õppigu vaimustusega, õppigu kui hull," ütles härra Maurus.

Tänapäeval kehtib see kõigi eesti naiste ja meeste kohta, kes on valinud endale õpetaja või kasvataja elukutse.

Laste vaba aja sisustamisest Rootsis

KAI LAJA, TÜ pedagoogikakeskuse magistrant

Vaba aja keskustel laste hooldeasutustena Rootsis on suhteliselt lühike ajalugu. Nimetus "vaba aja keskus" võeti esmakordselt kasutusele 1960. aastate keskel, kuid kooliealiste laste hooldus üldisemalt pole Rootsis uus liikumine (3, lk 14). Esimene kooliealiste laste hooldeasutus oli nn töökasvatuse kodu (*arbetstuga*), mis avati Stockholmis 1887. a (hiljem Göteborgis, Malmös ja Norrköpingis). Need olid avatud õhtupoole kella 5-st 7-ni; seal tegeldi 7–14-aastaste lastega. Töökasvatuse kodud olid 19. saj Rootsi raskete elamistingimuste tagajärg. Neis käisid vaesemate perekondade lapsed, keda õpetati asju müügiks valmistama, et teenida lisisissetulekut perekonnale. Niisiis polnud neis tegu lapse vaimset arengut soodustava õhkkonnaga.

19. saj teisel poolel algas industrialisatsioon ja paljud vaesed pered kolisid linnadesse. Palgatööd hakkasid tegema ka naised. Madala palga eest töötati pikki tööpäevi, perekonnas oli arvukalt lapsi ja korteriolud olid kitsad (3, lk 14). Ei olnud mingeid sotsiaalseid garantiisid haigestumise, raseduse ega töö kaotuse korral. Et aidata perel toime tulla, pidid paljud lapsed kooli pooleli jätma ja tööle minema (2, lk 4).

Suur osa koolilapsi oli vabal ajal omapäi, nad hulkusid tänavatel, sadamates ja tegelesid asjadega, mida tänavaelu neile pakkus. Vaeste perede lapsed olid kuritegevuse ja muu ebasoovitava tegelejate riskigrupiks (3, lk 15).

Töömajade eesotsas olid esindajad koolist, linnajaost ja kogu linnast. Õpetajate ülesanne oli välja valida klassi kõige vaesemad lapsed. Asutusi finantseeriti eraisikute ja linnavalitsuse annetustest, laste valmistatud asjade müügist saadud rahast. Seda oli nii vähe, et õpetajad pidid töötama tasuta. Töötajate seas oli ka vabatahtlike kodanlasest daame, keda oli kasvatatud heategevuse vaimu. Käsitöö õpetamiseks kutsuti mõnikord kohale ka käsitöömeistreid – kingseppi, korvipunujaid, raamatukõitjaid ja kangruid (2, lk 5). Kuid esmalt pidid lapsed õppima parandama oma riideid ja kingi. Järk-järgult arendati laste oskused tasemeni, mil nende töid ei olnud võimalik eristada meistrite omast. Laste palgaks oli toit, mida anti üks kord päevas.

Töömajade eesmärk oli anda lapsele koht, kus veeta vaba aega ja õpetada eluks vajalikku tööd. Lastele õpetati, et nad peavad olema sõnakuulelikud, virgad ja kohusetundlikud (2, lk 6).

Pärast Teist maailmasõda elatustase Rootsis tõusis ja töökasvatustilise kodude tähtsus laste hoolduses vähenes. 1930. aastatel tulid võimule sotsiaaldemokraadid ja sotsiaalpoliitika Rootsis muutus. Ühiskond pidi tagama kodanike heaolu.

Tähtis roll oli ametiühingutel. Töötajate elamistingimused muutusid paremaks. Tähtsaks peeti laste võrdseid arengutingimusi. 1950. aastatel tegutsesid klubid ka Norrköpingis – poisid ja tüdrukud käisid eri klubides. 1994. a nimetati töökasvatustilised kodud ümber päevakodudeks.

