



**Õppimine ja õpetamine
esimeses ja teises kooliastmes**

Toimetanud Eve Kikas

**ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE
ESIMESES JA TEISES KOOLIASTMES**

Toimetanud Eve Kikas

Toimetanud *Eve Kikas*

Retsenseerinud *Aleksander Pulver*

Keeleliselt toimetanud *Krista Uibu ja Elve Voltein*

Kaane kujundanud *Soraya Jesus Salomão*

Raamatu kirjutamist on toetanud EV Haridus- ja Teadusministeerium

Raamat on kirjastatud EDUKO toetusel

ISBN 978-9985-72-195-7



Eessõna.....	13
--------------	----

I LASTE ARENG JA ÕPPIMINE

1. Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused, Eve Kikas.....	17
Sissejuhatus.....	17
Tähelepanu.....	19
Tekstikast 1.A. Huvitavat: tähelepanematusesepimedus.....	20
Tekstikast 1.B. Praktilist õpetajale: tähelepanu arendamine.....	23
Taju.....	25
Tekstikast 1.C. Praktilist õpetajale: taju arendamine.....	26
Mälu.....	26
Tekstikast 1.D. Praktilist õpetajale: töömälu arendamine.....	30
Tekstikast 1.E. Huvitavat: info muundumine vastavalt inimese kultuurilisele kogemusele.....	33
Tekstikast 1.F. Praktilist õpetajale: meeldejätmise ja meenutamise.....	42
Mõtlemine.....	43
Tekstikast 1.G. Praktilist õpetajale: mõistete tase ning selle arvestamine õppetöös.....	49
Tekstikast 1.H. Praktilist õpetajale: probleemide lahendamise õpetamine.....	55
Tekstikast 1.I. Praktilist õpetajale: metatunnetuse arendamine.....	58
Kokkuvõte.....	59
2. Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng	
<i>Kristiina Tropp, Helve Saat.....</i>	<i>61</i>
Sissejuhatus.....	61
Õpilase eelsoodumused ja varasemad kogemused.....	62
Sotsiaalne mõistmine.....	62
Tekstikast 2.A. Praktilist õpetajale: võimalusi laste sotsiaalse infotöötuse tõhustamiseks ja probleemilahendusoskuse arendamiseks.....	65
Sotsiaalsed reeglid ja nende mõistmine.....	65
Suhted õpetajatega ja klassi kliima.....	67
Tekstikast 2.B. Praktilist õpetajale: kuidas luua ja hoida toetavaid suhteid õpilastega.....	68
Suhted eakaaslastega.....	68
Tekstikast 2.C. Praktilist õpetajale: sotsiomeetrilise staatuse uurimine grupis.....	70
Tekstikast 2.D. Praktilist õpetajale: tõrjutuse ennetamine ja tõrjutud laste abistamine.....	71
Sotsiaalsete oskuste arendamine.....	74
Sotsiaalsete oskuste areng lapse üldise arengu kontekstis.....	78
Tekstikast 2.E. Praktilist õpetajale: sotsiaalsete probleemide lahendamise meetoodika.....	84
Tekstikast 2.F. Praktilist õpetajale: sotsiaalsete oskuste õpetamise mudel.....	84
Kokkuvõte.....	87

3. Motivatsiooniline areng, Katrin Mägi	90
Sissejuhatus.....	90
Akadeemiline minakäsitus.....	90
Tekstikast 3.A. Praktilist õpetajale: positiivse minakäsitluse kujunemise toetamine.....	92
Väärtused ja huvid.....	94
Tekstikast 3.B. Praktilist õpetajale: õpilaste sisemise motivatsiooni toetamine.....	96
Akadeemilise minakäsitluse ja väärtuste seosed laste kooliedukusega.....	97
Õpetaja tähtsus positiivse minakäsitluse, õpitava väärtustamise, meisterlikkusele suunatud tegevusstrateegiate ja turvalise õpikeskkonna kujundamisel.....	100
Tekstikast 3.C. Praktilist õpetajale: kuidas luua õppimist toetavat ja turvalist õhustikku klassiruumis.....	103
Kokkuvõte.....	104
4. Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng, Katrin Mägi	106
Sissejuhatus.....	106
Tunnetest arusaamine.....	106
Tunnete roll normide ja piirangute omaksvõtmisel.....	108
Tekstikast 4.A. Praktilist õpetajale: kuidas soodustada normide omaksvõtmist ja empaatilist käitumist.....	110
Eneseregulatsiooni areng.....	111
Eneseregulatsioon õppimisel ja selle soodustamine.....	112
Tekstikast 4.B. Praktilist õpetajale: näited juhendavale õpetamisviisile iseloomulikest küsimustest.....	114
Tajutud võimekus.....	114
Tekstikast 4.C. Praktilist õpetajale: kuidas toetada tajutud võimekuse arengut.....	116
Kokkuvõte.....	118
 II ÕPIEDUKUST JA KÄITUMIST MÕJUTAVAD TEGURID	
5. Õpilaste soolised erinevused ja toimetulek koolis, Aivar Ots	123
Sissejuhatus.....	123
Akadeemiline edukus.....	124
Tekstikast 5.A. Praktilist õpetajale: poiste ja tüdrukute õpetamisest.....	129
Agressiivsus.....	130
Tekstikast 5.B. Praktilist õpetajale: agressiivse käitumise erinevad viisid.....	133
Lähenedami sooliste erinevuste arvestamisele õppetöös.....	133
Kokkuvõte.....	135
6. Mitmekultuuriline klass, Aune Valk	138
Sissejuhatus.....	138
Kultuuriline kuuluvus ja identiteet.....	138

Mitmekultuurilises õpetuses ja kasvatuses.....	139
Tekstikast 6.A. Huvitavat: noorukite identiteedi arengustaadiumid.....	143
Mitmekultuurilises õpilaste ja õpetaja hoiakutes.....	144
Mitmekultuurilises ja psühholoogiline toimetulek.....	146
Tekstikast 6.B. Praktilist õpetajale: oskused ja strateegiad mitmekultuurilise klassiga toimetulekuks.....	147
Mitmekultuurilises ja akadeemiline edukus.....	148
Kokkuvõte.....	150
7. Hariduslike erivajadustega õpilased.....	153
7.1 Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased, <i>Kristiina Tropp</i>.....	153
Sissejuhatus.....	153
Emotsionaal-käitumisraskused: probleem või häire.....	153
Emotsionaal-käitumisraskuste tekkimise ja süvenemise riski- ja kaitsetegurid.....	155
Internaliseeritud ja eksternaliseeritud emotsionaal-käitumisraskused.....	155
Tekstikast 7.1.A. Huvitavat: sotsiaalset toimetulekut mõjutavate emotsionaal-käitumisraskuste meditsiinilisest mudelist lähtuv tüpologia.....	157
Tekstikast 7.1.B. Praktilist õpetajale: sagedasemad tundeeluprobleemid.....	159
Tekstikast 7.1.C. Praktilist õpetajale: enam levinud eksternaliseeritud probleemid.....	160
Emotsionaal-käitumisraskuste märkamine.....	164
Üldised põhimõtted emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamisel.....	164
Tekstikast 7.1.D. Praktilist õpetajale: käitumise tugikava koostamine ja rakendamine emotsionaal-käitumisraskustega laste abistamiseks koolis.....	166
Tekstikast 7.1.E. Praktilist õpetajale: mida võiks kogu kooli kollektiiv silmas pidada, et luua head eeldused emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste toetamiseks.....	168
Tekstikast 7.1.F. Praktilist õpetajale: kolleegitoe olulisus emotsionaal-käitumisraskustega laste õpetamisel.....	168
Tekstikast 7.1.G. Praktilist õpetajale: käitumistaastuse programmi rakendamine Eesti koolides.....	169
Kokkuvõte.....	170
7.2. Andekad õpilased, <i>Viire Sepp</i>.....	172
Sissejuhatus.....	172
Tekstikast 7.2.A. Huvitavat: müüte ja müüdimurdmisi andekate kohta.....	172
Mis on andekus.....	173
Tekstikast 7.2.B. Praktilist õpetajale: kuidas rakendada multiintelligentsuse teooriat tunnis.....	175
Loovus.....	176
Tekstikast 7.2.C. Praktilist õpetajale: loovuse arendamise võimalusi.....	176
Kuidas andekat last ära tunda.....	177
Andekate sotsiaalsed ja emotsionaalsed vajadused.....	179

Tekstikast 7.2.D. Praktilist õpetajale: võimalikud andekate laste iseärasustest tulenevad probleemid.....	180
Miks terased lapsed saavad halbu hindeid?.....	181
Tekstikast 7.2.E. Praktilist õpetajale: märgid, mis viitavad alla võimete õppimisele.....	182
Tekstikast 7.2.F. Praktilist õpetajale: kuidas motiveerida õpilast.....	183
Kokkuvõte.....	184
7.3. Õpiraskustega õpilased, <i>Katrin Pruulmann</i>.....	186
Sissejuhatus.....	186
Tekstikast 7.3.A. Huvitavat: veidi ajalooost.....	187
Õpivilumuste häired: definitsioon ja levik.....	188
Tekstikast 7.3.B. Praktilist õpetajale: kuidas ära tunda, et lapsel võivad olla õpivilumuste häired.....	190
Tekstikast 7.3.C. Praktilist õpetajale: missuguseid sümptomeid panna tähele õpivilumuste häiretega laste puhul.....	192
Müüte õpiraskuste kohta.....	194
Õpiraskustega kaasnevad probleemid.....	196
Spetsiifiline lugemishäire.....	196
Tekstikast 7.3.D. Praktilist õpetajale: lugemisvead.....	198
Spetsiifiline õigekirjahäire.....	199
Arvutamisvilumuste häire.....	200
Tekstikast 7.3.E. Praktilist õpetajale: millest tunneme ära arvutusvilumuste häire.....	201
Pervasiivsed arenguhäired ja õpiraskused.....	202
Aspergeri sündroom.....	202
Tekstikast 7.3.F. Praktilist õpetajale: millest tunneme ära Aspergeri sündroomi.....	204
Atüüpiline autism ehk täpsustamata pervasiivsed arenguhäired.....	207
Kas õpiraskused võivad põhjustada seda, et laps keeldub kooli minemast.....	209
Kokkuvõte.....	211

III AINEALASTE TEADMISTE JA OSKUSTE ARENG

8. Eesti keel, <i>Krista Uibu ja Elve Voltein</i>.....	215
Sissejuhatus.....	215
8.1. Esimene kooliaste: eesti keel integreeritud õppeainena.....	216
Lugemine.....	216
Tekstikast 8.1.A. Huvitavat: näide teksti mõistmisest.....	218
Tekstikast 8.1.B. Praktilist õpetajale: metoodilisi võtteid lugemismõnu tekitamiseks.....	219
Kirjutamine.....	221
Kõnelemine.....	224

Tekstikast 8.1.C. Praktilist õpetajale: huvitavaid võtteid kõnearenduseks.....	227
Kuulamine.....	228
Tekstikast 8.1.D. Praktilist õpetajale: harjutusi kuulamiseks.....	230
8.2. Teine kooliaste: eesti keel ja kirjandus.....	231
Suuline ja kirjalik suhtlus.....	231
Tekstikast 8.2.A. Praktilist õpetajale: metoodilisi võtteid suulise suhtluse arendamiseks.....	232
Tekstikeskne kirjandusõpetus.....	233
Tekstikast 8.2.B. Praktilist õpetajale: tervikteose käsitlemine.....	235
Keeleoskuste kujundamine.....	237
Tekstikast 8.2.C. Praktilist õpetajale: nõuandeid jutu kirjutamiseks.....	239
Tekstikast 8.2.D. Praktilist õpetajale: huvitavaid võtteid õigekirja õppimiseks.....	241
Kokkuvõte.....	241
9. Matemaatika, Anu Palu.....	243
Sissejuhatus.....	243
Õpiteooriate rakendamine matemaatikaõpetuses.....	243
Matemaatikaõpetuse ülesanded ja printsiibid.....	245
Ülesannete lahendamisoskuse kujundamine.....	246
Tekstikast 9.A. Praktilist õpetajale: ülesande lahendamise strateegiaid.....	247
Tekstülesannete lahendamisoskuse kujundamine.....	248
Tekstikast 9.B. Praktilist õpetajale: tekstülesande lahendamise etapid.....	248
Tekstikast 9.C. Praktilist õpetajale: tekstülesande arutus.....	251
Matemaatika õppimine probleemide kaudu.....	252
Matemaatikaalaste teadmiste hindamine.....	258
Kokkuvõte.....	260
10. Võõrkeel, Kristel Ruutmets, Evi Saluveer.....	262
Sissejuhatus.....	262
Laps kui võõrkeele õppija.....	262
Milline peaks olema klassiruumi keel ja keskkond?.....	263
Suuline eelkursus.....	264
Tekstikast 10.A. Praktilist õpetajale: suulise eelkursuse põhimõtted.....	266
Sõnavara õpetamine.....	267
Tekstikast 10.B. Praktilist õpetajale: tegevused sõnapiltidega.....	268
Häälduse õpetamine.....	271
Laulude ja salmide kasutamine.....	273

Tekstikast 10.C. Praktilist õpetajale: mida tasuks meeles pidada võõrkeele õpetamise algetapil.....	275
Suhtluspädevuse arendamine.....	276
Tekstikast 10.D. Praktilist õpetajale: kirjutamisülesanne lauluteksti põhjal.....	280
Grammatika õpetamine.....	281
Tekstikast 10.E. Praktilist õpetajale: ideid keelestruktuuride harjutamiseks ja kasutamiseks.....	282
Võõrkeele integreerimine (löimimine) teiste õppeainetega.....	283
Tekstikast 10.F. Praktilist õpetajale: näpunäiteid integreerimise planeerimiseks.....	286
Kultuuri õppimine ja õpetamine.....	287
Tekstikast 10.G. Praktilist õpetajale: mida kultuuri õpetamisel silmas pidada?.....	288
Tekstikast 10.H. Praktilist õpetajale: ideid ajalehe kui autentse materjali kasutamiseks võõrkeeletunnis.....	292
Kokkuvõte.....	293
11. Loodusained, Marianne Olbrei, Enn Pärtel, Margit Teller.....	297
Sissejuhatus.....	297
Loodusteaduslik kirjaoskus.....	297
Tekstikast 11.A. Huvitavat: laste arusaamad looduslike objektide kategoriseerimisest.....	298
Õppimine ja õpetamine avatud klassiruumis.....	302
Tekstikast 11.B. Praktilist õpetajale: ideid looduslik-loomuliku õpistiili rakendamiseks.....	305
Praktiline tegevus looduse tundmaõppimisel.....	306
Tekstikast 11.C. Praktilist õpetajale: praktilise töö „Puu ja temaga seotud elustiku aastaringne jälgimine“ läbiviimine.....	306
Tunnetusprotsesside arendamine.....	312
Tekstikast 11.D. Praktilist õpetajale: mäng tahtliku tähelepanu arendamiseks.....	312
Tekstikast 11.E. Praktilist õpetajale: taju arendamine.....	313
Tekstikast 11.F. Praktilist õpetajale: mälu arendamine.....	314
Tekstikast 11.G. Praktilist õpetajale: mõtlemise arendamine.....	315
Kokkuvõte.....	317
12. Sotsiaalsained, Kristi Köiv, Mare Oja ja Hella Möttus.....	319
Sissejuhatus.....	319
12.1. Inimeseõpetus esimeses ja teises kooliastmes, Kristi Köiv.....	320
Aluspõhimõtted.....	320
Tekstikast 12.1.A. Praktilist õpetajale: efektiivse tagasiside näitajad.....	321
Rõhuasetused esimeses kooliastmes.....	323
Tekstikast 12.1.B. Praktilist õpetajale: positiivse psühholoogilise kliima loomise võimalusi kooliklassis ennetustegevusena.....	324

Tekstikast 12.1.C. Praktilist õpetajale: metoodiline näide prosotsiaalsete oskuste õpetamiseks kooliklassis	326
Rõhuasetused teises kooliastmes	327
Tekstikast 12.1.D. Praktilist õpetajale: sotsiaalsete oskuste õpetamise mudel	328
12.2. Ajalugu teises kooliastmes, Mare Oja	330
Aluspõhimõtted ja rõhuasetused	330
Oskuste arendamine	331
Tekstikast 12.2.A. Praktilist õpetajale: ajas orienteerumise oskuse arendamine	331
Tekstikast 12.2.B. Praktilist õpetajale: ajalooalaste mõistete tundmaõppimine	333
Tekstikast 12.2.C. Praktilist õpetajale: ajalooalaste küsimuste esitamine	333
Tekstikast 12.2.D. Praktilist õpetajale: analüüsi- ja argumenteerimisoskuse arendamine	334
Õpitulemuste kontroll ja hindamine	337
12.3. Ühiskonnaõpetus teises kooliastmes, Hella Möttus	338
Aluspõhimõtted ja rõhuasetused	338
Teadmiste ja oskuste omandamine, hoiakute kujundamine	340
Kokkuvõte	343
13. Muusikaõpetus esimeses ja teises kooliastmes, Maia Muldma	346
Sissejuhatus ehk muusika kui kasvatuslik nähtus	346
Muusika õpetamise/õppimise eesmärgid esimeses ja teises kooliastmes	346
Muusikalised võimed ehk millistest oskustest lähtuda õpetamisel	347
Õppetegevustest muusikaõpetuses ehk kuidas saavutada soovitud õpitulemusi	348
Tekstikast 13.A. Praktilist õpetajale: muusikaõpetuse alused	349
Tekstikast 13.B. Praktilist õpetajale: teise kooliastme õppetegevused	349
Laul sotsiaal-kultuurilise nähtusena	350
Laulmisoskuse ja hääle arendamine	350
Laulurepertuaari valik ja ettevalmistustöö laulu õpetamiseks	351
Laulu õpetamise meetodika	351
Laulu õpetamise põhimeetodid	352
Tekstikast 13.C. Praktilist õpetajale: laulu õpetamise käik	353
Muusika kuulamine muusikaõpetuse alusena	354
Muusikalis-rütmiline liikumine aktiivse musitseerimise allikana	355
Pillimäng musitseerimise vahendina	356
Tekstikast 13.D. Praktilist õpetajale: pillimängu põhimõtted	357
Pillide valikust	357
Muusikaalased teadmised ja oskused	358
Tekstikast 13.E. Praktilist õpetajale: näidisharjutus	359

Muusikaõpetuse metoodikast ehk milliseid meetodeid kasutada, et saavutada õpetamisel suuremat efektiivsust.....	359
Muusikaõpetuse tund muusikaõpetuse põhivormina ehk mida silmas pidada tunni kavandamisel ja läbiviimisel.....	360
Tekstikast 13.F. Praktilist õpetajale: küsimused, millele tunni kavandamisel vastata.....	362
Hindamisest muusikatunnis ehk kuidas teada saada, et õpitu on omandatud.....	362
Tekstikast 13.G. Praktilist õpetajale: mida arvestada hindamisel.....	363
Väärtuskasvatusele suunatud muusikapädevused ehk muusikaõpetuse seosed teiste õppeainete ja eluvaldkondadega.....	363
Kokkuvõte.....	365
14. Kunst, Anu Tuulmets.....	367
Sissejuhatus.....	367
Kunstiõppe sisu ja eesmärk.....	367
Kunstiõppe probleeme.....	368
Õppe korraldamise aluspõhimõtteid.....	370
Tehnika roll kunstiõppes.....	373
Kujutamine ja väljendamine.....	374
Tekstikast 14.A. Praktilist õpetajale: näide vormi sidumisest väljendusega.....	376
Kompositsiooniõpetus.....	378
Tekstikast 14.B. Praktilist õpetajale: näide kompositsioonikäsitluse sidumisest teose sisuga.....	379
Ruumilise kujutamine ja ruumilise mõtlemise arendamine.....	379
Disain.....	381
Värviõpetus.....	382
Tekstikast 14.C. Praktilist õpetajale: värvidega seotud õppetegevusi.....	383
Kunstiajalugu nooremates kooliastmetes.....	384
Tekstikast 14.D. Praktilist õpetajale: VTS-metoodikas kasutatavaid küsimusi.....	385
Mõisted ja keel.....	386
Kokkuvõte.....	387
15. Kehaline kasvatus, Leila Oja.....	388
Sissejuhatus. Kehalise kasvatuses olulisus.....	388
15.1. Kehaline kasvatus esimeses kooliastmes.....	390
Faktorid, mis mõjutavad kooli kehalist kasvatust esimeses kooliastmes.....	390
Arengulised ja soolised iseärasused.....	391
Arengulise eripära arvestamine KK läbiviimisel.....	393
Liigutuslike oskuste arendamine.....	396
Kehalise kasvatuses õpisisu.....	397
Hindamine kehalises kasvatuses esimeses kooliastmes.....	398