20. saj algust Rootsi haridus- ja kultuurielus iseloomustas vastupanu ameerika kultuuri sisestungile. Lahenduseks pidi saama kool. "*Kool peab pakkuma noortele inimestele esteetilist haridust, mis aitaks neil mõista ümbritseva kultuurielu puudujääke ja seega elada oma elu vaimselt rikkamana*" (SOU 1948:27, lk 7).

1960. aastateks töötati välja vastav pedagoogika strateegia. 1970. a alustati lastehooldeasutuste uuringut, 1974. a tehti ettepanek luua vaba aja keskuste võrk, mis oleks kooliga liidetud (3, lk 20). 1968. a viidi läbi vaba aja keskuste süsteemi uurimine. Rootsi sotsiaalteaduste uurimiskeskuse juhistes öeldakse, et väljaspool kooliaega tehtava töö eesmärk on toetada lapse emotsionaalset, sotsiaalset ja intellektuaalset arengut ning näidata lapsele, kuidas ümbritsevas ühiskonnas elada; töötada laste heaolu nimel ja aidata lapsevanemaid (2, lk 14).

Sotsiaalteaduslikus uurimuses "Lapse vaba aeg" öeldakse, et suhted keskuse töötajate ja lapsevanemate vahel peavad olema nii head, et ei tekiks mingeid pingeid neis kahes miljões, kus laps oma vaba aja veedab. Samas väidetakse, et laps ei pea vaba aja keskuses omandama mingit oskust või teadmist. Oluline on pakkuda talle võimalust olla teiste seltskonnas ja arendada tervet suhtumist ellu. Koos veedetud aega peaksid iseloomustama rõõm, vabaduse tunne, enesekindlus ja sotsiaalne võimekus (1, lk 250). Vaba aja keskustes viljeldavad tegevused: keskuse ruumide kujundamine; vestlused, lugemine, näidendite esitamine; kogemuste omandamine joonistamise, muusika ja tantsu läbi; tegelemine loodusega; tegevused väljas.

Tähtsaks peeti, et lapsele mingil viisil tegevust peale ei suruta. Juhtivaks ühiskondlikuks jõuks sel ajal oli demokraatia ja kõikjal toonitati valikuvabadust. Inimestega manipuleerimine kõigis võimalikes vormides oli keelatud (2, lk 18).

Tänapäeval töötavad Rootsis vaba aja kesked haridusprogrammi alusel, mis võeti valitsuse otsusega vastu 1987. aastal.

Kirjandus

1. Barns fritid-fritidsverksamhet för 7–12-åringar. Statent offentliga utredningar 1974:42.
2. J e n d e, E. 1982. Fritidshemmet som utvecklingsmiljö. Stockholm.
3. J o h a n s s o n, I. 1993. Skolbarns omsorg. Stockholm.
4. Pedagogiskt program för fritidshem. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7.

■ 23.–24. oktoobrini toimus Tartus EAPS-i ja TÜ pedagoogika osakonna korraldusel rahvusvaheline konverents “Kool ja kodu muutuv asjas”. Avaplenaaristungil kuulati nelja ettekannet õpetaja haridusest geenitehnoloogiani: J. Orn “Kuhu lähed, õpetaja haridus?”, L. Vassiltšenko “Perekond ja kool iseseisvunud Eestis”, M. Mähkä, P. Elo “New Ethical Issues – What to Think of Gene Manipulations?” ja K. Kõiv “Probleemse käitumise väljakujunemise protsess ja seda mõjutavad tegurid”.

Sektsioonis “Kooli probleemid uue õppekava rakendamise perioodil” (juhataja T. Pedastaar) keskenduti uue õppekava rakendamisele erinevate ainete õpetamisel, sektsiooni teine päev oli pühendatud loodusteaduste õpetamisega seonduvale.

Sektsiooni “Õpetaja ja õppevahendid uuenevas koolis” (J. Mikk ja E. Krull) ettekannetes oli tähelepanu all õpetaja ja tema ettevalmistus, märgiti õppekava rakendamist puudutavate uuringute ebapiisavust, vaeti teste, riigieksameid, õppekirjandust, arvuti kasutamist õppetöös. S. Oispuu juhtis tähelepanu riikliku õppekava rakendamist puudutavate uuringute ebapiisavusele ning mahajäämusele ainestandardite väljatöötamisel. A. Sukamägi ja K. Tamm on leidnud, et keskkooli lõputunnistuse keskmine hinne korreleerub kõrgkooli õppeedukusega paremini kui riigieksamate tulemused. See on tõsine signaal kõrgkooli vastuvõtu korraldajale.

Sektsiooni “Kodukasvatuse ja sotsiaalsed probleemid” (I. Kraav) teematika keskendus perekonnale. Räägiti laste heaolu mõjutavatest sotsiokultuurilistest teguritest, perekondlikust taustast lapse toimetuleku mõjutajana, kasvukeskkonna mõjust lapse intellekti arengule. Uuritud on kolme põlvkonna kasvatuslikke uskumusi ja kasvatusstiili, probleemseid ja tõrjutud lapsi, noorte kuritegevuse kasvu põhjusi jmt.

Lõpp-plenaarkoosolekul rääkis J. Mikk teemal “Riigieksamid – probleeme ja lahendusi”. T. Kuurme juhtis ettekandes “Haridusest pagendatud” tähelepanu tänapäevale iseloomulikele tendentsidele – hariduskõnelused keskenduvad peamiselt hariduse andmise tehnoloogilisele poolele. Nendes puudub mure inimese pärast

– kuidas ta end (süsteemis) tunneb, mida ta on õppinud ja kes temast saab.

Konverentsi materjalid on koondatud kogumikku “Kodu ja kool muutuv asjas” (TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr 7, 1998).

■ Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut pidas oma XIX konverentsi 5. novembril k.a Tallinnas. Ilmus teeside kogumik “Õpetaja-uurija töömailt” ja pedagoogika ajaloo sektsiooni liikmete üllitiseksena “Koolinõunikud koole nõustamas” (Eesti pedagoogika ja kool, XLIX). Avaplenaar koosoleku ettekanded olid mitmest vallast: “Õpetaja uurija rollis” (I. Kraav), “Abiturientide kõlbelistest hoiakutest ja harjumustest” (J. Vene), “Õppekava rakendamisest” (M. Kadakas). Haridusministeeriumi ja ÜPUI võimalikke koostöövariante tutvustas kantsler G. Aher. Ta nimetas valdkondi, mis vajavad uurimist ning avaldas lootust, et koos jõutakse konsensusliku arendusprogrammini.

Didaktika I sektsioonis (juhendaja I. Unt) andsid tooni andekuse ja loovusega seotud ettekanded, II sektsioonis (P. Leppik) on uuritud kõiki vanuseastmeid koolieelikutest õpetajateni. Matemaatika sektsioon (O. Prints) tähistas kahte tähtpäeva – 40 aastat matemaatikaõpetajate-uuriate tegevuse algusest ja 15 aastat iseseisvat sektsiooni. Ettekannetes käsitleti matemaatika õpetamise probleeme, õppemeetodite efektiivsust, õpilaste suhtumise dünaamikat matemaatikas õppimisel, statistiliste meetodite rakendamist õpilaste tegevuse analüüsimisel jpm.

Emakeeledidaktika sektsiooni (V. Maanso) ettekannete teematika oli lai – küsimisoskus, rühmatöö, diferentseeritud õpe, ajaleht õppevahendina jne. Pedagoogika ajaloo sektsiooni (H. Rannap) ettekannetes käsitleti eesti koolinõunikke, kooli- ja kirjamehi; psühodiagnostika ja eripedagoogika sektsioonis (H.-M. Kadajas) olid kõne alla isiksusetüübi ja tervise seosed ning isiksuse arengu ja inimeseõpetuse sektsioonis (I. Kraav) päevakoolist lahkumise põhjused, muutused õpilaste huvides ja inimeseõpetus üldhariduskoolis.

Otsustati, et ÜPUI suvine kokkutulek algab Tallinnas 1999. aasta 28. juunil.