Tunni organiseerimine ja struktuur.....	398
Tekstikast 15.1.A. Praktilist õpetajale: soovitused õppeprotsessi läbiviimiseks.....	399
Tekstikast 15.1.B. Praktilist õpetajale: hea KK õpetaja omadused.....	400
15.2. Kehaline kasvatus teises kooliastmes.....	401
Tekstikast 15.2.A. Praktilist õpetajale: integratsiooniprotsessist.....	402
Arengulised ja soolised iseärasused.....	402
Tekstikast 15.2.B. Huvitavat: õpilaste kehakoostisest ja ülekaalususest.....	403
Tekstikast 15.2.C. Huvitavat: skeleti arengust.....	405
Arengulise eripära arvestamine KK läbiviimisel teises kooliastmes.....	406
Õpetamise võtted ja nende kasutamine.....	410
Tekstikast 15.2.D. Praktilist õpetajale: näide tantsu õpetamisest.....	411
Motiveerivad tehnikad.....	413
Hindamine kehalises kasvatuses. Hinde kriteeriumid.....	414
Kokkuvõte.....	415
16. Tehnoloogia, Kai Pata.....	417
Sissejuhatus.....	417
Tehnoloogia õpikeskkonnas: ootused, muutused, lubadused ja ohud.....	417
Tekstikast 16.A. Praktilist õpetajale: digitaalse kirjaoskuse uued olulised aspektid arvuti- ja Interneti-ajastul.....	419
Tehnoloogia kui õpetaja ja lapse ühine tööriist ideede realiseerimisel.....	421
Tekstikast 16.B. Praktilist õpetajale: kuidas mõjutavad arvutid õppimist algklassides.....	423
Arvutioskuste kujundamine 1.–6. klassis – kui palju on mõistlik?.....	423
Tekstikast 16.C. Praktilist õpetajale: soovituslikud tehnoloogia kasutamise strateegiad algklassides.....	426
Näitlikustamine arvutiga.....	427
Tähelepanuvõimet ja taju avardavad tegevused arvutiga.....	427
Treenimine arvutiga.....	429
Uurimuslike oskuste arendamine arvutiga.....	432
Kokkuvõte.....	434

Eessõna

Eve Kikas

Raamat annab ülevaate sellest, kuidas esimese ja teise kooliastme, st 1.–6. klassi õpilased arenevad ja õpivad ning kuidas neid selles protsessis paremini toetada. Kirjutamisel on toetunud teoreetilistele lähenemistele, mis rõhutavad laste arengu terviklikkust, nende aktiivsust ja vajadust arvestada õpetamisel laste arengu taseme ja iseärasustega, samuti nende uskumuste, kogemuste ja teadmistega. Teisalt teadvustatakse, et õpetajatel (nagu ka lapsevanematel) on tähtis roll laste arengu suunamisel.

Esimeses peatükis keskendutakse laste tunnetuslikule, sotsiaalsele, motivatsioonilisele ja emotsionaalsele arengule. Teadmised neist valdkondadest on vajalikud iga aine õpetamisel – on ju õppimise tulemuslikkus seotud tunnetusprotsesside arenguliste iseärasustega, emotsionaalse seisundi, õpihuvi ja motivatsiooniga. Sotsiaalsete oskuste õigeaegne omandamine toetab nii õpilase akadeemilist edasijõudmist kui ka läbisaamist eakaaslaste ja vanemate inimestega. Tundes laste arengu iseärasusi, on õpetajal lihtsam kavandada oma tegevust, samuti pöörata tähelepanu erinevustele, st märgata erivajadustega lapsi.

Tihti kurdavad õpetajad „raske“ klassi või õpilase üle. Lapsed ongi erinevad, mistõttu ei saa õpetust suunata „keskmisele“, vaid käitumist tuleb kohandada vastavalt lapse individuaalsusele. Et seda edukalt teha, peab tundma erinevaid tegureid, mis kujundavad lapse kognitiivset, sotsiaalset, motivatsioonilist ja emotsionaalset arengut ning õppimist. Raamatu teises osas käsitletakse lapse õppimist ja käitumist mõjutavaid ning keskkonnaga seotud tegureid. Eraldi vaadeldakse poiste ja tüdrukute õppimist ja toimetulekut, erinevast kultuurikeskkonnast pärit ning muukeelsete perede laste õpetamise probleemiatikat. Sügavamalt peatutakse mitmetel hariduslikel erivajadustel (nt emotsionaalsed ja käitumisprobleemid, andekus, õpiraskused) ning sellel, mida õpetaja saab teha nende laste arengu toetamiseks.

Ainealaste teadmiste ja oskuste õpetamise eesmärgid tuleb seostada lapse üldise arenguga, õpetus peab olema tasakaalustatud. Kolmandas peatükis kirjeldatakse, mida arvestada ja rõhutada konkreetsete ainete õpetamisel. Selle osa kirjutamisel on peetud silmas raamatu esimesi peatükke, rõhutatakse vajadust arvestada lapse aktiivsust õpetamisel ning kirjeldatakse viise, kuidas seda teha.

Raamatus on kahte tüüpi tekstikaste. Ühtedes esitatakse teemaga seotud huvitavaid fakte või nähtusi; teistes võetakse kokku eriti oluline praktiline info, mida õpetaja saab

klassitöös lihtsalt rakendada. Kasutatud kirjandusele lisaks on esitatud loetelu raamatutest ja artiklitest, mida võiks huvi korral lugeda.

Käesolev raamat on jätkuks 2008. aastal ilmunud raamatule „Õppimine ja õpetamine koolieelses eas“ (toimetaja E. Kikas). Raamatute teoreetiline alus, suunitlus ja ülesehitus on sarnased. Neid koos lugedes saab hea ülevaate laste arengust ja õppimisest lasteaieast kuni murdeeni.

Raamatut saab kasutada õppevahendina klassiõpetajate koolitamisel ning loodetavasti pakub see uusi vajalikke teadmisi õpetajatele ja teistele lastega töötavatele spetsialistidele. Erinevate peatükkide autoriteks on Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli õppejõud, kes tunnevad hästi valdkonda, millest nad kirjutavad. Autorid on erineva teoreetilise tausta ja praktilise kogemusega. See, et tänapäeval pole ühtset valdavat teooriat laste arengust, peegeldub ka kirjutatus – eri osades toetutakse mõnevõrra erinevatele käsitlustele. Samuti kajastub raamatu erinevates peatükkides autorite suhe teooria ja praktikaga. Mõnes osas kirjapandut saab kohe praktikas kasutada, teises osas esitatu mõistmine ja rakendamine nõuab ilmselt suuremat mõttepingutust. Raamatu eesmärgiks ei ole pakkuda õpetajatele üksnes nõuannete loetelu, vaid edastada ka laiemaid teoreetilisi teadmisi. Üldiste teooriate ja seaduspärasuste tundmine võimaldab tuletada efektiivseid tegutsemisviise ja võtteid igal õpetajal endal, arvestades konkreetset keskkonda ja laste iseärasusi. Samuti aitab see õpetajal oma tööd mõtestada.

I LASTE ARENG JA ÕPPIMINE

1. Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused

Eve Kikas

Sissejuhatus

Tunnetusprotsesside abil võtab laps maailmast vastu infot, mõtestab seda, salvestab mälu ning kasutab. Traditsiooniliselt eristatakse nelja tunnetusprotsessi – taju, tähelepanu, mälu, mõtlemine –, kuid tihti on neid raske eristada, sest nad toimivad koos. Nende areng on vastastikku seotud, näiteks teadmiste kasv mälus muudab taju ja arutlemist, mis omakorda parandab teadmisi.

Esimestes klassides on lapse tunnetusprotsesside areng kiire. Põhjuseks on nii bioloogiline küpsemine kui ka kooliõpetuse eripära. Erinevalt tavaelust on koolis rõhk teadmiste verbaalsel esitamisel, sõnu hakatakse üha enam kasutama kontekstiväliselt. Lapsed peavad õppima sellist kõnet mõistma ning ennast teistele mõistetavaks tegema. Esimesed kooliaastad on aeg, mil luuakse sild eelneva – tavakogemusel baseeruva – mõtlemise ja koolimõtlemise vahel. Uut tüüpi teadmisi ja kõneviisi tuleb lastele õpetada, samuti aga näidata nende seoseid lapse eelnevate kogemuste ja igapäevase eluga. Suureneva kontekstivälise keelekasutuse tagajärjel arenevad semiootiliselt (eelkõige keeleliselt) vahendatud psüühilised protsessid (Võgotski 1931/1983). Oluliseks saab tahtlik tähelepanu. Et suurt hulka keerukalt seostatud või ka suhteliselt seostamata informatsiooni meelde jätta, hakatakse kasutama mäluvõtteid. Arenema hakkavad teadusmõisted. Just koolitee alguses on õpetaja mudeliks, aga ka otseste juhiste andjaks. Kuigi tunnetusprotsesside arengu aluseks on bioloogiline küpsemine, ei saa need protsessid areneda ilma lapse seesmise aktiivsusega ning täiskasvanute (seega ka õpetajate) abita. Keeleliselt vahendatud psüühiliste protsesside areng algab täiskasvanute juhendamisel ja toel ning nende interioriseerimine (lapse omaks saamine, mentaalsel tasemel toimimine) on pikk protsess.

Ajapikku muutub õppimine veel elukaugemaks ja materjal abstraktsemaks, suur hüpe on teise kooliastme lõpus, kus erinevad aineõpetajad hakkavad õpetama uusi õppeained. Iga uue aine puhul tuleks arvestada, et lapsed alustavad tavamõtlemise tasemelt – neil on olemas kogemuslikud teadmised – ning alguses on abstraktset infot raske mõista. Ka psüühilised protsessid arenevad osaliselt valdkonnaspetsiifiliselt (nt suudetakse rohkem infot vastu võtta teemal, mis on tuttav, sest teadmised on siin pakitud ja osa protsesse automatiseerunud). Samas võiks õpetaja, kes hakkab õpetama ainet, mida õpilased on

varem õppinud, arvestada sellega, et lastel võivad olla kujunenud väärtedadmised ning -hoiakud. Teises kooliastmes tuleks tunnetusprotsesside arendamisel pöörata tähelepanu metatunnetuse arendamisele, et kasvatada eneseteadlikku, oma tegevust kontrollivat ning juhtivat õppijat. Õpetaja toetus selles protsessis on väga oluline.

Lev Vögotski (1931/1983) kirjeldas, et iga semiootiliselt (keeleliselt) vahendatud psüühiline protsess tekib lapse kultuurilises arengus kaks korda: esiteks – sotsiaalsel, intersüühilisel tasandil inimeste vahel – ning teiseks – individuaalsel, intrapsüühilisel tasandil lapse sees. See tähendab, et algselt tegutseb laps koos täiskasvanuga. Täiskasvanu struktureerib lapsele ülesandeid, juhendab, suunab tähelepanu, aitab meenutada ja ülesandeid lahendada. Seejuures on oluline, et täiskasvanu seletab selgelt sõnastades, kuidas ja miks midagi tehakse. Ajapikku võtab laps juhtimise üle. Saanud täiskasvanult mudeli ja vahendid, rakendab ta neid jõudumööda iseseisvalt. Sellisel juhul toimuvad psüühilised protsessid ideaalses plaanis, olles sõnaliselt reguleeritud, st on arenenud eneseregulatsioon.

See ei tähenda, et õpetaja on lapsele mudel, mida otseselt ja üksüheselt jäljendada. Samuti pole ta teadmiste anum, kellelt laps valmisteadmised endale ammutab ja neid kasutama hakkab. Õppimise protsessis on tähtsaim lapse seesmine aktiivsus – laps konstrueerib oma teadmised ise. Ka tuntud lapsepsühholoog Jean Piaget (nt Piaget, 1954) rõhutas lapse aktiivsust, väites, et laps konstrueerib oma teadmised katsetades ja järeltõlge tehes. Erinevus Piaget' ja Vögotski käsitlustes on täiskasvanute rollis ning keele kui vahendaja osas. Kui Piaget' järgi areneb laps (küll täiskasvanute poolt organiseeritud) asjade maailmas iseseisvalt tegutsedes ja järeltõlge tehes, siis Vögotski järgi konstrueerib laps oma teadmised, suheldes teiste inimestega (kuulates õpetaja selgitusi) ja tehes sellest järeltõlge. Piaget vaatles last maailmas, Vögotski aga kultuurikontekstis. Tegutsemine asjadega ei vaja eneseväljendamist, oma mõtete selgitamist teistele inimestele, küll aga eeldab seda inimestega suhtlemine. Lapsed on sunnitud juba varasest east alates ennast täiskasvanutele sõnaliselt väljendama; sümbolitega suhtlemisel on võtmeküsimuseks seesmise muutmine väliseks. Algselt täiskasvanute kõne, hiljem aga sisekõne, võimaldab lapsel oma tegevust mõtestada ja planeerida. Kaks protsessi – internaliseerimine ja eksternaliseerimine – on omavahel tihedalt seotud ning on aluseks kõrgemate psüühiliste protsesside arengule.

Õpetajale on tunnetusprotsesside ning nende arenguliste iseärasuste tundmine oluline kahest aspektist:

- 1) tunnetusprotsesside arengu taset peab arvestama ainete õpetamisel;
- 2) tunnetusprotsessid ei arene iseenesest, vaid nende arengut tuleb toetada.

Sellest, kuidas tunnetusprotsesside arengu tasemega õpetamisel arvestada, kirjutatakse vastavates aineõpetusega seotud peatükkides. Selles peatükis kirjeldatakse erinevate psüühiliste protsesside toimimise üldisi seaduspärasusi, nende iseärasusi esimeste klasside õpilastel ning näidatakse, kuidas klassiõpetaja saaks protsesside arengut toetada.

Tähelepanu

Tunnetustegevus toimub piiratud ressursside tingimustes, mistõttu suudetakse välismaailmast igal ajahetkel vastu võtta vaid teatud hulk infot. Keskkonnas on palju stiimuleid, mille hulgas inimesed valivad nende jaoks välja olulise tähelepanu abil. **Tähelepanu on teadvuse poolt eredalt ja selges vormis haaratud objekt või mõtteahel korruga käepäraste objektide või mõtteahelate hulgas.** Või täpsustatult: **tähelepanu on psüühilise tegevuse suunamine objektile, millel on isiksuse jaoks püsiv või hetkeolukorrast lähtuv tähtsus** (Aru & Bachmann, 2009). Viimane definitsioon toob sisse isiksuse mõiste, info tähenduslikkuse ning eristab konteksti. Kool on spetsiifiline keskkond, kus on oluline teatud tüüpi info – see, millest räägib (millele viitab) õpetaja või millest kirjutatakse õpikuis. Samas ei pruugi see info olla isiklikult tähtis ja tähenduslik õpilasele. Seega eristuvad klassis õpilasele ja õpetajale olulised stiimulid. Kui on mingi teine näitaja, mis on hetkel lapse jaoks tähenduslikum kui õpitav, siis võib ta suunata oma tähelepanu just sellele.

Tähelepanul on kogu õppimise protsessis äärmiselt oluline roll. Tähelepanu valib välja need tunnused, mida hakata edasi töötleva, mistõttu ilma tähelepanuta ei ole selget teadlikku taju. Tähelepanu maht on piiratud infohulgaga, mida suudetakse töödelda töömälu (vt mälu osas täpsemalt). Lapse olemasolevad teadmised jm (mis on salvestatud pikaajalises mälus) määravad aga tähelepanu suunatuse. Teiste sõnadega – teadmised, hoiakud, oskused määravad selle, mis on lapsele tähtis ning millele ta tähelepanu pöörab. Ilma tähelepanuta on võimatu tegevuse õige ja teadlik suunamine, kontrollimine ja muutmine, eesmärkide püstitamine ja nende saavutamine. Tähelepanu abil integreeritakse erinevate allikate (kuuldu ja nähtu, pikaajaline mälu) info mõtestatud tervikuks.

Eristatakse tahtmatut (passiivset, alt üles suunatud) ja tahtlikku (aktiivset, ülalt alla suunatud) tähelepanu. **Tahtmatu tähelepanu** mehhanismiks on orienteerumisrefleks ning see rakendub silmatorkava (ootamatu, uudse) välise stiimuli mõjul. **Tahtlik tähelepanu** on eesmärgipärane, seda juhib inimene ise lähtuvalt oma plaanidest, eesmärkidest, kavatsustest. Tahtliku tähelepanu abil valitakse info, mida edasi töödelda, ning surutakse alla (lükatakse kõrvale) ebaoluline. Kooli alguses on õpetajal tähtis roll tahtliku tähelepanu arendamisel. Siin tuleb õpetada lastele otseselt tähelepanu pöörama koolis vajalikele stiimulitele. Teise kooliastme alguseks on lastel arenenud tahtlik tähelepanu. Nad teavad, missugused stiimulid on koolis olulised, missugused mitte. Samas võivad nad olla raskustes ebaolulise info mahasurumisega ega suuda tähelepanu kontsentreerida. Uutes ainetundides tuleb siiski lastega reeglid üle korrata ning otseselt uutele nõudmistele tähelepanu juhtida.

Tegelikkuses on tahtlik ja tahtmatu tähelepanu seotud ning toimivad enamasti korraga. Indiviiditi on „silmatorkavuse“ mõiste erinev, sõltudes inimese teadmistest ja hoiakutest. Tahtmatut tähelepanu mõjutavad inimese teadmised ja mõtlemine – mis on ühe jaoks uudne, ei ole seda teise jaoks. Tahtlik tähelepanu on aga sõltuv tahtmatu tähele-

panu poolt pakutavast stiimulmaterjalist ehk tahtlikult hakatakse töötlemata seda, mida eelnevas on ka tahtmatult tähele pandud (Aru & Bachmann, 2009). Inimesed märkavad kergemini objekte, mis neid huvitavad, mille suhtes neil on kujunenud hoiakud, uskumused; samuti suunavad nende valikut teadmised ja meeleolu. Nagu mainitud, klassis võib õpetaja ja õpilase jaoks tähtis ning huvitav tähendada erinevaid asju. Samas näitavad eksperimentaalsed katsed, et teatud tingimustes võivad inimesed mitte märgata ka väljapaistvaid ja erilisi asju. Paari sellist katset on kirjeldatud tekstikastis 1.A. Seal on näha, et täiskasvanud inimesed võivad mitte teadvustada objekte, mida nad ilmselgelt näevad. Nii võib ka aru saada, et lapsed, kui nad tegelevad intensiivselt huvipakkuva tegevusega, ei oska ennast õppimiseks häälestada ja võivad õpetaja poolt näidatut-öeldut mitte märgata. Teadvustamiseks on vaja, et tajutavale infole pöörataks tähelepanu. Selle tähelepanemiseks peab olema valmis. Seega arvamus, et uued ja silmatorkevad sündmused tõmbavad automaatselt tähelepanu, ei ole alati õige. Kui tähelepanu on juba millelegi suunatud ja uut objekti ei oodata, siis võidakse seda mitte näha. Sellise efektiga tuleb koolis arvestada.

Tekstikast 1.A.

Huvitavat: **tähelepanematused**

Kui põhjendatud on levinud uskumus – selleks, et midagi tähele panna, piisab selle nägemisest? Uurimused on näidanud hoopis vastupidist. Ühes varasemas uurimuses näidati täiskasvanutele kattuvaid videofilme. Ühes filmis olid valgetes särkides inimesed, kes viskasid omavahel korvpalli; teises olid mustades särkides inimesed, kes tegid sedasama. Katseisikute ülesandeks oli vajutada nupule niipea, kui ühe meeskonna liige söödu teeb. 30 sekundi pärast jalutas ekraanilt üle naine vihmavarjuga, olles ekraanil 4 sekundit. Tähelepanuväärne on tulemus, et naist märkas ainult 21% katseisikutest, kuigi ta oli nähtav kõigile, kes söötude lugemisega ametis ei olnud. Muudatud variandis kandis naine sama värvi mantlit kui ühe meeskonna liikmed, kuid see ei parandanud märkamise protsenti isegi nendel, kes jälgisid „sama värvi“ meeskonna sööte. Ka teistes uurimustes on leitud sarnast „pimedust“. Nähtust, et inimesed, kelle tähelepanu on seotud mingi tegevusega või kes on üle koormatud, ei märka (täpsemalt, ei teadvusta) endale stiimuleid, mida nad ilmselgelt näevad, nimetatakse tähelepanematusedeks.