Rein Virkus

18.06.1930–14.08.1998

14. augustil viis raske haigus meie keskelt Tallinna Pedagoogikaülikooli kauaaegse rektori, emeriitprofessori Rein Virkuse. E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituuti tuli Rein Virkus 1974. aastal, asudes tööle õppe- ja teadusprorektorina. 19. septembrist 1979 oli Rein Virkus instituudi rektor ja seda 1992. aastani. 1993. aastast emeriitprofessor.

Rein Virkus oli avara pilguga, töökas ja edumeelne haridusjuht, kelle teened on märkimisväärsed Eesti koolielu kujundamisel ja pedagoogilise kõrghariduse edendamisel.

HARIDUS

LVI aastakäik

1998

Sisukord

V. EKSTA. Vastutus murrab rohkem kui töö maht.	(1)	2
Ü. PÖLDUR. Kool kui piirkonna haridus- ja kultuurikeskus.	(1)	7
M. HEIDMETS. Muukeelne haridus Eestis.	(1)	11
V.-I. LAIDMÄE. Eestimaalased on stressis.	(1)	13
V. EKSTA. Virumaa Kõrgkool – regiooni õppeasutus.	(2)	2
Ü. TIKK. Laps võõrkeelses miljöös.	(2)	5
N. LAPIKOVA. Venekeelsest haridusest Eestis.	(2)	7
G. POLMA. Arengusuund otsustab.	(2)	13
V. RAJANGU. Vajame kutsenõustamist.	(2)	15
V. EKSTA. "Mulle on kool alati meeldinud!"	(3)	2
Ü. TIKK. Toompeal arutati hariduspoliitikat.	(3)	8
S. VALDMAA. Integratsiooni kodanikuõpetuslikust dimensioonist.	(3)	10
T. KADAJANE, J. STRÖMPL. Kodukasvatuse probleemid ja vanemate osa laste kasvatamisel.	(3)	13
V. EKSTA. 60 semestrit pedagoogika õppejõuna.	(4)	2
Kas "Haridus" jääb?	(4)	7
J. VALGE. Eesti keel teise keelena üldhariduskoolis.	(4)	9
L. TÜRNPÜ. Uus õppekava eeldab hariduse tulemuslikkuse tõusu.	(4)	11
L. KÄHRIK. Mida kardab eesti laps?	(4)	14
J. VALGE. Eesti keel vene koolis. Sügis 1998.	(5)	2
T. MÄRJA, G. BESSAN, B. KLAAS, L. KÖLVART. Aasta 2007 pole enam mägede taga.	(5)	4
M. PAVELSON. Vene laps eesti koolis.	(5)	8
M. KIRCH. Integratsioonist, identiteedist ja lojaalsusest.	(5)	13
Eesti Haridusfoorum '98.	(6)	2
A.-R. HAUSENBERG, T. MASSORINA, E. REBANE. Aasta 2007 pole enam mägede taga II.	(6)	5
L. VASSILTŠENKO, H. ASSER, K. TRASBERG. Muukeelne haridus ja õpetajakoolitus.	(6)	10
A. KURG. Õpetajate väärtushinnangud muutuvad.	(6)	15
TEISTE MAADE HARIDUSELUST		
J. UMBORG. Tehnikaõpe Saksamaa üldhariduses.	(1)	18
R. TAIMSOO. Kakskeelsest koolist Austrias.	(2)	18
J. KIILI. Moodne haridustehnoloogia Euroopa koolides.	(3)	18
T. SELKE. Piik Euroopa koolimuusikale.	(4)	18
U. LÄÄNEMETS. Mida on õppida Norra haridusreformidest?	(5)	18
M. LEINO. Jeruusalemma elusoofia.	(6)	18
SÕNA ON ÕPETAJAL JA TEADURIL		
K. HAAV. Haridus ja uued organisatsiooni mudelid.	(1)	23
L. TALTS. Õppimine kui õpilase ja õpetaja ühistegevus.	(1)	31
M. TUULIK. Inimese kõlbeline areng.	(1)	36
J. KIILI. Uus õppekava – uued pädevused ning täienduskoolitus.	(2)	21
U. KALA, S. KERA. Noorte riigikeele õppimise motivatsioon.	(2)	25
M. LEINO. Halb polegi nii halb, kui paistab.	(2)	29
P. KREITZBERG. Kuidas mõista teadmiste integratsiooni?	(2)	35
U. LÄÄNEMETS. Õppekavad ja nende arendusvõimalusi.	(2)	42
U. LÄÄNEMETS. Mõtteid venekeelsest üldhariduskoolist ja integratsiooniprobleemidest.	(3)	22
O. PETERSELL. Reaktsioonimudelid uurimus Eestis kui üleminekuühiskonnas.	(3)	27
U. KOKASSAAR. Laboratoorsed tööd koolibioloogias.	(3)	32
M. SCHAPPEL. Kuidas õpilased lahendavad probleemide välju?	(3)	37
E.-S. SARV. Kasvav Eesti.	(4)	22
M. LEINO. Sotsiaalpedagoogilisi mudeleid probleemlaste aitamiseks.	(4)	26
P. LEPPIK. Õpilased õpetajaid hindamas.	(4)	33
M.-L. LAHERAND. Iseseisev mõtleja ja õppija eesti aabitsate lehekülgedel.	(4)	37
A. LUKASON. Keemia – populaarne või põlatud õppeaine?	(4)	40