Kirjeldatud katsed on läbi viinud Ulric Neisser koos kaastöötajatega; sarnasest katsestest on võimalik rohkem lugeda Aru ja Bachmanni (2009) raamatust.

Uurimused täiskasvanute ja lastega on näidanud ka seda, et inimesed ei pööra tähelepanu ega võta vastu informatsiooni, mis on vastuolus nende olemasolevate teadmiste või uskumustega. Vastupidi – inimesed kalduvad tähele panema seda, mida nad ootavad või „tahavad näha”, ning teevad info hulgast valikuid vastavalt oma (sageli teadvustamata) eelteadmistele ja hoiakutele (Chinn & Brewer, 2000). Seetõttu pole alust arvata, kui lapsel on kujunenud mingist nähtusest vale arusaam ja talle demonstreeritakse näiteid või katseid, mis selle ümber lükkavad, loobub laps oma algsest arvamusest. Mitmed aktiivõppemeetodid aga kasutavad just nn anomaalseid andmeid (mis on vastuolus laste endi teadmistega), mis peaksid viima kognitiivse konfliktini ja seeläbi lapse teadmiste muutumisele. Näiteks, lastel endil lastakse katseid läbi viia ja järeldusi teha või viiakse läbi klassikatse ning lastakse õpilastel omavahel grupis teema üle arutleda. Uurimused on näidanud, et seda ei juhtu – lapsed ei pane vastuolulisi andmeid tähele või vähemalt ei kasuta neid oma seletustes. Nii viidi uurimuses 4. klassi õpilastega läbi mitmeid eksperimente (Chinn & Malhotra, 2002). Neist ühes vaatlesid lapsed esemete kukkumist. Paljudel inimestel (ka selles katses osalenud lastel) on tavateooria, mille kohaselt rasked asjad kukuvad kiiremini kui kerged asjad. Vaatlused pidid lapsi veenma vastupidises – eksperimendis langesid kerged ja rasked objektid maapinnale samaaegselt. Selgus, et lapsed nägid seda, mida nad ootasid siis, kui ootused olid õiged; vastasel juhul olid aga vaatluse tulemused segased (osa nägi õigesti, osa mitte). Tulemused paranesid siis, kui lapsed said enne vaatlust lugeda teaduslikku teksti, kus kirjutati eksperimendi tulemustest. Just teoreetiline teadmine kujundas ootuse ning suunas lapsi nägema seda, mida neile taheti õpetada. Siit järeldub, et tõde ei ole alati vaataja silmades – see, mida inimene näeb, on tugevasti kallutatud sellest, mida ta teab ja ootab.

Laste tähelepanu maht on väiksem kui täiskasvanutel ning nad ei suuda seda erinevate ülesannete vahel jagada. Nagu mainitud, segavad lapsi ebaolulised faktorid. Praktiseerides suureneb tähelepanu (ja ka töömälu) maht. Muutused toimuvad just tänu harjutamisele (Aru & Bachmann, 2009), mille käigus osa kognitiivseid protsesse automatiseerub. Automatiseerumine soodustab õppimist, sest vabastab ressursse uue õppimiseks. **Automatiseerunud protsessid toimuvad „iseenesest“, kiiresti, vajades vähest või üldse mitte tähelepanu.** Harjutamise käigus (uute närviseoste tõttu) tekivad kindlad tegevuste järgnevused, millest esimese käivitumine viib automaatselt järgmisteni. Seetõttu vabaneb tähelepanu (ja töömälu) uute stiimulite töötlemiseks. Niisugusel automatismil on ka piirangud – automatiseerunud protsesse on uutes tingimustes raske muuta. Teadlikult juhitud protsessid on küll aeglased ja tähelepanu nõudvad, aga nad on paindlikumad, mistõttu kergemini modifitseeritavad ja tingimuste muutumisel kasutatavad.

Kui osa protsesse on automatiseerunud, suudetakse ka mitme tegevusega samaaegselt tegeleda (see eeldab, et jagatakse tähelepanu eri ülesannete vahel). Kui mitme ülesande tingimustes saab lahendada ühte automaatselt, on võimalik pöörata tähelepanu teisele ülesandele ja lahendada mitut ülesannet korraga. Teised faktorid, mis mitme ülesande

korruga lahendamise edukust mõjutavad, on ülesannete sarnasus ja raskus (Aru & Bachmann, 2009). Lihtsam on lahendada ka ülesandeid, kui tähelepanu jaotub erinevate modaalsuste vahel (nt piltide vaatamine ja teksti kuulamine). Esimestes klassides tuleb arvestada, et laste koolitööga seotud tähelepanuprotsessid ei ole automatiseerunud, mistõttu neil kulub info töötlemiseks palju aega. See tähendab, et juhised peavad olema selged ja lühidad. Lapsed pole võimelised täitma korruga erinevaid ülesandeid (osa instruksioonist võib meelest ära minna, sest tegutsemine on aeglane).

Missugustes tingimustes suudavad inimesed oma tähelepanu edukamalt juhtida ja efektiivsemalt tegutseda? Paljud uurimused on näidanud, et parimaid tulemusi tegutsemisel saadakse närvisüsteemi „optimaalse“ erutustaseme korral. Tavaliselt kujutatakse edukust ümberpööratud U-kujulise graafikuga: madala erutuse korral on edukus madal, erutuse tõustes see paraneb, kuid liigse erutuse taseme korral jälle alaneb. Liiga nõrk ajukoore erutus põhjustab tähelepanematust info töötlemise madala intensiivsuse tõttu – takistatud on mäluandmete kättesaadavus, mõtlemine on „uimane“. Liiga tugev erutus tõstab tähelepanu, kuid liigse keskendumise korral ei märgata mitmeid tervikpildi jaoks olulisi näitajaid, ümberlülitumisvõime on takistatud, mõtlemises ja tegutsemises ollakse jäik. „Paras“ erutus loob tasakaalu keskendumise ja paindlikkusega. Mida tähendab aga „optimaalne“ või „paras“? Lihtsamate tegevuste korral on optimaalne tase kõrgem kui keeruliste ülesannete korral (vt Aru & Bachmann, 2009). See tähendab, et klassis tuleks keeruliste ülesannete korral luua rahulik õhkkond, vaikus, jälgida õpilaste tegevust, neid rahustada, neile tunnustust, tuge ja tagasisidet anda. Lihtsamate tegevuste korral võib erutuse tase olla kõrgem, lapsed võivad tegutseda iseseisvalt. Erutuse taset tõstab puhanud olek, teiste inimeste juuresolek, ka sõnaline stimuleerimine (nt pahandamine, motiveerimine) ja müra. Esimestes klassides tuleb eriti täpselt planeerida grupitöid, mis on lastele uudsed ja tekitavad pinget. Lapsed peavad siin lahendama ülesandeid ning ka arutlema kaaslastega – see tähendab, et korruga ollakse seotud mitme ülesandega. Kui grupitöid kasutada, peavad ülesanded olema lihtsad ning õpetaja peab laste tegevust jälgima ja neid vajadusel toetama.

Õpetamisel tuleb arvestada ka individuaalsete iseärasustega. Kuna ülesanne võib olla osale lastest lihtne, teistele aga keerukas, võib laste tulemuslikkus klassis olla erinev – seda peaks arvestama klassitegevuste planeerimisel. Kooli alguses võib laste tase olla väga erinev. Neljandaks klassiks on kujunenud tavaliselt grupp lapsi, kes on tegutsemises aeglasemad, mistõttu nad vajavad selgemaid ja lühemaid instruksioone kui teised. Hüppeliselt suurenevad nende laste raskused üleminekul klassiõpetaja õpetuselt aineõpetajate õpetusele – õppimise tempo võib olla kõrgem ja uut materjali rohkem. Uue aine õpetamise alguses tuleks üle korrata reeglid ja juhtida otseselt tähelepanu olulistele näitajatele konkreetse aine tunnis.

Tekstikast 1.B.

Praktilist õpetajale: **tähelepanu arendamine**

1. *Aidake õpilasel arendada ja interioriseerida tahtelist tähelepanu.* Kooli alguses tuleb otseselt suunata laste tähelepanu, selgitades tegevusi sõnaliselt, sest laste psüühilised protsessid on interioriseerimata ja automatiseerumata. Algselt esineb tahtlik tähelepanu vahendatud kujul: ülesannet lahendatakse koostöös õpetajaga, kes suunab lapse tähelepanu õigetele näitajatele. Edasi see protsess interioriseerub ning tähelepanu suunamist vahendab seesmine, sõnalisele eneseregulatsioonile toetuv infotöötlus. Enamik õpilasi suudab oma tähelepanu tuntud tingimustes juba iseseisvalt suunata (seda on koolis mitu aastat harjutatud). Lastel on arenenud seesmiselt vahendatud tähelepanu, mida suunatakse sõnalise eneseregulatsiooni abil, kuid ainult tuttavates tingimustes. Uudses olukorras vajavad õpilased õpetaja abi.
2. *Juhtige õpilaste tähelepanu koolis olulistele stiimulitele.* Esimestes klassides tuleks juhtida otseselt õpilaste tähelepanu kooli- ja koolivälises situatsioonis vajalikele näitajatele ja kontekstide erinevustele.
3. *Juhtige uue õppimise alguses õpilaste tähelepanu olulistele seostele, seaduspärasustele, detailidele, tunnustele.* Töömälu piirangud seavad piirid vastuvõetava info mahule. Seetõttu on tähtis, missugune info tähelepanu poolt välja valitakse – see tuleb suunata õigetele radadele. Üks võimalus seda teha on näidata enne õpetamist, mis on eriti oluline. Näiteks, õpetades tekstiga töötama, saab suunata õpilasi märkama olulisi kohti (rasvane kiri, esiletoodud lõigud). Enne katsete tegemist on soovitatav juhtida laste tähelepanu sellele, mis hakkab juhtuma. Inimesed kalduvad nägema seda, mida nad teavad või ootavad.
4. *Õppige tundma laste teadmisi ja hoiakuid.* Selleks tuleks näiteks lasta lastel teemast isiklikes seostes rääkida. Lapse tähelepanu suunavad olemasolevad teadmised ja hoiakud, mida tundes saab neid arvestada ning vastaval tasemel uut teadmist õpetada.
5. *Harjutage tegevusi, et kujuneksid automatismid.* See tähendab, et olulisi tegevusi tuleb korrata. Automatismid võimaldavad lastel sooritada edaspidi osa tegevusi neile tähelepanu pööramata, mistõttu lapsed suudavad haarata paremini uut infot. Kooli alguses kuulub selliste tegevuste hulka näiteks juhiste

(mida teha: võtta välja vihikud, avada, kirjutada...) ja reeglite järgimine (nt mis juhtub, kui heliseb tunni kell). Uus õpetaja peaks siiski tutvustama õpetamise alguses nõudeid ja jälgima nende järgimist. Kujundades automatisme, ei ole vaja paljudele asjadele hiljem tähelepanu juhtida.

6. *Abistage lapsi rühmatööde läbiviimisel ning jälgige rühmatöö käiku.* Täpselt tuleb planeerida grupid, kus lapsed peavad lahendama ülesandeid ning arutlema kaaslastega – see tähendab, et korraga ollakse seotud mitme ülesandega. Grupitöö ülesanded peavad olema suhteliselt lihtsad, keerukamate ülesannete lahendamiseks on vaja rahulikumat keskkonda. Liiga raskete ülesannete puhul lagunevad rühmad laiali ning lapsed hakkavad lahendama probleeme iseseisvalt. Samuti võivad tekkida konfliktid või ülesanne lastakse lahendada ühel õpilasel.
 7. *Tehke ise vahet olulistel ja mitteolulistel stiimulitel.* Näiteks, esimestes klassides on paljud distsipliiniprobleemid seotud sellega, et lapsed tahavad, et teised (kaasa arvatud õpetaja) pööraksid neile tähelepanu. Neil lastel pole koolis põhihuvi mitte sellel, mida õppida, vaid sellel, kuidas saavutada, et nad oleksid tähelepanu keskmes. Üldjuhul on need lapsed, kes ei tunne ennast turvaliselt ning turvatunde suurendamiseks katsetavadki teistega. Õpetaja peab andma lastele turvatunde, kuid mitte osutama tähelepanu nende tähelepanu tõmbavale käitumisele (kuidas sellises situatsioonis käituda vt Rogers, 2008). Teise kooliastme lõpus sagenevad korrarikkumised ning lihtsalt tähelepanu endale tõmbamisele võib lisanduda enda tahte pealesurumine (vt Rogers, 2008, võimu soovivad õpilased).
 8. *Teadvustage ja õpetage otseselt tähelepanu seaduspärasid.* Inimene ei suuda palju infot vastu võtta, aga ta suudab selle hulka suurendada, kui struktureerib ja pakib infot kokku, suunab oma tähelepanu teadlikult teatud stiimulitele ja surub teised alla. Seda saab paremini teha, kui õpilane neid protsesse teadvustab, st õpib muuhulgas tunda ka enda psüühilisi protsesse. Õpilasi tuleb suunata hindama oma võimeid ja oskusi ja olema enesereguleerivad õppijad.
-

Taju

Inimesed ei tunneta maailma fragmentaarselt, üksiktunnustena (punased laigud, helilained), vaid vähemalt teatud tasemel seostatud tervikuna. See, mida ja kuidas tajutakse, selekteeritakse välja tähelepanu abil. **Taju on esemete ja nähtuste tervikliku tunnetamise protsess, mille käigus luuakse meeleorganitelt saadud andmete põhjal terviklik pilt (nn tajukujund) vahetult mõjuvatest nähtustest või objektidest** (Bachmann & Maruste, 2001). **Eristatakse kuut taju liiki: nägemis-, kuulmis-, haistmis-, maitsmis-, kompimis- ja liigutustaju.** Tajumine on kompleksne, konstruktiivne ja loov protsess, mis ühelt poolt sõltub välisest materjalist (seega ka õpitavast); teiselt poolt aga inimese eelnevatest kogemusest, teadmistest, kognitiivse arengu tasemest ning emotsionaalsest seisundist. Seega on tajumine suhteline, mitte absoluutne – kaks inimest (nt õpetaja ja laps) võivad tajuda sama nähtust erinevalt.

Taju areneb tegutsemise ja õppimise kaudu. Taju aluseks on lisaks tingimatutele refleksidele ka tingitud refleksid. Kogedes mitmeid kordi sama korrapära, luuakse selle alusel terviklik tajukujund (nt pilt või heli). Tajumine on valiv protsess, mis tähendab, et tähelepanu pööratakse osale näitajatele, mis eralduvad objektina, teised aga jäävad tagapõhjaks (fooniks), millele eraldi tähelepanu ei pöörata.

Ümbritseva tajumisel mõtestatakse ja interpreteeritakse seda, pannes tajukujundisse juurde rohkem, kui seal objektiivselt on. Õppimisel on tähtis, missuguseid kogetavaid tunnuseid tajutakse objektidena ja missuguseid nn üldise foonina. See tähendab, mida peetakse rohkem oluliseks ja mida vähem oluliseks. Sellest jaotusest sõltub õpitava hilisem meeldejätmise ja interpreteerimine. Objekte valitakse välja ja organiseeritakse sõltuvalt nende intensiivsusest, õppimise eesmärgist, aga ka eelnevatest teadmistest ja kogemustest. Taju sisu ja suunitlus sõltuvad tajuja isiksusest ja kogemusest. See tähendab muuhulgas, et kui õpilasele esitatud materjalil (nt joonisel) ei ole tähendust (nt eelnevate teadmiste puudumise tõttu), siis ei taju ta joonist õigesti. Ta ei suuda eristada pildil olulisi objekte foonist ega neile õiget tähendust omistada. Lapsed pööravad tähelepanu keskkonnas esinevatele üksikutele väljapaistvatele omadustele ning tajuvad vastavalt pilti või situatsiooni. Seda on näidanud Piaget' korraldatud katsed (vt Kikas, 2008).

Taju on keeleliselt vahendatud. Taju on üldistus, mida enamasti nimetatakse ka sõnaga. Katsed on näidanud, et meelde jäävad paremini kujundid (nii visuaalsed kui ka helilised), mida saab nimetada sõnadega. Kui mingi osa jääb selgusetuks ja sõnaliselt seda nimetada ei osata, siis ei suudeta seda infot hiljem meenutada ja praktikas kasutada. Täiskasvanutel on kujundite nimetamise protsess niivõrd automatiseerunud, et on raske saavutada mõistevaba taju. Tajupilt sõltub ka kontekstist. Näiteks, reas A I3 C tajutakse keskmist osa tähena B, reas I2 I3 I4 aga arvuna 13. Siit tuleneb, et taju on mõjutatav välistegurite poolt. Suurt mõju avaldab ka see, kuidas sõnaliselt situatsiooni kirjeldatakse. Seetõttu on instruksioonide sõnastus väga oluline – sellest sõltub, kuidas laps neid mõistab. Sisendus mõjutabki eriti tugevalt lapsi. Tajuhinnangud ja taju eristamisvõime

muutuvad ebatäpsemaks ärevuse ja hirmu tingimustes. Suureneb sallimatus mitmemõtelistele ja keeruliste ärritajate või olukordade suhtes. Pikeneb keeruliste kujundite äratundmise aeg.

Tekstikast 1.C.

Praktilist õpetajale: **taju arendamine**

1. *Piirake esitatava materjali hulka.* Antud hetkel tajutava materjali hulk on kooli alguses lastel väike, kuid suureneb vanuse ja kogemusega. Esimestes klassides tuleb õpetamisel esitatava info hulka eriti piirata.
2. *Kasutage mitmeid taju liike.* Esitades infot mitme kanali kaudu (visuaalselt, verbaalselt, kehaliselt jne), saab vastuvõetava info hulka suurendada. Mõttekas on esitada infot nii visuaalselt kui ka verbaalselt (kuuldavalt). Õppimisel võiks mõelda ka muude meelte kasutamisele. Ometi tuleb sel juhul tajutavast rääkida, et õpitud lapsele paremini meelde jääks. Taju on keeleliselt vahendatud.
3. *Jälgige, et juhendid oleksid selged ja üheselt mõistetavad.* Lapsed on kergesti mõjutatavad tajumise kontekstist. Seda peab arvestama juhiste andmisel – tuleb jälgida, et juhised oleksid ühemõttelised, selged ja suunaksid lapsi taju- ja õpetatavas suunas.
4. *Jälgige, et kasutatavad visuaalsed abivahendid oleksid lastele mõistetavad.* Raamatutes on palju jooniseid ja skeeme, mida lapsed ei suuda iseseisvalt mõtestada. Veenduge, et lapsed saavad joonistel kasutatud märkidest õigesti aru. Arutage nähtut lastega ja seletage joonised lahti. Jooniste „keelt“ tuleb õpetada samamoodi nagu tavakeelt ja matemaatika sümboleid.

Mälu

Mäluga seoses räägitakse eraldi mäluliikidest ja mäluprotsessidest. Selle alusel, kui kaua ning missugust infot mälus hoitakse, eristatakse töö- (lühi-) ja pikaajalist mälu (Tulving, 2002). Mälu protsessideks on meeldejätmine (omandamine, kodeerimine), säilitamine ning meenutamine (meeldetuletamine, ammutamine, reprodutseerimine). Järgnevas tuleb esmalt juttu töömälust ning sellest, kuidas töömälu arendada, et meeldejätmist (õppimist) efektiivsemaks muuta. Seejärel kirjutatakse erinevatest pikaajalise mälu liikidest ning sellest, kuidas õpitud meelde jätta, et seda paremini säilitada ning hiljem edukamalt kätte saada.

Töömälu. Tähelepanu abil välja valitud ja tajutud infot integreeritud infot töödeldakse edasi töömälu. Töömälu on ruum, kus hoitakse ja töödeldakse nii välismaailmast kui ka pikaajalisest mälestusest pärit infot, et kasutada seda arutlemisel, probleemide lahendamisel jm (Gathercole & Alloway, 2008). Infot mitte lihtsalt ei hoita, vaid sellega tegutsetakse aktiivselt ning sellele antakse tähendus. Töömälu maht on piiratud töödeldavate ühikute arvuga.

Enam kasutatavas töömälu mudelis eristatakse kolm alamsüsteemi (Baddeley, 1986). Visuaal-ruumilises blokis töödeldakse nägemis-ruumilist infot, verbaalses blokis aga sõnalist teavet. Tähelepanu koordineeriv keskus kontrollib info liikumist välismaailma, erinevate töömälu osade ning pikaajalise mälu vahel. Keskus jälgib, mida on tehtud, kontrollib alamsüsteemide tööd ning planeerib edasist tegevust. Igal blokil on oma piiratud ressursid. Erinevaid blokke kasutades (nt võttes infot vastu nii sõnaliselt kui ka visuaalselt) saab suurendada vastuvõetava materjali hulka.

Nooremas eas toetuvad lapsed eelkõige nägemis-ruumilisele infole, sõnalist informatsiooni hakatakse tähtsustama viiendast-kuuendast eluaastast alates. Kooli alguses saab see info vastuvõtmise ja töötlemise viis domineerivaks. See on seotud ka kooliõpetuse iseärasustega – siin on sõnaliselt esitatud info suurem tähtsus kui visuaalsel materjalil. Algklassiõpilaste töömälu on kehvem kui vanematel õpilastel ja täiskasvanutel ning selle piiratus takistab keerukama info töötlemist. Esimestes klassides, kui verbaalse info töötlemise blokk alles areneb, ei töödelda materjali veel eriti kiiresti ning efektiivselt. Õpetaja juhised on verbaalsed, kuid lapsed võivad alguses nende mõistmise ja täitmisega raskustes olla.

Töömälu piirangud avalduvad siis, kui tuleb meeles pidada pikki sõnalisi instruksioone, mida hakatakse järjest täitma (vt ka tähelepanu osa). Õpingute alguses on sellega raskustes paljud lapsed. Nad ei suuda korraga meeles pidada ja järgida keerukaid pikki juhtnöore (st tegeleda mitme tegevusega – kuulata ja tegutseda). Näiteks, pikad mitmesosalised juhised: „Esmalt võtke välja vihikud, kirjutage kuupäev ja siis pealkiri, mille ma kirjutatan tahvlile. Tuletage meelde, kuidas te kuupäeva pidite kirjutama.“ Lapsed lihtsalt unustavad juhise lõpu ära, kui on täitnud vaid osa sellest. Tegemist on töömälu ülekoormamisega õppesituatsioonis. Mitmekordse harjutamisega protsessid automatiseeruvad – siis nende täitmine enam mälu mahtu ei nõua – ning lapsed suudavad pöörata tähelepanu pikematele juhistele. Kui esimeses kooliastmes oli pikkade instruksioonide jälgimise ja täitmisega raskustes enamik õpilasi, siis teises kooliastmes on jäänud grupp lapsi, kes sellega endiselt hädas on. Enamikul lastest on kujunenud automatismid tava- ja tegevuste täitmisel, mistõttu nad suudavad töödelda uut infot. Õpetaja peaks aga jälgima ja aitama neid lapsi, kellel endiselt avalduvad töömälu ülekoormamisega seotud probleemid.

Eriti suuri raskusi tekitavad uued ülesanded, mis vajavad suurt kontsentratsiooni ja tähelepanu koondamist. Lapsed alustavad tavaliselt õhinal, kuid olles unustanud,

mida edasi teha, kaotavad järje ja siis ka lootuse (huvi). Need lapsed tunduvad olevat tähelepanematud ja kergesti segatavad, kuid tegelikult põhjustab probleeme see, et juhi- sed ununesid. Küsitlused on näidanud, et õpetajad peavad selliste probleemidega lapsi hajameelseteks ja mittemotiveerituteks, kes „lihtsalt ei pane tähele“.

Töömälu piirangud avalduvad ka siis, kui laps peab korraga tegelema mitme tegevusega. Näiteks, kui ülesandeks on teksti lugemine, teatud sõnaliigi sõnade meeldejätmise ja nende kirjapanemine alles siis, kui kogu tekst on läbi loetud, peavad lapsed lugema, teksti mõistma ja samal ajal leitud sõnu meeles pidama. Hilisem kirjutamine nõuab omakorda aega. Need lapsed on samadel põhjustel raskustes oma tööde kontrollimise ja vigade parandamisega. Ka see ülesanne sisaldab mitut tegevust: lapsed peavad jälgima oma tööd ning õigesti tehtut, neid võrdlema ja vigu parandama. Neil peab olema meeles, mida nad pidid tegema.

Verbaalse info töötlemise bloki maht suureneb esimestes klassides alltoodud põhjustel.

1. **Tõuseb mälu protsesside toimumise kiirus.** Sõnalise materjali hoidmiseks töömälus tuleb seda korrata – vastasel juhul see kustub kiiresti. Seega mõjutab kiirus, millega sõnu korratakse, mälu mahtu. Lastel on mõttes sõnade kordamise kiirus madalam, mistõttu on ka töömälu maht väiksem. Täiskasvanutega sama tase saavutatakse 14–15aastaselt.
2. **Vanematel lastel on teadmisi rohkem ning need on selgemalt struktureeritud kui noorematel lastel.** Töömälu mahtuvus on piiratud ühikute arvuga, kuid seda saab suurendada ühikute mahukamaks muutmisega. See on võimalik, kui informatsiooni struktureerida ja kokku pakkida. Vanemad lapsed suudavad tänu parematele teadmistele (nii sisu kui ka struktuuri mõttes) teha seda paremini. Näiteks, kui tähed on selged ja lapsed hakkavad lugema õppima, peavad nad alguses eraldi veerima iga tähte, misjärel tähed töödeldakse ja laps mõistab sõna tähendust. Iga täht on ühik, mida töödeldakse töömälus. Hiljem, kui sõnade kokkulugemine enam raskusi ei valmista, loeb laps terve sõna korraga. Nüüd on ühikuks sõna ning laps suudab kokku lugeda ja mõista pikemat teksti. Esimestes klassides on laste teadmised ja oskused kehvad, mis piirabki töömälu mahtu. Õppimise ja harjutamise tulemusena pakitakse infot paremini ja mälu maht suureneb. Esimeses kooliastmes kasvabki mälu maht eelkõige ühikute tihendamise arvel.

Tuleks rõhutada, et mälu protsessid on valdkonnaspetsiifilised, sõltudes sellest, kui suured kogemused ja teadmised inimesel konkreetsel alal on. Seetõttu pole vanus ja teadmised üheselt seotud. Kõnekad on olnud uurimused, kus on võrreldud laps-eksper- tite ja täiskasvanud-algajate meeldejätmise võimet (Schneider, Gruber, Gold, & Opwis, 1993). Selleks on hea võimalus, kui võrrelda lapsi, kes oskavad maletada, täis- kasvanutega, kes seda ei oska. On näidatud, et laps-maletajad suudavad malenuppude asendit malelual (maleseise) meelde jätta oluliselt paremini kui täiskasvanud, kes maletada ei oska. Samas jätavad needsamad täiskasvanud maletamisega mitte seotud materjali palju paremini meelde kui lapsed-maletajad. Maletajatele on nuppude

asetus tähenduslik, mitmetel seisudel on ka verbaalsed nimetused (nt sitsiilia avang), mis jäävad eriti hästi meelde. Meeldejätmise on edukam valdkonnas, kus teadmised on seostatud ja struktureeritud. Samas, kui inimestel ülesandega eelnevad kogemused puuduvad, on eelis vanematel inimestel, kes suudavad ka raskesti seostatavat materjali grupeerida. Seega areneb esimestes klassides laste töömälu eelkõige seoses lugemise, kirjutamise ja arvutamisega. Näiteks, kui laps loeb teksti tuntud teemal, milles tal on head taustteadmised, toimub lugemine kiiresti ning laps suudab teksti kergesti mõista. Pikaajalisest mälust saadakse vajalikku infot kergesti kätte. Kui aga loetakse teksti uudes valdkonnas, on taustteadmised kehvad, pikaajalises mälus seotud infot vähe ja seda on keeruline kätte saada. Seetõttu võtab infotöötlemine töömälus rohkem aega ning lugemine läheb aeglasemalt. Teises kooliastmes kasvab mälu maht ühikute tihendamise arvel, kuid ilmnevad erinevused ainete vahel (olenevalt sellest, kui pikka aega ja põhjalikult on vastavat teemat käsitletud; lisaks see, kui head on iga konkreetse lapse teadmised).

- 3. Paremad ja struktureeritumad teadmised tõstavad protsesside kiirust.** Pikaajalise mälu ehk teadmiste mõju töömälu mahule toimib osaliselt samuti info töötlemise kiirenemise kaudu. Teadmised, mis on selgemalt ja täpsemalt mälus esitatud, aktiveeruvad kiiremini ja seetõttu saab laps rohkem infot kätte, enne kui jõutakse mälu mahu piirideni. Tähtis on ka protsesside automatiseerumine. Kui osa tegevusi on automatiseerunud, jääb rohkem aega ja ressursse raskemate ülesannete täitmiseks (vt ka tähelepanu osa).

Tähelepanu koordineeriva keskuse töö on kooli alguses nõrk. Väikestel lastel on pidurdusprotsessid vähe arenenud. Pidurdusprotsessid arenevad kiiresti kolmanda ja kuuenda eluaasta vahel, kuid ka kooli alguses võib osa lapsi olla raskustes selliste kiirete üleminekutega. Pidurdusprotsesside toimimine on vajalik, et suruda aktiivselt alla ebaolulist infot. Ka tähelepanu osas oli juttu sellest, et lapsed ei erista olulist ebaolulisest ning töötlevad liiga palju infot. Alles teise kooliastme lõpuks peaks enamik lapsi suutma eristada olulist ja ebaolulist.

Lisaks tähendab see, et lapsed jäävad „kinni“ rutiinidesse ega suuda uute oludega kergesti kohaneda. Raskused avalduvad ülesannetes, kus tuleb ühe reegli kasutamisel minna teisele, kui muutuvad nõuded. Niisugused probleemid võivad esile kerkida, kui kontrolltöodes on esitatud erinevat tüüpi ülesanded läbisegi. Lastele on testituatsioon pingeline, ärevuse tingimustes on häiritud nii tähelepanu, taju, mälu kui ka mõtlemine, mis võib avalduda selles, et üleminek ühelt juhisel teisele on takistatud. Nii võib juhtuda, et lapsed lahendavad kehvasti vähegi uudseid ülesandeid. Tüüpülesannete lahendamine peaks olema automatiseerunud. Lastel võivad olla isegi teadmised ja oskused uute ülesannete lahendamiseks, kuid nad üritavad lahendamisel kasutada tüüpülesannetest tuntud viisi. Seetõttu on arusaadav, et õpetajad kurdavad, et lapsed ei saa hakkama loovülesannete lahendamisega.

Tekstikast 1.D.

Praktilist õpetajale: **töömälu arendamine**

1. *Esitage lühidaid ja selgeid juhiseid.* Vajadusel jaotage pikemad instruksioonid osadeks. Just kooli alguses peaksid klassis antavad juhtnöörid olema lühidad ja selged, muidu ei suuda lapsed neid meelde jätta. Oluline on ka see, et õpetaja keelekasutus oleks lihtne ja selge, alguses formuleeritaks keerukamad terminid ümber ja seletataks lahti. Pikemate instruksioonide osadeks jaotamise ning laste tegevuse jälgimisega kindlustatakse, et kõik lapsed suudavad meelde jätta juhiseid ja vastavalt tegutseda.
2. *Jälgige, et lapsed ei oleks erinevate tegevustega üle koormatud.* Ülesandeid saab modifitseerida, vähendades materjali mahtu. Samuti võiks suurendada tuttava ja tuntud materjali osa. Keerukamad ülesanded tuleb ümber struktureerida ja lihtsamateks osadeks jaotada.
3. *Abistage lapsi nende tööde kontrollimisel ja vigade parandamisel.* Tehtu läbivaatamine ja võrdlemine õige mudeliga nõuab suurt töömälu mahtu ning valmistab algklassiõpilastele suuri probleeme. Alguses peaks see toimuma õpetaja kaasabil. Vigade analüüsimine on mõtestatud õppimise seisukohast väga vajalik.
4. *Abistage lapsi õpitu struktureerimisel.* Töömälu mahtu saab suurendada, pakides infot kokku suuremateks tükkideks. Selleks on vaja materjali mõtestatult struktureerida, mida algklassiõpilased iseseisvalt teha ei suuda.
5. *Harjutage vajalikke protseduure, et tegevused automatiseeruksid.* Väga tähtis on, et klassis korrataks õppimise alguses tegevusi, mis viib protsesside automatiseerumiseni ning võimaldab seeläbi töömälu mahtu suurendada, uute tegevuste jaoks ressursse leida. Kordamine ei pea olema rutiinne – vastupidi, seda võiks modifitseerida ja kordamise tingimusi muuta.
6. *Kasutage abivahendeid, et mälu mitte üle koormata.* Võimalik on ka mälu abivahendite kasutamine õpetamisel (korrutustabel käepärast, õigekirja näidised, märkmete tegemine). Selles vanuses lapsed ei kasuta spontaanselt mälu abivahendeid ning lastele tuleb nende kasutamist õpetada. Informatsiooni töötlemine on lihtsam, kui see on jagatud erinevate töömälu osade vahel. On hea, kui kasutatakse ka visuaalseid, mitte ainult sõnalisi abivahendeid. Need peavad olema käepärast (nt korrutustabel nähtaval kohal klassi seinal). Üldiselt – harjutada

tuleks ka abivahendite kasutamist! Alguses kasutatakse neid õpetaja juhendamisel, kuid lõppesmärk on, et lapsed hakkaksid kasutama neid iseseisvalt ning suudaksid hiljem lahendada ülesandeid ka väliste abivahenditeta.

7. *Uudsete ülesannete (loovülesannete) korral rõhutage nende erilisust ning esitage tavaiülesannetest eraldi.* Tähelepanu koordineeriva keskuse töö iseärasuste tõttu võivad lapsed (ja ka täiskasvanud) olla raskustes uute oludega kohanemisega ning uute juhiste mõistmisega. Nad võivad interpreteerida loovülesandeid sarnaselt tüüpülesannetega ning kasutada ka sama lahenduskeemi, mis ei vii aga sihile.

Pikaajaline mälu. Pikaajalises mälus hoitakse infot (teadmisi, väärtusi, hoiakuid, oskusi jms) pikka aega, selle maht on väga suur. Mälu areneb selle baasil, mis on isiklikult tähtis ja tähenduslik. Suures osas on mälu tähenduse konserveerimine, struktureerimine ja ümberstruktureerimine (vt Tulving, 2002; Nelson, 2007). See kehtib eriti keeleliselt vahendatud mälestuste kohta, millest omakorda jäeldub, et õppimine on subjektiivne isikliku kogemise tõttu. Mälu on algusest peale ka sotsiaalne – palju meelde jätmist ja meenutamist teostab laps koos täiskasvanuga, eriti varases eas.

Osa pikaajalise mälu infost on varjatud ja teadvusele kättesaamatu, seal hoitava üle tehakse järeltõttu kaudselt (nn implitsiitne mälu). Teine osa on otsene ja teadvusele kättesaadav (nn eksplitsiitne mälu). Pikaajalises eksplitsiitses mälus eristatakse **deklaratiivset** mälu, mis jaguneb semantiliseks ja episoodiliseks mäluks. **Semantiline mälu** sisaldab faktiteadmisi, mõisteid, üldprintsipi ja nendevahelisi seoseid. **Episoodilises mälus** on isiklikud mälestused – lapsepõlvesündmused, jutuajamised sõpradega, isiklikult oluline info (Tulving, 2002). **Protseduurilises mälus** säilitatakse infot sellest, kuidas midagi teha (nt jalgrattaga sõitmine, suusatamine, lugemine, kirjutamine, joonistamine). Enamik õppimisest toimub deklaratiivse ja protseduurilise mälu koosmõjul. Puhtast deklaratiivsest teadmisesest (nt kuidas saavutada korda klassis) pole kasu, kui puuduvad protseduurilised teadmised, kuidas neid kasutada.

Välja on töötatud mitmeid mudeleid, mis kirjeldavad, kuidas hoitakse mälus informatsiooni. Võrgustikumudelite järgi on info esitatud sõlmedena (mõisted või skeemid) ja nendevaheliste seostena. Õppimise tulemusena suureneb mällu salvestatud info hulk (suureneb sõlmede arv) ning ka viisid, kuidas info on organiseeritud (st muutuvad sõlmedevahelised seosed). Õppimise tulemusena liidetakse juurde uusi teadmisi ja struktureeritakse ümber vanu – see tähendab, et sõlmede arv suureneb ja seosed muutuvad. Seejuures osa neist tugevneb, teised aga nõrgenevad. Kui seosed tugevnevad, on informatsiooni kergem kätte saada ja kasutada. Mida rohkem inimene teab, seda lihtsam on tal uusi asju juurde õppida. Uurimused ekspertide ja algajatega on näidanud,

et ekspertidel on teadmised esitatud hierarhiliselt ning nende mõistete vahel on palju erinevaid seoseid (nt Chi, Feltovich, & Glaser, 1981). Mida rohkem on seoseid, seda lihtsam on informatsiooni hiljem kätte saada. Kui meenub üks teadmise osa, aktiveerib see temaga seoses olevad teadmised. Samuti on informatsiooni kergem kätte saada ja kasutada, kui mõisted on esitatud hierarhiliselt. Näiteks, kui mõiste „koer“ on esitatud kõrgema taseme mõiste „loom“ abil, üldistuvad kõik loomade omadused ka koerale.

Meeldejätmine, säilitamine ja meenutamine. Meeldejätmiseks (kodeerimiseks, omandamiseks) nimetatakse protsessi, mille käigus uus materjal salvestatakse pikaajalisse mälu. Meeldejätmisel luuakse seoseid uue, õpitava ja olemasolevate pikaajalises mälus paiknevate teadmiste-oskuste vahel. Inimesed võtavad infot vastu ning mõtestavad seda olemasolevate seostatud teadmiste baasil, läbi eelnevate kogemuste filtri. Efektivemaks õppimiseks on vaja olemasolevaid teadmisi aktiveerida.

Inimene töötleb infot ka erinevatel tasanditel (pindmised tunnused, sügavamad ideed ja seosed) ning viisidel (verbaalne ja visuaalne töötlemine). Pindmistel tasanditel töödeldakse meelelisi tunnuseid, sügavamatel tasanditel analüüsitakse info tähendust. **Mida sügavam on töötlus, seda paremini jääb õpitav meelde.** Üldiselt – mida rohkem mõtestatud seoseid uue ja olemasolevate teadmiste-oskuste vahel õppimise käigus luuakse, seda kergem on hiljem õpitud meelde tuletada. Kui seoseid on rohkem, on suurem tõenäosus, et mõnda neist saab vajalikus kontekstis kasutada. Õpitav materjal jääb paremini meelde, kui õpilane suudab selle enda jaoks mõttekaks muuta (luues seoseid eelnevalt tuntuga, teatud situatsioonidega, moodustades sõnadest lauseid).

Kuidas materjali on õpitud (kodeeritud), määrab, mida ja kuidas säilitatakse. Õpitud materjalist (olgu need nähtused või sündmused) jäävad meelde olulised elemendid, kõik muu (re)konstrueeritakse olemasolevate teadmiste baasil. **Säilitamise käigus toimuvad õpitavaga muutused.** Info lüheneb ja lihtsustub (alles jääb osa seoseid, teised tuhmuvad). Samas muutub info isikupärasemaks, mis tähendab ka võimalike moonutuste teket. Mälu hoitavat mõjutavad inimese hoiakud. Osa fakte kaob mälestusest, kuid need võidakse asendada uute, isikliku kogemusega seonduvate ja sobivamatega. Detailid ununevad, kuid võivad ka moonduda. Olenevalt teistest teadmistest ja hoiakutest, ilmuvad uued seosed (teemad), inimese ootustega mitte kooskõlaline info ununeb. Osa teemasid muutub valdavaks, teised ähmastuvad. See tähendabki, et mälu talletatakse tugevalt subjektiivset, tähendusega infot. Tekstikastis 1.E on toodud näiteid informatsiooni muundumisest mälu.

Tekstikast 1.E.