A. KÕVERJALG. Kutsealade võtmekvalifikatsioonid	(5)	24
M. HEINLOO. Reaalained ja haridus.	(5)	27
L. LILLEOJA. Usuõpetus Eesti üldhariduskoolides	(5)	29
P. LEPPIK. Õpetajad "Haridust" hindamas.	(5)	32
"Eesti kool – juured ja tänapäev"	(5)	35
T. TULVA. Aastaringid meis eneses.	(6)	21
A. METSA. Vaja on enam tasakaalu.	(6)	26
E. KRULL. Muutused õpetajate hoiakutes ja arutlusviisis	(6)	29
P. LUIK. Arvutid ja õpilane.	(6)	36
L. NIINESALU. Sõnalised hinnangud algklassides.	(6)	39

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

P. LEPPIK. Endel Tulving ja mälu-uuringud.	(1)	39
K. AUN. Autosõiduõppe psühholoogilisi aspekte.	(3)	41
L. MOSSIN. Ka koolis on kriise ja katastroofe.	(5)	37
H. MÄGI, E. HEINLA. Loovuse isiksuslikke aspekte.	(6)	42

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

J. MALLA. Lähetus oskustööle Tallinna Lasnamäe Mehaanikakoolist	(1)	43
M. PRISKE. Tallinna Astangu Toimetulekukeskus.	(2)	49
J.-Ü. SAAR jt. Aseri Keskool on omamoodi kool.	(3)	46
E. GREŠKINA jt. Vene Eragümnaasium "Polüloog".	(4)	45
E. JAKOBSON, L. JAKOBSON. Väike maakool – kas vesikivi Eesti hariduse kaelas?	(5)	40
L. JAKOBSON. Kool on alati teel.	(6)	47

ÕPPETUND

H. EICHE. Küsimisoskus kui õpioskus.	(1)	47
M. MADISSO. Mõtteid tuleb osata kirja panna	(1)	50
V. POTSEPS. Näidisülesandeid andeka algklassilapse emakeeletundi.	(2)	53
M. TOOM. Õppekäik loodusesse.	(2)	56
E. KIKAS. Astronoomia õppimine ja õpetamine koolis.	(2)	59
E. SÕRMUS. Mängude kasutamine keeletunnis.	(3)	50
H. LUBI. Õppematerjali esitusstiili mõjust teksti mõistetavusele.	(3)	52
A. VINNE. Praktilisi töid loodusõpetuse tundides.	(3)	54
K. PAPPEL. Kodunduse õpetamise didaktilisi aspekte.	(3)	55
E. VOLTEIN. Võimalusi teksti mõistmise õpetamiseks.	(4)	48
I. JÕGI. Loodusõpetuse, emakeele ja matemaatika integratsioon.	(4)	50
H. LUNGE. Kommunikatiivne grammatika võõrkeeles.	(4)	55
T. HEINMETS. Uut koolifüüsikasse.	(4)	58
S. KÄRNER. Rühmatöö inimeseõpetuse tundides.	(4)	60
E.-S. SARV. Sõnu ja tähendusi õpetajale.	(5)	45
J. UMBORG. Müra ja vibratsioon.	(5)	47
L. OTS. Eesti kirjanduse õpetamine välistudengeile.	(6)	51
E. VEENPERE. Emakeele ja kirjanduse õpetamisest ja hindamisest.	(6)	54
H. VÄÄRTNÕU. Multimeedia andmebaas keemia õpetamiseks.	(6)	55