Huvitavat: **info muundumine vastavalt inimese kultuurilisele kogemusele**

Frederic Bartlett uuris, kuidas jäävad Ameerika indiaanlaste lood meelde inglastele, kelle kultuuriline taust on tunduvalt erinev indiaanlaste omast. Pärast seda, kui katseisikud olid lood läbi lugenud, palus Bartlett jutustada neil lugusid erineva ajaintervalli järel. Selgus, et inimesed ei mäletanud paljut isegi 20 tunni pärast, veelgi vähem suutsid nad meenutada aga mitme aasta pärast. Inimesed jätsid meelde jutu skeleti või põhiteema ning konstrueerisid selle ümber loo, mis oli loetust meeles ning mis läks kokku nende endi eelnevate kultuurispetsiifiliste teadmistega. Osa jutustuse detaile läks niiviisi kaotsi, teised ilmusid juurde, lisati enda kultuurile omaseid põhjendusi ja selgitusi. Oma 1932. a ilmunud raamatus „Remembering“ analüüsis Bartlett loo „Vaimude sõda“ moonutusi. Näiteks, originaali teksti „osa kanuu mehi kutsus neid (st kahte noormeest) endaga kaasa seiklema. Üks meestest keeldus, viidates perekondlikele sidemetele, aga teine nõustus kaasa minema“ laiendati, põhjendades ühe mehe keeldumist pereliikmete ärevusega. Üks jutustas järgmiselt: „Üks mees ütles teisele: „Sina võid minna. Mina ei saa, sest sugulased ootavad mind ning nad ei tea, mis minust on saanud. Aga sind ei oota keegi.“ Siis läks üks mees paati, teine aga tuli koju tagasi“.

Pikaajalises mälus hoitakse tohutut hulka informatsiooni. Raskused seisnevad tihti-peale selles, et infot ei suudeta kätte saada. **Meenutamine on aktiivne protsess, meenutatav rekonstrueeritakse, toetudes erinevatele seostele ja laiemale teadmistele, mitte ei saada mälust kätte valmiskujul.** Meenutada saab seda, mida on õpitud ehk mällu salvestatud. Kuidas ja mis tingimustes on materjali õpitud (kodeeritud), mõjutab ka seda, kui lihtne ja efektiivne on seda hiljem meenutada (Tulving, 2002). Kuna õpitu aga on aja jooksul transformeerunud, on ka meenutamine vigane (nt faktide meenutamisel eksitakse tihti).

Mitmed katsed on näidanud, et meenutamine on edukam, kui see toimub meelde-jätamisega sarnastes tingimustes (nn kodeerimise spetsiifilisuse printsiip). Näiteks, õpitud on kergem hiljem meenutada samas **ruumis** ja **kontekstis**, kus seda õpiti (nn ruumi ja konteksti efekt). Meenutamist mõjutab ka õpitava **laiem kontekst** (sõnu on lihtsam meenutada nende sõnade kontekstis, millega koos neid õpiti). See tähendab, et klassis õpitu meenub paremini klassis, mitte vabas looduses. Võiks arvata, et nn „koduklassis“ on õpitavat meenutada lihtsam kui mõnes teises klassiruumis. See seaduspärasus põhjendab, miks kooliõpilased suudavad õpitud kasutada väga konkreetsetes situatsioonides (ainult koolis) ja kitsapiiriliste (õpitud sarnaste) ülesannete lahendamisel ega üldista sageli koolis õpitavat tavaellu. Eriti piiratud on algklassiõpilase võime teadmisi üldistada

ja õpitud üle kanda. Ka **emotsionaalse konteksti mõju** on analoogiline: lihtsam on meenutada, kui olla samas emotsionaalses seisundis (nt õnnelikud mälestused meenuvad rõõmsas meeleolus). See tähendab, et kontrolltöö tulemused võivad olla kehvemad, kui see toimub erinevas ruumis, ärevates tingimustes (mitte rõõmsas ning rahulikus õhkkonnas) ning ülesanded on uudsed, võrreldes õppimise ajal harjutatutega.

Loomulikult ei ole alati võimalik viibida meenutamisel samas ruumis, kus õpiti, samas meeleolus jne. Samuti püüeldakse ju koolis selle poole, et koolis õpitavat kasutatakse ka tavaelus ning ühes aines õpitud teistes ainetes. Õnneks on uurimused näidanud ka neid võimalusi, mille kasutamisel on meenutamine teistes tingimustes võimalik ja efektiivne. Õpetaja saab aidata õppimist parandada, kujundades meeldejätmist soodustava klassikeskkonna ning kasutades õpetamisel teadlikult õpetamismeetodeid, mis soodustavad meeldejätmist ja hilisemat paindlikumat meenutamist. Samuti saavad nad õpetada meeldejätmise ja meenutamise võtteid (nimetatakse mäluvõteteks, ka strateegiateks) ning soodustada õpitu kasutamist.

Mäluvõtted. Mäluvõteteks (strateegiateks) nimetatakse tahtlikke tegevusi, mille kasutamise tulemusel meeldejätmise paraneb ning meenutamine on edukam. Osa võtetest on efektiivsemad ning laiemalt kasutatavad kui teised. Mõned sobivamad lihtsa materjali (faktid, kirjeldused, lihtsad reeglid, protseduurid), teised aga keerukama (järelduksi sisaldava, arutleva) materjali meeldejätmiseks. Õpetajad loodavad sageli, et õpilased oskavad neid võtteid kasutada – tegelikult peaks mäluvõtteid otseselt õpetama ja nende kasutamist teadvustama. Kooli tülles ei kasuta lapsed üldiselt meeldejätmise ja meenutamise strateegiaid, kuid nad on võimelised õppima lihtsamaid strateegiaid. Õpetada on vaja nii mäluvõtteid kui ka seda, millal mingi strateegia on efektiivseim. Mäluvõtete tutvustamine algab kohe kooli alguses ja jätkub teises kooliastmes. See aitab õpilastel kujundada järk-järgult oskusi ja harjumusi õppida efektiivselt. Hea, kui klassiõpetajad teevad seda juba esimestes klassides, sest üleminek aineõppele esitab suuri väljakutseid. Kui õpilastel puuduvad oskused kasutada mäluvõtteid, võivad neil tekkida raskused uue suuremahulise materjali õppimisel. Ülevaade kirjeldatavatest mäluvõtetest koos võimaliku kasutusala ja näidetega on esitatud tabelis 1.1.

Tabel 1.1. Ülevaade mäluvõtetest, nende kasutamise võimalustest ja kasulikkuse põhjendus

Mäluvõte	Kasutusala ja näited	Kasulikkuse põhjendus
Mehaaniline kordamine	Motoorsete vilumuste omandamine, nt jalgrattasõidu õppimine, tähtede kirjutama õppimine.	Mehaaniline mäluvälja tekitamine ja tugevdamine. Seosed protseduurilises mälus.
Hajutatud kordamine	Eksamiks õppimine; sõnade, faktide, seaduspärasuste, valemite, luuletuste jms õppimine.	Kui aktiveerida õpitud mälus mitmeid kordi, tugevdatakse mäluvälja, osaliselt luuakse ka uudseid seoseid.
Mõtestatud kordamine	Sõnade, faktide, seostamata info kordamisel seda mõtestatakse, mõeldes sellele erinevates seostes.	Mehaaniline mäluvälja tekitamine ja tähenduse andmine. Sügav infotöötlus.
Lausete või sõnade konstrueerimine	Seostamata info meeldejätmisel. Piiratud kasutusala. Koostatakse lause õpitavatest sõnadest, sõnaosadest või tähtedest.	Kui seostada fragmente, antakse saadud tervikule tähendus. Lauseid on lihtsam meelde jätta.
Kujutluspildid	Mistahes sõnaline materjal, nt kujutatakse õpitavaid objekte asetsevat ruumis.	Sõnaliselt esitatu seostamine kujunditega. Seosed verbaalse ja visuaalse vahel.
Loosungid, kõlalised seosed	Piiratud kasutusala, nt lihtsate luuletuste või löövate lausete loomine.	Seoste loomine, hiljem meenub õpitu kõla või rütmi alusel.
Seostamine tegevustega	Mistahes sõnaline materjal, nt sõnade õppimisel erinevate liigutuste tegemine.	Protseduurilise mälu kasutamine
Seostamine isiklike elusündmustega	Mistahes sõnaline materjal, nt teadlikult jäetakse meelde õppimise olukord.	Episoodilise mälu kasutamine seoste loomisel.
Seostamine emotsioonidega	Mistahes õpitav, nt teadlikult jäetakse meelde emotsioonid õppimisel.	Emotsionaalse tähenduse andmine, isikupärastamine. Seosed episoodilise mälu.
Visuaalsete elementide kasutamine	Mistahes materjal. Verbaalse materjaliga seotud jooniste, piltide loomine ja meeldejätmise.	Sõnaliselt esitatu seostamine jooniste, piltide, mudelitega. Seosed verbaalse ja visuaalse vahel.
Grupeerimine hierarhilistesse kategooriatesse	Mistahes sõnaline materjal. Luuakse hierarhilised kategooriad (üldmõistete ja nende omaduste kasutamine).	Lisab tähendust, korrastab õpitud.

Mäluvõte	Kasutusala ja näited	Kasulikkuse põhjendus
Kokkusurumine, üldistamine	Keerukam materjal. Seostatakse sisu alusel; üldistada ja kokku suruda saab materjali, mida on mõtestatud.	Loob tähendust – kokku surudes mõtestatakse infot, korraldatakse seda, luuakse uusi seoseid. Aitab kaasa tegevuste automatiseerumisele.
Märkmete tegemine	Keerukam materjal. Kirjutatakse välja oluline või märksõnad.	Kirjutamisel mõtestatakse ja korraldatakse materjali, lisandub tegevuslik komponent.
Subjektiivne grupeerimine	Mistahes õpitav, soovitatav alates teisest kooliastmest.	Luuakse isiklikult olulist tähendust.

Kordamine. Kordamine on üldnimetus erinevatele mälustrateegiatele, mis sisaldavad õpitava metoodilist kordamist meeldejätmise eesmärgil. See on lihtsaim viis materjali meelde jätta ning õpitav omandatakse suhteliselt kiiresti. Korrates ülesannet mitmeid kordi, paranevad oskused, suudetakse meenutada kiiremini ja täpsemalt – ning materjal seisab ka paremini meeles. Kordamine on väga kasulik strateegia näiteks lihtsamate protseduuride ning mootorsete vilumuste omandamisel. Verbaalse materjali meeldejätmiseks pole lihtne kordamine aga eriti efektiivne, sest soodustab mehaanilist päheõppimist, mitte informatsiooni teadlikku töötlemist ja mõistmist (võib kergesti ununeda, sest seosed tähenduslikkuse alusel puuduvad).

Ka lihtsa kordamise võib muuta efektiivsemaks, kui tunda mälu iseärasusi. Katseliselt on näidatud, et loetelude (sõnariidade) õppimisel jäävad paremini meelde nimekirja alguses (esmasuse efekt) ja lõpus (värskuse efekt) asuvad sõnad; samuti need sõnad, mis teistest selgelt eristuvad (nt naise nimi meeste nimede loetus). Seega tuleks sõnade õppimisel muuta nende järjekorda.

Efektiivne on **kordamise hajutamine**: materjali korraldatakse lühikeste perioodidena, mille vahel kas puhatakse või tehakse midagi muud. Niiviisi aktiveeritakse õpitav mälu mitmeid kordi, järgnevatel kordadel ka uutest seostest. Info järjestikune massiline kordamine nii tõhus ei ole. Niisiis, kui õppida luuletusi, matemaatilisi tabeleid, võõrkeele sõnu jne, on kõige efektiivsem teha seda lühikeste perioodide kaupa, kuid mitmeid kordi ja vaheaegadega. Lisaks soovitatakse materjali kõva häälega korraldada. Kaasa aitab kordamist saatvate liigutuste lisamine (st seostamine protseduurilise mäluuga).

Ka korrates on võimalik **informatsiooni omavahel seostada**, mis parandab meeldejätmist. Näiteks, loetelude õppimisel ei peaks õppima loetelu sõnu pähe ükshaaval, vaid neid omavahel seostades (lauseid moodustades, üksteise kõrval olevaid sõnu koos korrates). Samuti jäävad telefoninumbrid paremini meelde, kui korraldada numbrikombinatsioone (mitte kaks-kaks-kolm, vaid kakssada kakskümmend kolm).

Kuigi kordamine võib tunduda elementaarse mäluvõttena, ei kasuta lapsed seda kooli alguses üldjuhul iseseisvalt ja süstemaatiliselt. Algklassides võivad õpilased avastada

kordamise strateegia, kui on vaja sõnaliselt kodeerida ja meelde jätta suurt hulka materjali. Spontaanselt hakatakse kordamist kasutama valdavalt esimestes klassides. Flavell, Beach ja Chinsky (1966) leidsid, et spontaanselt kordab õpitavat 10% 5aastastest, 60% 7aastastest ning 85% 10aastastest lastest. Leitud on seda, et isegi, kui lapsed kasutavad kordamist, ei pruugi paraneda nende meeldejätmise edukus – see tähendab, et nad ei kasuta strateegiat efektiivselt. Arengulised muutused esinevad kordamise stiilis: kui nooremad kordavad 1–2 sõna korraga, siis vanemad lapsed kordavad meeldejäetavat sõna ja ka mitmeid eelnevaid sõnu (st kumulatiivselt, luues pikemaid sõnade ahelaid ja rohkem seoseid) (Ornstein, Naus, & Liberty, 1975). See tähendab, et lapsed on avastanud vajaduse luua seoseid, et materjal paremini meelde jääks. Kumulatiivse kordamise üheks väljundiks võib olla, et see abistab meeldejäetavate ühikute vaheliste mõttekate (mõistelist) seoste leidmist ning materjali seostamist. Nii muutub algklassilaste kordamise viis efektiivsemaks.

Siiski ei avasta kõik lapsed kordamist iseseisvalt, eriti selle efektiivsemaid vorme (harjutatud kordamine, seoste loomine, kordamine suuremate tükkidena). See tähendab, et õpetaja peaks esimestes klassides tutvustama õpilastele otseselt kordamise erinevaid võtteid, harjutama nende kasutamist ning kontrollima teostust. Kordamine aitab tugevdada seoseid ning seeläbi materjali paremini mällu salvestada. Esimestes klassides õpitakse põhifakte ja protseduure, mida hiljem on vaja kasutada erinevates ainetes ning keerukama materjali õppimisel (nt liitmine, lahutamine matemaatikas, emakeele kirjutamise reeglid). Need on teadmised-oskused, mida on vaja mälust kiiresti ja seostatult kätte saada, et tõenäoliselt jääks ruumi ka uudse info vastuvõtmiseks ja töötlemiseks. Alates esimestest klassidest on vaja õpilastele teadvustada strateegiate efektiivsuse põhjusi. Selles vanuses lastel ei ole arenenud metatunnetus, nad ei suuda mõelda mälust ja mõtlemisest, mistõttu seda tuleb teha õpetaja abiga. Üheks kooliõpetuse eesmärgiks on aga just eneseteadvusega õppijate arendamine, algust tehakse sellega esimestes klassides. Teisel kooliastmel tuleks pöörata tähelepanu efektiivsematele strateegiatele. Reaalsuses kasutatakse kordamist aga liiga palju. Ka efektiivsemate strateegiate puhul on kordamisel tähtis osa, kuid eelkõige püütakse anda õpitavale tähendust. Väga oluline on seejuures, et õpilased teadvustaksid strateegiate efektiivsuse põhjusi.

Seostamine, grupeerimine ja kokkusurumine. Osaliselt oli seostamisest juttu juba kordamise juures, mida saab muuta efektiivsemaks just seoseid luues. Järgnevad strateegiad on otseselt suunatud info seostamisele ja grupeerimise soodustamisele. Need seosed võivad sisaldada visuaalseid kujundeid või sõnalisi fraase, omada rohkem või vähem tähendust. Ka keerulisi fakte saab kergemini meelde jätta, kui neid omavahel seostada. Lihtsamad mäluvõtted, mille puhul õpitava mõtestamisele eraldi tähelepanu ei pöörata, on järgnevad.

1. Lausete või sõnade konstrueerimine. Näiteks, vikerkaare värvide järjekorra meeldejätmiseks võib kasutada lauset „Peremees ootab kitselt raha, sulane tema liha“. Sõnade

esimesed tähed on värvide esimesed tähed (punane, oranž, kollane, roheline, sinine, tumesinine, lilla).

2. **Kujutluspildid.** Õpitavaid sõnu võib asetada konkreetsetesse paikadesse ehk taustsüsteemi. Võib luua kujutluspildi, mille osadeks on õpitavad objektid või nähtused.
3. **Loosungid, kõlalised seosed.** Loosungid on löövad, mistõttu jäävad hästi meelde. Kui õpitavast saab koostada lööva lause, jääb see paremini meelde. Meeldejätmist soodustavad ka riimuvad sõnad ja fraasid ning rütm. Näiteks, rütm ja riim on abiks aritmeetikareegli meeldejätmisel, kui korrata lauset „Miinusmärk sulu ees muudab märgi sulu sees“.
4. **Seostamine tegevustega.** Nii sõnade kui ka lihtsamate (fakti)teadmiste õppimist saab tõhustada, kui lisada neile liigutusi. See on võimalus luua seoseid protseduurilise mäluuga. Esimeste klasside õpilased õpivad tegutsedes. Tavaelus jäävad neile hästi meelde näiteks sündmuste ja tegevuste järgnevused, st nad grupeerivad ajalise järgnevuse ning ruumilise seostatuse alusel. Lastele võiks otseselt õpetada tegevuste kasutamist õppimisel (nt kordamise seostamist liigutustega).
5. **Seostamine isiklike elusündmustega.** Näiteks, teadlikult võib jätta meelde, mis ruumis ja tingimustes õpiti. See on võimalus luua seoseid episoodilise mäluuga ja muuta õpitav mõtestatumaks. Lastele jäävad meelde sündmused ja tegevused nende endi elust. Aga võiks ka otseselt õpetada situatsioonide meeldejätmist ja seostamist õppimisega.
6. **Seostamine emotsioonidega.** Võib püüda meelde jätta meeleolu, milles õpiti. See võimaldab anda õpitavale isiklikku tähendust.
7. **Visuaalsete elementide kasutamine.** Sõnade õppimisel saab neid „visualiseerida“, jättes meelde ka vastavaid kujundeid. See on võimalus luua seoseid visuaalse ja verbaalse teadmise vahel. Niiviisi võib näiteks meelde jätta, kas taevast on vana või noor kuu. Noor ehk kasvav kuu on sarnane *J*-tähega, mis tähendab „juurde“. See võimaldab luua seoseid visuaalse ja verbaalse teadmise vahel.

Kõigi nende lihtsate meetodite ideeks on seostamine, õpitava asetamine laiemasse süsteemi või konteksti, millest inimesel on olemas ettekujutus. Kui fakte tuleb üsnä täpselt meelde jätta (nt võõrkeelseid sõnu, suhteliselt seostamata teavet), on need võtted efektiivsed. Eespool loetletud võtteid võiks õpilastele õpetada. Iga õpilane peaks leidma endale sobivaima viisi, kuidas ja millega õpitavat seostada. Kui õppimisel kasutatakse erinevaid teadmise esitamise viise (nt sõnaline, visuaalne, tegevuslik, kogemuslik), siis saab alustada meenutamist ühest viisist, mis aitab meenutada järgmisi. Näiteks, kui sõnade õppimisel seostati konkreetne sõna mingi konkreetse tegevusega, võib sõna meenutamiseks korrata (või kujutada ette) sama tegevust. Mida mitmekesisemalt on õpitav seostatud, seda rohkemates seostes suudetakse seda meenutada ning paindlikumalt ja

erinevates keskkondades/ülesannetes kasutada. Eriti lihtne on meenutada hierarhiliselt seostatud materjali (Tulving, 2002). Üldkategoria omadused kehtivad ka alamkategoria kohta. Seega, ainuüksi üldise meenutamine annab üldistatavat teavet (nt kirjeldus koerast – looma omadused kantakse üle ka koerale). Sügavamatel tasanditel ja mõtestatud teadmisi on lihtsam nii meenutada kui ka kasutada. Kui õpitavat omavahel seostada ja organiseerida püsimalus oleva informatsiooniga **täenduslikeks ühikuteks**, jääb see lihtsamini meelde ning seda on hiljem kergem meenutada. Kui lisada õpitavale tähendus, luuakse osadevahelisi seoseid. **Grupeerimine** kategooriatesse – eriti **hierarhilis-tesse kategooriatesse** – aitab kaasa mõistmisega õppimisele ja on seetõttu efektiivsem kui lihtne kordamine või seostamine. Selleks et grupeerida teavet, peavad olema aga eelteadmised teatud valdkonnast ja maailmast. Koolis kasutatakse etteantud, objektiivseid hierarhilisi kategooriaid, mis aitavad teadmisi struktureerida (nt elusolendite klassifikatsioonid). Selline teadmiste esitamine ja graafiliselt kujutamine võimaldab materjali seostada, meelde jätta ning hiljem on seda lihtsam meenutada.