KOOLIEELNE KASVATUS

G. SUURSAAR. Vene lasteaiakasvatataja Eestis.	(3)	60
J. TUBIN. 5–7-aastaste laste vaimsed võimed.	(4)	61
M. LEHTLA. Õppekäigud avardavad kasvatuskeskkonda.	(5)	50
M. LEHTLA. Traditsioonid kasvatases.	(6)	58

MEIE TERVIS

V. VENDELIN. Kooliõpilaste arusaamad toitumisest	(1)	53
R. URING jt. Üliõpilase tervis – Eesti haritlaskonna tervise alus II.	(5)	53

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Väljavõtteid Aleksander Veiderma päevikust.	(2)	62
H. RANNAP. Õpetajast ja karikatuurikeelest.	(3)	62
H. RANNAP. Õpetajast ja karikatuurikeelest.	(4)	62
F. EISEN. Üldise keskkooli ja õppeaastate probleemid nõukogude võimu aastail.	(5)	58
M. REIDOLV. Lehekülgi Jüri Parijõe elust ja tegevusest.	(5)	61
K. LAJA. Laste vaba aja sisustamisest Rootsis.	(6)	60
KROONIKA	(6)	61

TÄHTPÄEVI

Heino Liimets 1928–1989.	(1)	57
A. LIIMETS. Elustiil ja elutegevussüsteem – Heino Liimetsa teadusliku loominguv tuum.	(1)	58
A. LIIMETS, I. UNT, H. RANNAP. Heino Liimets – isa, kolleeg, teadlane.	(1)	61

HARIDUS

EDUCATION No. 6, 1998
JOURNAL FOR ESTONIAN EDUCATIONAL
PUBLICATIONS

A.-R. HAUSENBERG, T. MASORINA, E. REBANE. **The year 2007 is not far away. II.**

A lecturer at Tallinn Pedagogical University, an organiser of leisure activities at school and a department manager of the Ministry of Education give their opinions about the planned change of the language of instruction at Russian-medium schools in 2007.

L. VASSILTŠENKO, H. ASSER, K. TRASBERG. **Education acquired in a language other than Estonian and teacher training.**

Considering the change of the language of instruction in Russian-medium schools several problems have to be solved: teacher training, fate of slow achievers, development of Estonian language skills of teachers of Russian-medium schools, training of teachers for new school subjects, training of Estonian teachers for work in a multicultural class. A unified system for integration is of particular significance.

A. KURG. **Teachers' values are changing.**

Curriculum development at Nõmme Private school has changed teachers' attitudes, atmosphere at school and hopefully will have a positive influence on performance of students and teachers.

M. LEINO. **Philosophy of life in Jerusalem.**

Educational system of Israel, social work and SEN children, city of Jerusalem and its inhabitants are discussed.

T. TULVA. **Years in our personal developments.**

We all are growing old. We all have unique fates and the life of elderly people should be pleasant and everybody should have an opportunity to grow old gracefully. Solidarity between different generations and mutual understanding is of crucial importance.

A. METSA. **We need more balance.**

There are controversies between the amount of performed work, qualifications and salaries in Estonian society. Very much is expected of teachers, but their salaries are below the average. Many highly qualified specialists leave school and the impact of this phenomenon may bring along incorrigible results we may perceive in many years to come.

E. KRULL. **Changes in teachers' attitudes and ways of reflection.**

A summary of research carried out teachers with work experience of 1–5 years at compulsory or upper secondary schools after graduating from Tartu University. Teachers' attitudes to their pro-

feccion, evaluation of their pre-service training, opportunities of in-service training, opinions and values are analysed.