Esimeste klasside õpilased ei kasuta iseseisvalt grupeerimist meeldejätmisel. Kuna nad suudavad aga leida sarnasusi, on neil grupeerimise võime olemas, mistõttu seda strateegiat saab neile otseselt õpetada. Alles teises kooliastmes võivad õpilased hakata meeldejätmise eesmärgil ka iseseisvalt õpitavat materjali ümber organiseerima ja süstematiseerima. Selles vanuses lapsed suudavad õppida paremini, sest nende eelteadmised võimaldavad haarata uut materjali süsteemsemalt. Uurimused ekspertide ja algajatega on näidanud, et eksperdid suudavad materjali paremini meelde jätta, kuna nad oskavad seda heade teadmiste tõttu paremini organiseerida. Ka siin ei ole meenutamise edukus ja vanus üheselt seotud – eelised tulevad sisse just tänu teadmiste kasvule. Sellele on osutatud laps-ekspertide uuringute põhjal: lapsed, kes tunnevad huvi ja on eelnevalt õppinud tundma dinosaurusi, suudavad selle valdkonna mõisteid paremini meelde jätta, kuna nende teadmised on paremini struktureeritud (Chi & Koeske, 1983). Seega, grupeerimine kui mäluvõte areneb ka iseseisvalt, kui lapse teadmised paranevad. Uurimused on aga näidanud, et paljud lapsed (ning isegi paljud üliõpilased) ei hakka iseseisvalt seda strateegiat kasutama. Õpilast tuleks aidata selliste hierarhiliste kategooriate (süsteemide) loomisel, mis oleksid teaduslikult õiged ja samaaegselt õpilasele tähenduslikud. Strateegiaid tuleks õpetada otseselt ning harjutada nende kasutamist. Tähtis on lastele õpetada, millal ja miks on mingi konkreetne strateegia efektiivne. Mälustrateegiate kasutamist saab soodustada ka teatud tüüpi ülesannetega (nt sellised, mis eeldavad materjali organiseerimist).

Uute teadmiste **ümberorganiseerimine, kokkusurumine** ja **üldistamine** on eriti efektiivsed viisid õpitava paremaks meeldejätmiseks, kui on vaja õppida keerukamat materjali. Nii ühendatakse teadmised suuremateks tervikuteks, mis eeldab infost arusaamist. Hiljem – ühe osa meenumisel – meenuvad ka teised osad. Paremini jääb meelde ja meenub sõnaline materjal, mida inimesel endal tuli õppimise ajal luua (üldistada), mitte

see, mida lihtsalt loeti-kuulati. Tähendust aitab mõista suuliste ja kirjalike kokkuvõtete tegemine. Kokkuvõtte tegemiseks tuleb õpitavat hästi mõista, et olulisim välja sõeluda, ja vähemalt osaliselt oma sõnadega kirja panna. Algklassilastele tuleb kokkuvõtete tegemist õpetada. Nii võiks õpetada järgmisi strateegiaid: 1) mittevajaliku materjali väljajätmine; 2) osade grupeerimine suuremateks üksusteks; 3) võtmeterminite ja -ideede esiletoomine; 4) uute lausete moodustamine, kus infot surutakse kokku.

Arenguliselt on üldistamine kõige hiljem kasutusele võetav strateegia. Lapsed ei kasuta seda iseseisvalt enne teist kooliastet. Hiljem aga suureneb selle kasutamine hüppelehel. Samuti on uurimused näidanud, et paljud õpilased ei omanda seda strateegiat iseseisvalt (seda ei kasuta isegi paljud üliõpilased). Kuna strateegia on aga väga tõhus, lisab õpitavale tähenduslikkust ja soodustab sügavat õppimist, tuleks seda õpetada alates teisest kooliastmest. Mälustrateegiatega kasutamist saab soodustada ka teatud tüüpi ülesannetega (nt sellistega, mis eeldavad materjali üldistamist ja kokkuvõtete tegemist).

Üheks kirjalikult kasutatavaks informatsiooni kokkusurumise ja süstematiseerimise viisiks on **märkmete tegemine**. Allajoonimine, esiletõstmine, märkuste lisamine – need võtted aitavad kaasa tähenduse loomisele. Märkmete tegemist tuleb lastele õpetada juba algklassides. Vanuse kasvades muutub märkmete tegemise viis keerukamaks. Iga õpilane peaks selles osas leidma endale sobivaima viisi.

Inimesed loovad **subjektiivseid kategooriaid**, mõeldes ise välja grupeerimise aluse. Esimestes klassides on laste poolt välja mõeldud seosed tihti aga ebaefektiivsed ega aita kaasa paremale meeldejätmisele. Nooremad lapsed õpivad paremini, kui strateegia on õpetaja poolt ette antud. Näiteks, „küsimused, millele tähelepanu pöörata” aitavad algklassiõpilastel luua efektiivseid seoseid, laiendusi ja üldistusi. Ilma suunamiseta ei suuda paljud selles vanuses õpilased luua kasulikke seoseid – või kui leiavad, siis pole need meeldejätmise jaoks efektiivsed. Teises kooliastmes hakkavad õpilased looma selliseid subjektiivseid kategooriaid, mis tõhustavad õppimist. Uurimused on näidanud, et noorukite ja täiskasvanute õppimise tulemused on paremad, kui lasta neil endil seoseid välja mõelda ja materjali grupeerida. Teises kooliastmes toimub üleminek õpetaja loodud kategooriatelt laste endi loodavatele kategooriatele. Õpetajad peavad jälgima, kas lapsed suudavad materjali iseseisvalt kategoriseerida või vajavad nad abi. Õppimise efektiivsusele aitab kaasa, kui tutvustatakse erinevaid kategoriseerimise aluseid ning katsetatakse nende mõju. Näiteks, koduseks ülesandeks võib anda õppida materjali erineval viisil. Oluline on selgitada, miks üks või teine strateegia on edukam, ja võrrelda nende mõju erinevatele õpilastele. Õpilastel tuleks võimaldada ka ise seoseid otsida ja luua. Nii saavad õpilased hakata materjali organiseerimiseks looma subjektiivseid kategooriaid ning kujundavad välja individuaalse õppimise stiili.

Probleemid meeldejätmisega kerkivad esile eriti põhikoolis, kus õpitava hulk on suur ja lihtne mehaaniline kordamine pole enam efektiivne. Mäluvõtteid saab ja tuleb õpetada konkreetse materjali põhjal erinevate õppeainete tundides. Alates teisest kooliastmest

on võimalik õpetada keerukamaid ja eneserefleksiooni nõudvaid võtteid ning minimeerida lihtsa kordamise kasutamist. Meenutamist mõjutab ka õpitava **laiem kontekst** (sõnu on lihtsam meenutada nende sõnade kontekstis, millega koos neid õpiti). Neid efekte võib meenutamisel teadlikult kasutada (nt püüda kujutada kontrolltöö ajal ette tundi, kus vastavat informatsiooni õpiti). Keerulisemateks strateegiateks on **üldise konteksti** ja **laiemate teadmiste kasutamine** konkreetsema info meenutamisel ja rakendamisel. See eeldab võimet teha loogilisi järeldusi, levinud on ka analoogiate kasutamine. Kuigi faktid on valdkonniti erinevad, on mõtlemise seaduspärasused üldised. Neid oskuslikult kasutades saab õpitut edukamalt rakendada.

Õpitu kasutamine. Mälu funktsioneerimise seaduspärasused põhjendavad, miks õpilased suudavad kasutada õpitut väga konkreetsetes situatsioonides (ainult koolis) ja kitsapiiriliste (õpituga sarnaste) ülesannete lahendamisel. Õpitav jääb algselt meelde spetsiifiliselt – konteksti ja ülesannetega seotult – ning õpitu ülekandmiseks on vaja eraldi pingutada. Algklassiõpilased ei ole võimelised iseseisvaks õpitu üldistamiseks teistesse valdkondadesse ning tavaellu. Seda tuleb neile otseselt õpetada. Vastasel juhul kasutatakse õpitut kitsalt ja jäigalt ka hiljem. Osa lapsi on õpitava kasutamisel suurtes raskustes ning vajab ka väiksemate üldistuste tegemisel õpetaja abi.

Kooli alguses (esimestes klassides) ja ka iga uue aine õppimise algusjärgus on loomulik ja vajalik, et õpilased omandaksid valdkonnaspetsiifilised teadmised ja oskused. Nii luuakse tugevamad teadmistevahelised seosed ning harjutades kujunevad automatismid teatud ülesannete lahendamiseks (st oskused). Edaspidi oleks vaja luua sild koolis õpitu ja tavaelu vahel ning lõimida erinevates ainetes õpitut. Alati jäävad erinevused igapäevase elu probleemide ning kooliülesannete lahendamise efektiivsemate viiside vahel. Seetõttu tuleb ka koolis õppida ja harjutada esialgu neid uusi viise, nii nagu varem on harjutatud tavaelu viise. Seejärel tuleks mõlemat viisi teadvustada – neist rääkida ja neid võrrelda. Ka siis, kui ainespetsiifilised teadmised-oskused on omandatud, tuleks näidata nende omavahelisi seoseid ja kasutamist teistes ainetes. Õppimise kaugemaks eesmärgiks peab olema ühes aines õpitu rakendamine teistes ainetes. Selleks *näidatakse otseselt erinevaid seoseid ning antakse lahendada erinevaid ülesandeid*. See saab toimuda aga alles siis, kui teatud valdkondlike teadmiste tase on saavutatud.

Eespool kirjeldatud mäluvõtted aitavad tõhustada meenutamist. Üldiselt kehtib aga põhimõte, et õpitava hõlpsamaks kättesaamiseks ja rakendamiseks tuleb seda korduvalt kasutada. Just selles osas erinevad kirjeldatud uurimustes osalenud eksperdid ja algajad. Ekspertideks olid katsetes inimesed, kes töötavad iga päev teatud valdkonnas, lahendades seejuures nii rutiinseid kui ka uudseid probleeme. Nad aktiveerivad oma valdkonnaspetsiifilisi teadmisi pidevalt. Algajad olid aga inimesed, kes teadsid valdkonnast rohkem kui tavainimesed – neil on head faktiteadmised (nt vastavat eriala õppivad üliõpilased) –, kuid nad ei kasutanud neid teadmisi igapäevaselt. See on üheks erinevuste põhjuseks.

Oluline on õpetada hästi seostatud ja struktureeritud deklaratiivseid teadmisi, kuid üksnes sellest ei piisa. Oluline on, et õpilased saaksid hiljem õpitut erinevates tingimustes kasutada. Selleks peab deklaratiivne teadmine protseduraliseeruma, mis toimub harjutamise teel. Harjutamine võimaldab luua seoseid deklaratiivse ja protseduurilise mälu vahel. See muudab õpitava kasutatavaks. Näiteks, matemaatika ülesannete lahendamist tuleks harjutada, samal ajal õpetades, millal ja miks selliseid lahenduskäike saab kasutada. Oskuste õppimise käigus tuleb siduda kokku teadmised (mis algselt võivad olla abstraktsed, elukauged, mehaaniliselt õpitud) ja protseduurid (viisid, kuidas midagi tehakse).

Tekstikast 1.F.

Praktilist õpetajale: **meeldejätmine ja meenutamine**

1. *Õpetuse planeerimisel arvestage sellega, et meeldejätmine ja meenutamine on omavahel seotud.* Tuleks luua õpikeskkonnad, mis võimaldavad hiljem teadmisi paremini meelde tuletada ja kasutada.
2. *Õpetage lastele mäluvõtteid, harjutage nende kasutamist.* Esimestes klassides tutvustage kordamise efektiivsemaid viise. Hajutatud kordamine (õppimine) on parem kui ühekordne massiline. Mõistmise lisamine kordamisele parandab õppimist. Kordamist tuleks mitmekesistada erinevatel viisidel ja leida erinevaid seoseid. Eriti tähtis on õpetada efektiivsemaid mäluvõtteid, kus rõhk on mõistmisel. Paljud õpilased ei hakka neid iseseisvalt kasutama. Mäluvõtteid tuleb harjutada ja kasutada erinevate ülesannete ja teemade puhul ning erinevates tundides. Mälustrateegiatega kasutamist saab soodustada ka teatud tüüpi ülesannetega.
3. *Õpetage mäluvõtete paindlikku kasutamist, olenevalt õpitavast materjalist ja õppimise eesmärkidest.* Lihtsama ja keerukama info, samuti aga erineva hindamise puhul on strateegiatega efektiivsus erinev. Loomade meeldejätmine äratundmistestiks on üks ülesanne, nende õppimine avatud küsimustega testiks teine ülesanne. Eesmärk on kasvatada õpilasi, kes oleksid strateegilised ja paindlikud. See tähendab, et õpilasel peaks olema valik erinevaid strateegiaid, samuti teadmised, millal neid kasutada. Aidake õpilasel kasutada strateegiaid uutes situatsioonides. Arutlege selle üle, miks mingi strateegia edu toob. Aidake tal analüüsida, kui edukalt ta mäluvõtteid kasutab. Iga õpilane peab leidma ja kujundama enda jaoks sobivad strateegiad.

4. *Toetage õpilasi info töötlemisel sügaval tasemel, st mõtestatult.* See soodustab mõistmisega õppimist ning õpitava paremat meeldejätmist. Selleks võib seostada uut infot olemasolevaga, muuta õpetust emotsionaalsemaks või lasta esitada küsimusi ja neile vastata. Aktiivsemaks aitavad õpilasi muuta ajurünnakud, arutlemine oluliste mõistete tähenduse üle, grupitööd. Sügavat info-töötlust soodustavad küsimused loetud või kuulnud teksti kohta, eriti kui küsimused sunnivad lapsi arutlema õpitu üle, leidma ja põhjendama vastuolusid jne. Küsimusi võib esitada õpetaja, aga seda saavad teha ka lapsed omavahel. Mõistmine paraneb, kui esitada küsimusi mitte ainult tekstis otseselt antud info kohta, vaid ka järeldusi võimaldavaid küsimusi teksti põhjal, millele vastamiseks on lisaks tekstile vaja kasutada olemasolevaid teadmisi (nt miks-küsimused).
 5. *Aidake õpilastel saada teadlikumaks oma teadmistest ja oskustest (st arendada metatunnetust).* See on seotud teadmistega, millal ja miks midagi kasutada. Kõrge metateadlikkusega õpilaste õpitulemused on paremad. Metakognitiivseid oskusi saab klassis õpetada. Selleks tuleb õpetada nii mäluvõtteid kui ka seda, millal mingi strateegia on efektiivsem (st käsitleda õppimise eesmärki, konteksti, ülesande eripära). Iga õpilane peab leidma ja kujundama enda jaoks sobilikud strateegiad.
 6. *Kasutage erinevaid teadmiste kontrollimise viise.* Äratundmine ja aktiivne meenutamine ei ole sama. Erinevus on selles, kas materjali on vaja ära tunda või meenutada, st testide puhul on oluline, missuguseid küsimusi esitada. Siiski – meenutamine on lihtsam, kui teadmisi kontrollitakse sarnaste ülesannetega, mida kasutati õppimisel (nt ülesanded, kus on vaja mõelda, üldistada).
-

Mõtlemine

Mõtlemine on kogemuse ja sellele vastava tegevuse seesmine organiseerimine. Mõtlemine seisneb teadmiste eristamises ja seostamises teiste teadmistega (vt ka Kikas, 2008). Nii mõtlemise ühikud kui ka mõtlemise protsess arenevad koolieas tohutult. See on seotud uute koolis õpitavate teadmiste omandamisega, aga ka viisiga, kuidas neid teadmisi õpetatakse. Järgnevalt käsitletakse esmalt tava- ja teadusmõisteid ning probleeme, mis on seotud üleminekuga teadusmõistelise mõtlemise tasemele. Seejärel kirjeldatakse probleemide lahendamist, loogilist järeldamist ning kriitilist mõtlemist, mille arendamisega tehakse algklassides.

Tava-jateadusmõisted. Tava- ja teadusmõisteid eristas esimesena Vögotski (1934/1997), klassifikatsiooni on täpsustanud ja teooriat edasi arendanud Toomela (2003).

Tavamõisted. Tavamõistetes **kodeeritakse informatsiooni, toetudes otseselt kas meelte vahendusel saadule või sellele, mis on mõistetav otsese tajukogemusena.** Tavamõisted osutavad kategooriatele, kus rühma kuuluvuse aluseks on jälgitavad kogemusel põhinevad tunnused. Põhjused, miks üks või teine objekt siia rühma kuulub, võivad olla erinevad ja inimene neid ei teadvusta.

Lapsed omandavad tavamõisteid tegutsedes ja isiklike kogemuste alusel. Täiskasvanutelt saavad lapsed sõnu, millega objekte tähistada. Lapse tavamõisted arenevad ja muutuvad – väikesed lapsed üldistavad objekte erinevalt ning nendele üldistustele vastavad mõisted on täiskasvanute omadest erinevad. Lapsed omandavad märgiliselt vahendatud teadmisi jälgitava ja/või kogetava maailma kohta. Näiteks, õun tähendab punast, kollast, rohelist, ümmargust ja söödavat asja. Elevanti, kelle kohta saadakse teadmisi raamatusest või loomaaiast, võidakse määratleda kui londi, nelja jala ja sabaga asja. Lastel on tavamõistetele vastavate objektidega isiklikud kogemused. Kogetud maailm on tuttav ja tähenduslik.

Lisaks võivad lastel olla tavamõistelised teadmised ka sellest, et maailmas pole kõik otseselt jälgitav, kuid neil puuduvad veel mõtlemise vahendid, millega tajule kättesaamatut maailma tegelikkusele vastavalt mõtestada. Otsese kogemuse välist maailma võidakse kirjeldada, kasutades täiskasvanutelt kuulnud **täpset sõnastust** (nn verbalisme). See on selgelt nähtav koolis, kui lapsed hakkavad õppima nii-öelda teaduskeelt – ka siis jäljendatakse vahel pelgalt vormi, pööramata tähelepanu sisule (nt kasutades rõhutatult väljendit „sellepärast et” või keerukaid termineid vales seoses). Näiteks, üks laps põhjendas seda, miks laevad ujuvad, järgmiselt: „Vee all on niisugune atmosfääri rõhk, mis mõjutab laeva, ja sellepärast nad ei upugi ära“. Kooli alguses – tavamõtlemise tasemel – peetakse üldiselt tähtsaks autoriteete ja autoriteetseid allikaid. See tähendab, et õpetaja öeldut käsitletakse absoluutse tõena, mille üle ei pea juurdlema ning mida võidakse sõna-sõnalt pähe õppida.

Kogemuseväliseid nähtusi mõtestatakse ka **tajutava maailma analoogiatega** abil. Näiteks, paljud algklassiõpilased arvavad isegi pärast ilmastiku teema õppimist koolis, et pilved koosnevad suitsust, mis tõuseb sinna korstnast. Vihma teket põhjendatakse aga sellega, et kõrgemal taevas on jää hakanud sulama. Riigist mõeldakse kui geograafilisest piirkonnast või kohast, kus elab grupp sarnaseid inimesi. Lisaks välisele sarnasusele luuakse **analoogiaid mehhanismi alusel**. Väikesed lapsed kasutavad laialdaselt enesekeskseid põhjendusi, mis on sisuliselt analoogia sellega, mis on juhtunud nende endiga. Piaget (1954) kirjeldas seda kui lapsee egotsentrismi (kalduvus näha maailma ainult oma vaatepunktist), mida ta seostas ka animismiga (kalduvus lisada elutule objektile elusa omadusi). Nii omistavad algklassilapsed asjadele tundeid, tahet, soove ning seletavad füüsilises maailmas toimuvaid (põhjuslikke) muutusi psüühiliselt. Näiteks, vihma

teket põhjendatakse sellega, et taimed tahavad juua, aga ka sellega, et keegi (Jumal, töömees, Päike) pani vee taevasse, kust see alla sajab.

Laste seletused varieeruvad nii ajas kui ka valdkonniti. Laps võib alustada nähtuse seletamist ühel alusel, edasi minna aga teise põhjendusega. Nii võib laps põhjendada, et öö on siis, kui Päike on pilve taga, päev aga seepärast, et lapsed saaksid mängida.

Teadusmõisted. Teadusmõistetes **kodeeritakse informatsioon, toetudes märgisüsteemis (eelkõige kõnekeeles) kodeeritud andmete töötlusele.** Kui tavamõisted tuleatakse tavakogemuse (otseselt tajutava) alusel, siis teadusmõisteline informatsioon on keelesisene – siin organiseeritakse otseselt keeles kodeeritud informatsiooni (Toomela, 2003). Teadusmõisted pole tingimata “teaduslikud” mõisted (kuigi kõik teadusest pärinevad mõisted on kas teadusmõisted või süsteemsed mõisted). Teadusmõiste on mõiste, millel on formaal-loogiline hierarhiline struktuur.

Teadusmõistelises mõtlemises eristub keelesisene infotöötlus otseselt tajutava maailma stiimulite töötlustest. Kui tavamõtlemise tasemel on inimene piiratud kogemusliku maailmaga, siis teadusmõisteline mõtlemine võimaldab “näha nähtamatut”. Teadusmõistetes üldistatakse teistes sõnades kodeeritud teadmisi, mis võimaldab omistada samale tajutavale nähtusele uudseid tähendusi. Näiteks, õun tähendab ühte puuvilja, elevant ühte looma. Teades midagi puuviljadest või loomadest, saame teha üldistusi ka õuna või elevanti kohta. Seega on teadusmõisted hierarhilised keelelised konstruktsioonid. Meeldejätmise iseärasuste kirjeldamisel rõhutati, et selliselt integreeritud materjali on lihtsam meelde jätta. Teadusmõistete kaudu analüüsitakse teadmisi formaal-loogiliselt ning autoriteet või isiklik kogemus pole enam piisavad väite põhjenduseks. Teadusmõistete kujundamise alust suudetakse põhjendada, st mõisteid ja mõtlemise protsessi teadvustatakse.

Üleminek tavamõistetelt teadusmõistetele. Teadusmõisted saavad areneda vaid siis, kui tavamõisted on olemas ja kasutatavad (Võgotski, 1934/1997). Teadusmõistete kujunemise protsess on kahetaseeline. Esmalt moodustatakse tavamõisted, milles otsene kogemus (st vahetult meeltega kogetu) on kodeeritud märkidesse. Alles siis, kui need märgid on olemas, võib neid omakorda süstematiseerida ning moodustada teadusmõisteid. Tavamõisted grupeeritakse teadusmõistetes ümber. Teadusmõistetes kuuluvad liikmed ühte rühma mingi kindla tunnuse alusel, mida inimesed ka teadvustavad. Samuti suudavad inimesed põhjendada nende mõistete kujundamise alust. Esimestes klassides õpitakse tavamõistelisel tasemel, kuid hakatakse ka tavamõisteid teadvustama, luues nii aluse teadusmõistete arengule. Teises kooliastmes on eriti oluline teadvustada nii tavakui teadusmõisteid. Üleminek tavamõistetelt teadusmõistetele toimub ainespetsiifiliselt. Mõtlemist õpetatakse endiselt valdavalt ainespetsiifiliselt, kuid viiendas-kuuendas klassis on vajalik õpitut ka üldistada ja õppida kasutama erinevates ainetes. Õppimisest ja harjutamisest ühes tunnis ei piisa, vaid neid peab õppima erinevate õppeainete kaudu. Oluline on rääkida lastele otseselt nii teadusmõistete eripärast kui ka mõtlemise reeglitest.

Selles vanuses lapsed ei ole võimelised keerukamatel juhtudel mõtlemist iseseisvalt reflekteerima.

Teadusmõistete omandamisel on õpetaja roll eriti oluline. Lapsel ei ole vajadust ning ta ei ole ka võimeline iseseisvalt tavamõisteid süstematiseerima ja teadusmõisteid moodustama. Samuti ei suuda laps alguses oma mõtlemise protsessi iseseisvalt teadvustada. Teadusmõisted omandatakse reeglina koolis õpetaja abiga. Õpetaja on see, kes esitab mõisted ja nende süsteemi ning nõuab teatud mõtlemise reeglite järgimist ja õpetab tava- ja teadussüsteemi erinevusi. See **ei tähenda**, et õpetaja „edastab” ja õpilane „omandab” teadusmõisteid. Õpetaja suunab ja abistab, õpilane õpib aga ise. Õppimise protsess on mitmeetapiline ja aeganõudev. Nii täiskasvanud kui ka lapsed ei saa võtta teistelt (või ka raamatutest) seletusi üle otseselt; teadmisi ei saa „pähe valada”. Inimesed peavad kuulnud seletusi olemasolevate teadmiste ja mõttestruktuuri taustal interpreteerima ja seeläbi uued teadmised sellesse struktuuri integreerima. Liiga kiire ja pealiskaudse õpetamise korral ei pruugi kujuneda mitte teadusmõisted, vaid verbalismid või sünteetilised mõisted.

Esimesel etapil kuuleb laps õpetajalt sõna või seletuse. Teadmised saadakse ühistegevuses – see on jagatud, sotsiaalne teadmine. Laps hakkab sõna ja selle seletust kasutama väliselt täiskasvanuga sarnaselt, teda jäljendades, kuid tegelikkuses võib lapse mõistete tähendus olla teistsugune. Vögotski (1934/1997) nimetab selliseid mõisteid **pseudomõisteteks**, mida täiskasvanud käsitlevad enamasti kui näitajat, et laps on uue mõiste (teadmise) omandanud. Sellel etapil kasutatakse uusi teadmisi kitsapiirilisel, õpituga sarnastes situatsioonides ja jäigalt. See teadmine on tõesti nagu „pähe valatud” ja mehaaniliselt omandatud. Lapsed õpivad kergesti ära sõna, kuid järeldusi selle kohta, mida see sõna tähendab, teevad oma kogemuste põhjal. Koolilapsed kordavad vanematelt/õpetajatelt kuulnud keerukaid teaduslikke seletusi, tehes seda mehaaniliselt ning piiratud kontekstis. Kuigi paistab, et laps mõtleb nii nagu täiskasvanu (on uue teadmise ära õppinud), võib ta kasutada sõnu (väljendeid) hoopis teises tähenduses kui täiskasvanu. Teadmine täpsustub suhtlemisel teiste inimestega, mille käigus laps peab ennast teistele mõistetavaks tegema, mitte ainult ise kuulnud interpreteerima.

Järgmisel, aeganõudvamal etapil tuleb uued teadmised mõtestada ning oma eelnevate teadmistega integreerida. Kui selleks ei jää aega (nt koolis, kus õpetamise tempo on kiire, klassis on palju lapsi, õpetamine on suunatud abstraktsele keskmisele õpilasele), võivad laste teadmised jäädagi verbaalseteks. Teiste sõnadega, lapsel ei arene teadusmõisted, vaid kujunevad **verbalismid**.

Õppimise alguses on verbalismide omandamine vajalik. Nagu mainitud, on pseudomõiste teke õppimise protsessis möödapääsmatu. Alguses omandatakse uus mõiste väliselt, selle sisu mõistmata ning alles kasutamise käigus täidetakse see sisuga. Lapsed ei mõista keerukaid kogemusväliseid seoseid, vajadusel aga õpivad õpetaja poolt öeldu pähe ja kordavad seda samade sõnadega, õpetajat jäljendades. Sellel tasemel on võimalik

uut teadmist kasutada järgalt, väga kitsapiirilistes tingimustes, mis on sarnased õpetaja poolt näidatule. See tähendab, kui õpetus on uue teema alustamisel liiga teoreetiline ja abstraktne ning õppimiseks on vähe aega, kalduvad lapsed omandama verbalisme. See ei ole õpilase enda teadmine ja kui õpilasel pole võimalust uut teadmist kasutada, siis see ununeb. Selleks et lapsed õpitud mõistaksid, tuleks rääkida nii nende eelteadmistest (mis on tavamõistelistel tasemel) kui ka anda ülesandeid, probleeme, esitada küsimusi, et sundida last mõtlema ja uut teadmist erinevate ülesannete lahendamisel kasutama. Kui lapsed uue õpitava tähenduse üle ei juurdle (õppides vaid vajaliku pähe), unustavad nad õpitu. Mälu osas kirjeldati, et meeldejätmise korral on oluline materjali mõtestada, vastasel juhul ei suudeta seda hiljem meenutada. Selline efekt tekibki siis, kui õpitav on liiga abstraktne ja õpilane ei mõista seda, vaid õpib sõnad mehaaniliselt pähe. Selleks et õpilane mõtleks uue teadmise enda omaks ja saaks hakata seda paindlikumalt kasutama, peab õpetaja andma ülesandeid, probleeme, esitama küsimusi, et sundida last mõtlema ja teadmist kasutama. Ainult nii saavad verbalismid areneda tõeliseks teadusmõisteks.

Uute õppeainete või valdkondade õpetamisel tuleb arvestada, et lastel on olemas valdkonnaspetsiifilised tavamõisted. See kehtib enamiku valdkondade kohta: lastel on olemas eelteadmised – küll erineval detailsuse ja täpsuse tasemel –, kuid seda tuleb õpetamisel arvestada. Eelteadmiste alusel võivad kujuneda **sün-teetilised mõisted** (nimetatakse ka väärmõisteteks, poolteaduslikeks või pseudoteaduslikeks mõisteteks, kuna need erinevad õpetatud mõistetest). Sisuliselt on need tavamõisted, kuigi näib, et tegemist on teadusmõistetega (tegelikult pseudomõistetega). Sellised mõisted on tavateadmise ja koolis õpitu süntees, mille puhul koolis õpitu on muudetud mõistetavamaks. Näiteks, nii lapsed kui ka paljud täiskasvanud mõtlevad aatomist kui aine väikeset tükikesest, mis on igas mõttes nähtava aine analoog (sama kõva, sama värvi jne). Tegelikult ei ole need tajutavad omadused üldistatavad mikrotasemele. See tähendab, et teadusmõiste ei ole selles valdkonnas arenenud. Inimene teab küll aatomi definitsiooni (st nagu teadusmõiste, sest mõiste on esitatud seoses teiste mõistetega), kuid kasutab seda tavamõistena (st teeb järeldusi nähtava alusel). Näiteid sünteetilistest mõistetest loodusteadustes vaata ptk 11 tekstikastis 11.A.

Uurimused täiskasvanute ja lastega on näidanud, et inimesed ei pööra tähelepanu või ei võta vastu informatsiooni, mis on vastuolus nende olemasolevate teadmiste või uskumustega. Vastupidi – inimesed kalduvad tähele panema seda, mida nad ootavad või „tahavad näha”, ning teevad valikuid info hulgast vastavalt oma (sageli teadvustamata) eelteadmistele (vt ka taju osa ning Chinn & Brewer, 200; Chinn & Malhotra, 2002). Nad kuulevad-loevad infot, mis on vähemalt osaliselt vastuolus nende eelnevate teadmistega. See info võib erineda nende teooriatest või mudelitest (nt lapsel on ettekujutus, et Maa on lame, kuid ta kuuleb, et Maa on ümmargune) või olla selline, mida ei ole võimalik nende teooria abil seletada (nt lapsel on teooria, et talvel on külmem kui suvel sellepärast, et siis on Maa Päikesest kaugemal; see teooria ei seleta aga, kuidas on võimalik, et

samal ajal on Maa ühes kohas talv, teises aga suvi). Sellise infoga toimetulemiseks on mitmeid võimalusi. Näiteks, inimesed võivad uut infot ignoreerida ning säilitada enda seletused/teooriad. Koolis on seda raske teha, sest õpetaja kontrollib teadmisi ning lapsed peavad midagi vastama. Teiseks, koolis enam levinud võimaluseks on uue info ümberseletamine, mis tähendabki sünteetiliste mõistete loomist. Seletades ümber (muutes mõistetavamaks, tavapärasemaks) uut infot, saab säilitada oma tavateooria ning uskuda, et on mõistetud teaduslikku teooriat. Eriti lihtne on ümber seletada infot, mis on mitmeti mõistetav. Näiteks, kui lapsed kuulevad, et Maa on ümmargune, võivad nad interpreteerida seda kui lamedat ketast, mis võimaldab säilitada lameda Maa mudeli (vt Kikas 2005).

Õpetajad peaksid uurima laste eelteadmisi (esitades küsimusi, lastes seotud teemadel arutleda jne) (vt ka mälu osa). Sellel on kaks eesmärki: 1) õpetajad saavad infot selle kohta, mida ja kuidas lapsed teavad, et seda uue õppimisel arvestada; 2) lapsed teadvustavad endale oma mõisteid, aga ka seda, et teiste laste mõisted võivad nende omadest erineda. Viimane aitab kaasa teadvustamise arengule. Uurimused on näidanud, et lastel kujunevad (eriti pingelise õppekava tingimustes) mitmed väärmõisted, mida õpetajad ei tunne. Eestis tehtud uurimused on näidanud (vt Kikas, 2005), et lapsed omandavad väärseletuse aastaegade tekke kohta just pärast teema läbimist 5. klassis. Nimelt, mitmed lapsed põhjendasid pärast õppimist talve madalat temperatuuri sellega, et talvel on maa Päikesest kaugemal. Niisuguse sünteetilise seletuse tekkele aitas kaasa joonis õpikus, kus Maa orbiit on väljavenitatud ellips, ning lastele jäi meelde, et Maa kaugus Päikesest muutub aasta jooksul väga palju (pildil oli talv tegelikult punktis, kus Maa on päikesele kõige lähemal). Teine põhjus on selles, et õpetati keerukaid mõisteid, millest lapsed sisuliselt aru ei saanud. Seepärast löid nad sünteetilise seletuse, integreerides tavakogemuse (ahju ääres on soojem kui ahjust kaugemal) ning koolis õpitu (Maa tiirleb ümber Päikese).

Kui õpilased on harjutanud uue teadmise kasutamist, seostanud seda enda eluga (st süstematiseerinud oma tavamõisteid), arenevad teadusmõisted. Üleminekul tavamõisteliselt mõtlemiselt teadusmõistelisele mõtlemisele on oluliseks eesmärgiks õpilase olemasolevate tavamõistete teadvustamine ja nende metakognitiivne analüüs. Alles mõistete teadvustamisel on võimalik teadmiste süsteemi konstrueerida ümber loogilisse hierarhilisse mõistete süsteemi. Enda tavakogemust analüüsivõivad õpilased omandada teadusmõistete asemel verbalisme – jätta meelde uudsed mõisted ilma teadmiste süsteemi reorganiseerimiseta ning mõistet tegelikult mõistmata.

Tekstikast 1.G.

Praktilist õpetajale: **mõistete tase ning selle arvestamine õppetöös**

1. *Õppetöös arvestage sellega, et esimeste klasside õpilased mõtlevad valdavalt tavamõistelistel tasemel.* See tähendab, et lapsed toetuvad tajutavatele, kogemuslikele seostele, ei teadvusta oma teadmisi ning on õpetajast kergesti mõjutatavad. Lapsed ei mõista keerukaid kogemuseväliseid seoseid, vajadusel õpivad aga õpetaja poolt öeldu pähe ja kordavad seda samade sõnadega. See tähendab, kui õpetus on kooli alguses liiga teoreetiline ja abstraktne, kalduvad lapsed omandama verbalisme. Osa lapsi ei juurdle mõistete tegeliku tähenduse üle – nad õpivad vajaliku pähe, saavad selle eest häid hindeid ning hiljem unustavad õpitu (vt joonis 1.4).
2. *Aidake õpilastel aktiveerida oma teadmisi ja kogemusi enne uue teema õppimist.* Õppimine toimub alati kindlas kontekstis, mis mõjutab meeldejätmist ja meenutamist (vt ka tekstikast 1.G). Igas vanuses õppijatel on mingid teemakohased teadmised, millega õpitavat seostada. Õpilasi tuleks julgustada meenutama teadmisi seoses isiklike kogemuste ja eelnevalt õpituga. Seejuures on oluline kuulata laste kirjeldusi, kui need õpitavast erinevad. Üks võimalus on lasta lastel rääkida esmalt oma kogemustest väikestes gruppides ja seejärel kogu klassiga. Eakaaslastega vesteldes julgevad lapsed oma kogemustest rohkem rääkida ja oma arvamust avaldada. Niiviisi selguvad laste valed arusaamad, mida hiljem peab õppimise käigus muutma. Tähtis on pöörata tähelepanu just valedele arusaamadele ning jälgida, et need ei jääks domineerima grupiaruteludes. See tähendab, et õpetaja peab tegema räägitust ise kokkuvõtte ja rõhutama õigeid fakte ning seoseid.
3. *Õpetage valdavalt tavamõistelistel tasemel, teadvustage tavamõisteid ja tutvustage võimalusi viia neid teadusmõistelisse süsteemi.* Kuna teadusmõisted tekivad alles siis, kui tavamõisted on arenenud, võiks õppimine esimestes klassides olla kogemusele toetuv. Samas saab õpetaja aidata neid mõisteid teadvustada ja õpetada struktureerima teadusmõistete süsteemi. Näiteks, kui lapsed defineerivad mõisteid tajutavate tunnuste alusel, saab õpetaja lisada omalt poolt abstraktse definitsiooni (eelnevale lisaks nt „banaan on puuvili“). Oluline on arutleda erinevate defineerimise viiside üle ja rääkida kindlasti ka kogemuslikest käsitlustest, mitte minna kiiresti üle aine abstraktsele käsitlusele.

4. *Esimestes klassides tutvustage n-ö koolikeele iseärasusi ja harjutage selle kasutamist.* Koolikeel on sarnane teaduslikes aruteludes kasutatava keelega (sisaldades loogilist järeldamist, abstraktseid definitsioone). Seda kasutatakse sageli, kuid selle omapärasust ei räägita. See tähendab, et alguses õpetatakse lapsi kasutama teaduskeelt, kuid mitte mõtlema selle kasutamise üle. Et kasvatada eneseteadlikku õppijat, on vaja teadvustada koolikeele kasutamise eripärasid.

Probleemide lahendamine. Probleemi defineeritakse kui olukorda, kus olemasolev seisund erineb soovitud või vastuse leidmisel ja eesmärgi saavutamisel tekivad raskused, mis tuleb ületada. Mõnikord leitakse vastus mälust kiiresti, teistel juhtudel tuleb hakata probleemi lahendama. Mälust võetu on rutiinne tee probleemi lahendamiseks, uute probleemide puhul ei ole aga rutiinset viisi eesmärgile jõudmiseks; lisaks võivad oskuste puudumine või ebakohased teadmised takistada sobiva lahenduse leidmist. Probleemide lahendamine on oluline igapäevaelus. See ei ole paljuski ette ennustatav, selle õppimist peetakse tähtsaks kõikide ainete – eriti aga matemaatika ja loodusteaduste – õpetamisel ja õppimisel. Tihtipeale ei märka lapsed probleeme iseseisvalt.

Probleeme jaotatakse kahel alusel: nende struktureerituse ning lahendamiseks vajaminevate teadmiste hulga alusel. Olenevalt sellest, kui selget struktuuri ülesanne lahendajale pakub, eristatakse hästi defineeritud ja halvasti defineeritud ülesandeid. **Hästi defineeritud ülesannetel** on selge eesmärk ja konkreetsed selleni viivad lahendusteel, enamasti ka parim lahendusviis. **Halvasti defineeritud ülesande** puhul tuleb esmalt defineerida (konkretiseerida) probleem, alles siis saab seda lahendama hakata. Ühte, teistest selgelt parimat lahendusviisi, ei pruugi leida. Lahendamisel vajaminevate teadmiste hulga alusel eristatakse teadmiste vaesed ja teadmiserikkaid mõtlemisülesandeid. **Teadmiste vaesed** ülesandeid saab lahendada, kasutades piiratud hulka konkreetseid teadmisi; **teadmiserikkaste** ülesannete lahendamisel on vajalik kasutada mitmekesiset infot; nende lahendamine sõltub paljuski sellest, millised teadmised (eel-/taustteadmised) inimesel on. Paljud algklasside kooliülesanded on hästi defineeritud ning teadmiste vaesed. Lastel kujuneb uskumus (mis mõjutab nende käitumist), et tuleb kasutada ülesandes antud kogu infot, rohkem midagi vaja ei lähe ning ülesandel peab olema üks õige lahendus. Seevastu tavaelu ülesanded on sageli halvasti defineeritud ning teadmiserikkad. Kuna eri tüüpi ülesannete lahendamise strateegiad on erinevad, tuleks koolis arendada mõlemat tüüpi probleemide lahendamise oskust – muidu ei oska laps koolis õpitut igapäevaelus rakendada.