P. LUIK. **Computers and students.**

Answers of 200 students to a questionnaire have shown that all of them would like to use computers at learning all school subjects.

L. NIINESALU. **Verbal evaluation in primary grades.**

A teacher from Audentes private school describes her experience at verbal evaluation of pupils' achievement in primary grades.

H. MÄGI, E. HEINLA. **Personality aspects in creativity.**

The article is based on research carried out on 124 students of Tallinn Pedagogical University by using an adapted to Estonian conditions version of CMP test. Interesting aspects of gender differences between factors of creative thinking and motivational structures of personality were observed. Obtained data deserve attention and further studies.

L. JAKOBSON. **Schools are always on the way.**

Lähte Upper Secondary School has always been open to innovational changes in teaching, developing democratic leadership and to create most supportive learning environment for students in their aspirations to acquire good education.

L. OTS. **Teaching Estonian literature to foreign students.**

The author describes her experience at teaching Estonian literature to foreign students who have no command of Estonian; principles of compilation of the study material "Estonian Literature" parts I and II and how to use it in teaching practice are explained.

E. VEENPERE. **About teaching and evaluation of the Estonian language and literature.**

An article about experience of teaching and evaluation of the native language and literature at Hugo Treffner Gymnasium in the system of study courses.

H. VÄÄRTNÕU. **Multimedia database for teaching chemistry.**

A chemistry software version The Chemistry Set used in schools of GB is described. In addition to numerous texts the set is also provided with 500 coloured photos, 300 video clips about practical experiments in chemistry labs and more than 500 three-dimensional models of molecules.

M. LEHTLA. **Traditions in education.**

Estonia should not be ashamed of its educational system and try to demolish it or rearrange radically. All educationists should try and learn from foreign experience and develop their skills by life-long learning.

K. LAJA. **Leisure activities of children in Sweden.**

About history of organising leisure activities for children in Sweden and how the work in social care centres has changed.

Head uut aastat!



Kirjastus Koolibri kuulutab välja konkursi

XII klassi ajalooõpiku

saamiseks.

Õpik peab tuginema Riigi Teatajas 27. septembril 1996 avaldatud lähiajaloo ainekavale. Põhiteksti peaksid autorite äranägemisel mitmekesisutama kaardid/skeemid/illustratsioonid (ka värvilised), samuti küsimused ja tööülesanded, kronoloogiad või mõistete seletused. Nõutav maht 16,5 x 23,5 formaadi juures on 320 trükilehekülge (tekst + pildid), mis tähendab, et täistekstilisel leheküljel on Times 12-punktilises kirjas laotuna maksimaalselt 44 12,5 cm pikkust rida. Mahtu ületada ei tohi. Tekst peab olema **laitmatus eesti keeles**.

Käsikiri tuleb kirjastusele esitada komplekselt, s.o teksti pabervariant + ketas (mõistagi võtame vastu ka masinkirjas töid), kaartide/skeemide korrektsed eskiisid, illustratsioonide nimekiri või originaalid. Käsikirjaga peab kaasas olema kinnine ümbrik autori(te) andmetega ja sellel märkus "Konkurs".

Käsikirju ootame 1. maiks 1999. Kirjastuse postiaadress on 10503 Tallinn, pk 223.

HM-i kinnituse saanud õpiku autori(te)le maksab kirjastus preemiaks **20000 krooni** ja sõlmib **kirjastuslepingu**. Kõrgeima honorarimäära (8% õpiku müügihinnast) pälvib sisuliselt, keeleliselt ja faktoloogiliselt laitmatu töö.

Konkursiga seonduvat teavet saab tel 6 441 975 või 44 52 23 (Ants Haljamaa).

ÕPETAJATE LEHT

ILMUB 1930. AASTA SEPTEMBRIST

Uuel aastal kõik "Õpetajate Lehed" 16-küljelised!

Tellimishinnad 1999. aastal

I kuu	-	16 krooni
I poolaasta	-	96 krooni
II poolaasta	-	80 krooni
(juulis leht ei ilmu)		
aasta	-	144 krooni

HARIDUS

ilmub endiselt kuus korda aastas

(veebruaris, aprillis, juunis, augustis, oktoobris ja detsembris)

Tellimishind

poolaasta	-	39 krooni
aasta	-	78 krooni

Tellimusi saab vormistada ja üksiknumbreid osta ka toimetuses.

Kontakttelefonid 6 440 587 ja 6 443 311

HARIDUS

Hind 15 EEK Indeks 78 189



*Õpireisid ja -rännakud on enesetäienduse oluline vorm.
Ka B. G. Forseliuse ja tema kasvandike reis Stockholm
1686. aastal oli nende eesti poiste jaoks õpireis.*

Professor Helmut Piirimäe

FORSELIUSE REISID



OÜ Forseliuse Reisid korraldab õpireise, matku ja suvelaagreid kodu- ja välismaal, tellija soovil külastame reisi ajal ka sihtmaa kooli. Kui tellija soovib reisel kuulata erialaseid loenguid ja külastada teemakohaseid institutsioone, siis läheb see arvesse **täiendusõppe** või vabahariduskoolituse kursusena, mille kohta anname tõendi. Meil on seitsmeaastased kogemused ning haritud ja asjatundlikud reisijuhid ja giidid: geograaf **Tõnis Kallejärv**, dots **Peep Miidla**, prof em **Helmut Piirimäe** (Euroopa riikide ajalugu), **Sirje ja Ricardo Mateo** (Hispaania, Portugal), **Madis Linnamägi**, **Mairi Kõrvel** (Poola, Tšehhi), **Piret Neitsov** (Soome)...

REISI NIMETUS	KESTUS	HIND ALATES	LISAINFO
ITAALIA	06.03–15.03	3585.-	ringreis
TŠEHHI	30.03–04.04	2320.-	karstikoopad, värvusmuusika
PRAHA	31.03–04.04	1400.-	värvusmuusikakontsert
ITAALIA	07.04–16.04	3585.-	ringreis
HOLLAND	20.04–28.04	3765.-	lilleparaad Keukenhofis
BENELUXI MAAD (läbi Stockholm)	20.04–01.05	5475.-	lilleparaad Keukenhofis
PRAHA	28.04–02.05.	1400.-	värvusmuusikakontsert
SLOVAKKIA	03.05–09.05	1950.-	mäed ja koopad, matkad
PRAHA	09.05–13.05	1400.-	värvusmuusikakontsert
SLOVAKKIA	28.05–03.06	1950.-	matkad seljakotita
BENELUXI MAAD	02.06–13.06	4945.-	ringreis
NORRA	05.06–15.06	3900.-/4835.-	telkides/kämpingutes
LEEDU	24.06–26.06	980.-	Palanga-Klaipeda-Nida
NORRA	05.07–15.07	3900.-/4835.-	telkides/majakestes
NORRA	09.08–19.08	3900.-/4835.-	telkides/majakestes
ITAALIA	05.09–17.09	4850.-	ringreis ja Capri saar
HOLLAND	05.09–13.09	3765.-	sügisene lillenäitus
ITAALIA	28.10–09.11	4850.-	ringreis ja Capri saar
MUUMIMAA	2 päeva	1300.-	aeg vastavalt rühma soovile

1999. a reise hinnad on arvestatud rühmale suurusega 44 inimest, õpilasarühmadega sõidavad **kaks õpetajat tasuta** kaasa. Reisi kestust, marsruuti ja rühma suurust saab muuta. Hinnale lisandub tervisekindlustus ja vajadusel viisa.

Võtame rühmareiside tellimusi vastu 1999. aastaks vastavalt teie soovitud marsruutidele!

- Laevapiletid
- Lennureisid soojadesse maadesse...
- ESTLINE'i sooduskruisid laevaga Stockholm.

INFO JA MENETLUS:

Tartu, Struve 3–6, (27) 420 498, 430 220, GSM (250) 19 931;

Tallinn (2) 6 312 821, õhtuti kl 19–22 (22) 585 367;

Viljandi (243) 33 575; **Jõhvi** (233) 22 306.