Probleemide lahendamiseks on vaja mitmeid teadmisi ja oskusi – nii üldisemaid kui ka otseselt probleemiga seotuid. Üldised teadmised-oskused, mida on vaja suure hulga ülesannete lahendamiseks, on näiteks sõnavara, eneseväljendus, teadmised maailmast, metakognitiivsed oskused jt. Eriti olulised on aga nn valdkonnaspetsiifilised teadmised. Probleemide lahendamise protsessi on uuritud palju. Näidatud on ekspertide (tegelevad

valdkonna probleemide lahendamise igapäevases töös) ja algajate (enamasti üliõpilased, kes õpivad vastavat ala, st kellel on huvi, kuid kes ei ole probleemide lahendamisega igapäevaselt kokku puutunud) erinevusi ja ekspertide suurt paremust. Ekspertdiks saadaksegi harjutamisega. Just praktiseerides omandatakse teadmised, mis on vajalikud probleemide märkamiseks, lahendamiseks ja hindamiseks. Need võimaldavad hinnata situatsiooni laiemalt, klassifitseerida paremini probleeme ja luua sügavamaid seoseid. Erinevate uurijate tööde põhjal võib probleemide lahendamise protsessis välja tuua viis etappi. Järgnevas kirjeldatakse neid etappe ning ekspertide ja algajate erinevusi igal etapil. Algekspertid on algajad enamikus valdkondades, nende puhul on aga lisamõjuriteks arengutasemega seotud psüühiliste protsesside piirangud, mis takistavad probleemide lahendamist.

1. Probleemi märkamine. Selleks et hakata probleemi lahendama, tuleb seda esmalt märgata. Nii kummaline kui see ei tundu, võib olla raske probleemi ära tunda. Ka täiskasvanud inimene ei tarvitse oma eesmärki ära tunda, samuti seda, et lahendusviisi, mida ta kaalub, ei anna soovitud tulemust. See, mis tagantjärele tundub lihtne, ei pruugi seda alguses olla. Probleemi märkamist võib takistada eelteadmiste puudumine. Samuti ei võeta piisavalt aega hetke- ja tulevikuolukorra hindamiseks. Üldiselt – ekspertid kulutavad probleemi identifitseerimisele rohkem aega kui algajad. Moore (1990) näitas, et võrreldes ülikooli õpetajakoolituse üliõpilastega, planeerivad kogunud õpetajad oma tegevusi tundide tarbeks palju põhjalikumalt. Nad oskavad ette näha probleeme, mis võivad tekkida näiteks seoses distsipliiniga, ning mõtlevad ette, kuidas selles situatsioonis toimida.

Koolis on palju probleeme, mida esimeste klasside õpilased iseseisvalt ei märka. See pärast on õpetaja ülesanne suunata lapsi tähele panema eesmärgi ja lahendusviise. Probleemide märkamine, eriti aga nende raskusastme adekvaatne hindamine on seotud lapse oskusega oma tegevust planeerida. Esimeste klasside õpilased ei suuda seda iseseisvalt teha.

Lastel puuduvad metateadmised ehk teadmised enda mõtlemisest ja õppimisest. Nad ei oska seetõttu ka aega planeerida. Näiteks, lasteaija- ja algklassilapsed ülehindavad oma võimeid teksti meelde jätta. Lapsed usuvad, et suudavad ka keerukama teksti täpselt meelde jätta selle üks kord läbi lugedes. See tähendab, et nad planeerivad õppimisele vähe aega. Nad vajavad abi päevakava ja kodutööde planeerimisel ning õppimisega seotud probleemide märkamisel. Lapsed ei taju probleeme ka suhtlemisel eakaaslaste ja täiskasvanutega. Kooli alguses on lapsed väga optimistlikud, kõrge enesehinnanguga ja lootusega parematele tulemustele tulevikus (kui hetkel läheb ka halvasti).

2. Probleemi määratlemine ja esitamine. Muidugi ei piisa ainult probleemi märkamisest, et seda edukalt lahendada. Probleem tuleb täpsemalt määratleda ja enda jaoks lahti mõtestada. Sellel etapil tuleb vastata niisugustele küsimustele nagu *Mida tahetakse saavutada? Mis on olemas? ja Mida oleks veel vaja teha, et lahenduseni jõuda?* See on väga

oluline etapp, et jõuda eduka lahenduseni. Mida täpsemalt inimene suudab probleemi määratleda ja selgemalt esitada, seda lihtsam on seda lahendada. Näiteks, kui õpilane on märganud, et õpetaja antud ülesanne erineb rutiinsest ülesandest, peab ta määratlema, mis on erinevat, mida ta teab, missuguseid lahenduskäike saaks kasutada jne.

Kui ülesanne on uudne, kulutavad eksperdid sellele etapile rohkem aega kui algajad. Veelgi olulisem vahe ilmneb aga selles, kuidas nad probleemi esitavad. Ekspertide teadmised on struktureeritud hierarhiliselt ning nad suudavad luua endale üldisema pildi, seostada näitajaid teoreetilise tähtsuse alusel – samas, kui algajad lähtuvad pindmistest näitajatest. Võib ka öelda, et eksperdid kasutavad teadusmõisteid ja algajad tavamõisteid (või sünteetilisi mõisteid).

Probleemi võib määratleda, mõeldes sellest abstraktselt, sõnaliselt, kuid kasutada võib ka väliseid abivahendeid (nt mudeleid või skeeme). Välised abivahendid aitavad struktureerida paremini suurt infohulka. Samuti võimaldab abivahendite kasutamine suurendada töömälu mahtu, kui kasutada nii sõnalist informatsiooni (mida töötleb verbaalse info töötlemise blokk) kui ka visuaalset infot (mida töötleb visuaal-ruumilise info töötlemise blokk).

Kooli tülles ei oska lapsed probleeme esitada ja määratleda. Piaget' katsetest ilmneb selgelt, et lapsed pööravad situatsiooni hindamisel tähelepanu vaid osale näitajatest (vt taju osa). Nende edutust on põhjendatud ka töömälu piirangutega. Kui lapsed ei oska informatsiooni kokku pakkida ning õigetele näitajatele tähelepanu pöörata, on ülesandes nende jaoks liiga palju informatsiooni, mida nad ei oska koos arvestada. Just probleemide lahendamist harjutades tekivad seosed ja tegevus automatiseerub. Automatismid teatud tegevustes võimaldavad ekspertidel pöörata tähelepanu uudele infole ning seda analüüsida.

Esimestes klassides on õpetaja see, kes esitab uued akadeemilised probleemid ning aitab lastel neid määratleda. Lapsed ei suuda iseseisvalt välja mõelda, missuguseid väliseid abivahendeid kasutada. Samuti ei suuda nad iseseisvalt teha probleemi kohta joonist või mudelit. Laste eelteadmised on kehvad, mõtlemise tase madal. Teise kooliastme õpilased on raskustes iseseisvalt uudeste probleemide määratlemise ja esitamisega. Uute õppeainete puhul tuleb lastele probleeme tutvustada. Raskused tekivad jooniste mõistmisel ja adekvaatsete mudelite ja skeemide loomisel. Keerukamate ülesannete puhul on vajalik, et õpetaja aitab ülesannet visualiseerida ja infot struktureerida. Siin on oht, et lapsed loevad skeeme valesti. Skeemide ja jooniste „keelt“ tuleb lastele õpetada (vt ka taju osa).

Aeg, mis eelmisele ja sellele etapile kulutatakse, sõltub ka isiksuseomadustest – osa inimesi annab raskuste tekkimisel liiga kiiresti alla. Koolis lahendatakse tundides tihti õpetaja antud ülesandeid. Kui lastel puudub huvi nendega tegelda või ei saada ülesandest aru, võivad lapsed ülesande lahendamise pooleli jätta (vt ptk 3 motivatsioonilisest arengust). Teiseks kooliastmeks on õpilased enamasti omandanud oskused, kuidas lahendada paljusid elementaarseid kooliülesandeid, ning neil on välja kujune-

nud (välja kujundatud) lahendamise skeemid, mida saab kasutada. Raskused tekivad siis, kui ülesanne on uudne. Osa õpilasi kaldub tunnis antavaid ülesandeid lahendamata katse-eksituse meetodil, sisuliselt probleemile mõtlemata. Selleks vanuseks on eristunud grupp lapsi, kes kaldub raskemaid ülesandeid pooleli jätma, st ei pinguta ja annab akadeemilistes situatsioonides kergesti alla. Nendele lastele on vaja õpetada probleemide analüüsimist, toetada neid ülesannete määratlemisel, kuid ülesandeid nende eest ära teha ei tohi – see soodustaks vältiva käitumise süvenemist.

- 3. Strateegia valik.** Alles siis, kui probleem on detailselt määratletud, saab hakata otsima strateegiat ehk tegevusplaani selle lahendamiseks. Mõnikord on vaja jaotada keerukas probleem osadeks ning lahendada iga osa eraldi. Uudsete probleemide puhul on alul kasulik luua erinevaid lahendusvariante, püüda kasutada mitmeid meetodeid, otsida alternatiivseid võimalusi. Hiljem peab valikut kitsendama ja jääma ühe variandi juurde, et seda edasi arendada. Ka sellele etapile kulutavad eksperdid rohkem aega kui algajad. Strateegiaid on erinevaid. Osa on hästi struktureeritud, reeglipärased (algoritmilised). Kui algoritmid on olemas, viib sellise strateegia kasutamine sihile (kuigi võtab aega). Sageli on need lahenduskäigud, mis on eelnevalt selgeks õpitud. Kui aga strateegiat ei ole või puuduvad sellealased teadmised, kasutatakse heuristikuid ehk rusikareegleid. Lapsed lahendavad ülesandeid sageli katse-eksituse teel, mis muidugi ei ole eriti efektiivne (nt kombineerides juhuslikult ette antud arve, manipuleerides nendega, võib saada juhuslikult õige tulemuse).

Õige strateegia valikut võib takistada ka eelnev kogemus sarnaste, kuid siiski erinevate ülesannete lahendamisel. On näidatud, et inimesed kalduvad kasutama varasemaid lahendusviise ka uudsetes tingimustes, kus need oodatud tulemust ei anna. Seega võivad lapsed sattuda raskustesse, kuna nad kasutavad kodus sobinud strateegiaid kooli-ülesannete lahendamiseks. Väljaspool kooli ja koolis võidakse nõuda lapselt erinevate strateegiate kasutamist. Esimestes klassides peaks võimaldama kasutada abivahendeid ja kodus praktiseeritud lahendusviise. Näiteks, liiga kiiresti ei tohiks loobuda arvutamisel sõrmedest või arvutuspulkadest. Samas võib juhtuda, et varem õpitud strateegiad ei ole uute ülesannete lahendamiseks sobivad, ning lastele tuleks õpetada uusi, et nad varasematest loobuksid. Õpetaja peab õpetama efektiivsemaid strateegiaid ja demonstreerima nende kasulikkust. Koolis tuleks keskenduda üldistusele ja selliste strateegiate õpetamisele, mis sobivad erinevate ülesannete lahendamiseks.

Inimestel on sarnaste probleemide lahendamiseks erinevaid strateegiaid. Kui laps on omandanud iseseisvalt uue, efektiivsema strateegia, ei tähenda see, et ta seda strateegiat alati kasutab. Vastupidi, on leitud, et lapsed kasutavad rohkem ja vähem efektiivseid strateegiaid koos; üksnes praktiseerimise tulemusena jäetakse vähem efektiivsed strateegiad kõrvale ning hakatakse kasutama valdavalt efektiivsemaid (Siegler, 2002). Areng toimub adaptiivsete, sobivate strateegiate osakaalu suurenemise suunas, kui indiviidi kogemus vastavas konkreetses valdkonnas suureneb. Õpetaja saab soodustada efektiivsemate strateegiate kasutamist ja näidata nende kasulikkust.

4. Strateegia ellurakendamine. Mida selgemalt on probleem defineeritud ja adekvaatselt strateegia valitud, seda lihtsam on seda rakendada ehk probleemi lahendada. Kui eksperdid kulutavad rohkem aega eelnevale kolmele etapile, siis ülesannet lahendavad nad kiiremini kui algajad. Samuti on neil „tagavaraplaanid” ja nad kasutavad teisi strateegiaid, kui üks ei vii sihile. Seetõttu saavad eksperdid probleemi lahendamise käigus oma tegevust muuta. Neil on lihtsam probleeme lahendada, kuna neil on head protseduurilised oskused (omandatud eelneva praktiseerimise käigus). Nad ei pea pöörama tähelepanu paljudele strateegia rakendamisega seotud aspektidele (need toimuvad automaatselt) ning saavad keskenduda uuele infole. Info (ümber)korrastamine toimub probleemi lahendamise käigus. Seejuures peab pidevalt jälgima, kas jõutakse lahendusele lähemale või hoopis kaugenetakse sellest. Jälgimine võimaldab teha muudatusi lahendamise skeemis, alustada uuesti, kui valitud tee ei sobinud. Lapsi tuleb juhendada, nende lahenduskäiku kõrvalt jälgida ja seda vajadusel korrigeerida.

5. Lahenduskäigu hindamine. Olles jõudnud lahenduseni, võiks hinnata kogu eelnevat protsessi. Tähtis on hinnata nii lahendamise protsessi kui ka lõpptulemust. See aitab arendada eneserefleksiooni ning parandab probleemilahendamise oskust. Hindamine võimaldab mõista strateegia sobivust. Koolis hindab lahendust eelkõige õpetaja. Just protsessi hindamine koos õpilasega aitab teda oma lahendusstrateegiate ja probleemilahendamise oskuste reflekteerimisel ehk arendab metatunnetust.

Lastega on vaja arutleda lahenduskäikude üle, see aitab neil teadvustada kogu protsessi ja valida tulevikus efektiivsemad strateegiad. Selgitustes näidatakse põhjus-tagajärg seoseid, kirjeldatakse seda, mida ja miks tehti. Eksperdid suudavad põhjendada oma lahenduskäiku paremini kui algajad; tulemused on paremad neil õpilastel (olenemata võimete tasemest), kes oskavad oma lahenduskäike selgitada.

Ekspertaalsed tööd (Siegler, 2002) on näidanud, et lapsed õpivad edukamalt, kui nad peavad otsima seletusi õigetele vastustele (nt õpetaja toodud lahenduskäikudele). Efektiivsema strateegia kasutamise tõenäosus suureneb, kui näidata selle tugevust. Samuti on leitud, kui osutada alternatiivsete strateegiate nõrkusele, siis tulemused paranevad. See tähendab, et õppimine võiks olla efektiivsem, kui lisaks õigete vastuste selgitamisele näidata valede lahenduskäikude mitteamkvaatsust (miks jõuti valele tulemusele). Esimene suurendab efektiivse strateegia kasutamise tõenäosust ja teine vähendab mitteefektiivse kasutamise tõenäosust. Kui lasta õpilastel selgitada erinevate lahenduskäikude tugevusi ja nõrkusi, suureneb nende selgituste sügavus. Selleni jõuavad eelkõige need õpilased, kes on sunnitud selgitama nii õigeid kui ka valesid vastuseid. Seejärel mitmekesistub lapse strateegiate hulk ja nad teadvustavad strateegiate efektiivsust ja sobivust erinevate ülesannete lahendamisel. Suureneb seotus ülesandega (motivatsioon, ülesande mõtestatus).

On hea, kui strateegiaid on rohkem. Ekspertide puhul on see nii. Kui üks strateegia ei vii neid sihile, kasutavad nad varuvarianti. Kui kasutatakse ainult ühte viisi, on mõtlemine jäik.

Tekstikast 1.H.

Praktilist õpetajale: **probleemide lahendamise õpetamine**

1. *Abistage õpilasi probleemide märkamisel ja määratlemisel.* Esimestes klassides puutuvad õpilased kokku uute probleemidega, mida nad ei pruugi iseseisvalt märgata. Nad vajavad, et neile õpetataks koolieluga seotud probleemide äratundmist (nt kodutöö planeerimist, klassireeglitest kinnipidamist). Eriti vajavad õpilased abi uutes õppeainetes, mille probleemide ja lahendusviisidega nad ei ole varem kokku puutunud. Samuti võiks võrrelda erinevate õppeainete probleemide iseärasusi. Tähelepanu tuleks pöörata laste omavahelistele probleemidele, mille määratlemise (ja lahendamisega) mitmed lapsed raskustes on.
2. *Abistage õpilasi sobiva strateegia valikul.* Lastele tuleb õpetada uusi strateegiaid ning põhjendada nende efektiivsuse/ebaefektiivsuse põhjusi. Harjutage strateegiate kasutamist erinevates ülesannetes.
3. *Võrrelge ja arutlege tavaelus ja koolis kasutatavate probleemide lahendamise viiside üle.* Kodus kasutatud strateegiad ei pruugi koolis edule viia, seepärast tuleb õpetada uusi. Abi vajavad eriti need lapsed, kelle eelnevad strateegiad ei ole koolis efektiivsed.
4. *Hinnake nii lapse lõpptulemust kui ka ülesande lahendamise viisi. Tähtis on õpetada lapsi mõtlema ja arutlema.* Õppimise algusjärgus võib lahendamise protsess võtta nii palju tähelepanu, et eksitakse tegevustes (kuna ei pöörata sellele tähelepanu), mida on varem õpitud (nt uue loodusõpetuse probleemi analüüs võib olla kirja pandud grammatiliselt ebakorreksete lausetega). Lapsi võiks tunnustada õige lahenduskäigu eest (nt matemaatikas) ka siis, kui vastus on vale (nt sõnalises ülesandes on valitud õige tehe, kuid on eksitud liitmisel). Soodustada võiks erinevate strateegiate kasutamist ning arutleda nende efektiivsuse üle.
5. *Arutlege koos lastega õigete ja valede lahenduskäikude üle.* Esimestes klassides peab õpetaja aitama lastel võrrelda lahenduskäike, sest osa lapsi ei saa sellega iseseisvalt hakkama (suur koormus töömälule). Tähtis on, et lapsed mõtleksid nii selle üle, miks üks lahendusviis on sobiv, kui ka selle üle, miks teine ei vii sihile.
6. *Õpetage lastele probleemide lahendamise skeemi.* See aitab kaasa probleemide lahendamise teadvustamisele. Rõhutage iga etapi korral, millele on vaja tähelepanu pöörata.

Loogiline järeldamine. On mitmeid loogilise järeldamise vorme. Osa neist (analoogiline järeldamine) on jõukohased ka koolieelikutele (lihtsamate ülesannete puhul), teistega on raskustes aga ka täiskasvanud (osa deduktiivse järeldamise vorme, transitiivne järeldamine, teaduslik mõtlemine). Siiski tuleb rõhutada, et lapsed suudavad teha õigeid järeldusi lihtsates ülesannetes, millega nad on kokku puutunud oma igapäevaelus või mille struktuur sarnaneb tavaelus kogetule. Seetõttu ei saa väita, et lapsed järeldavad formaalse loogika abil. Pigem toetuvad nad järeldustes oma tavaelu teadmistele ja kogemustele (tavamõistetele, stsenaariumidele). Loogiline järeldamine on võimalik alles siis, kui kasutatakse teadusmõisteid (alates teisest kooliastmest), sest see eeldab arusaamist mõistetevahelistest seostest. Kõige mitmekülgsemalt on koolieeliku loogilist järeldamist uurinud Piaget, kes kasutas lapsele tundmatuid ja suhteliselt elukauged situatsioone ja katseid (vt Inhelder & Piaget, 1958). Seetõttu olid laste tulemused nendes katsetes halvad. Lapsed lahendavad palju paremini ülesandeid, mis sarnanevad rohkem tavaelust tuttavatele situatsioonidele ja arvestavad konteksti. Selliste ülesannete lahendamiseks pole aga vaja loogilise järeldamise oskust – lapsed teevad järeldusi eelneva kogemuse põhjal.

Deduktiivsel järeldamisel määratakse, kas järeldused on või ei ole tuletatavad (järeldatavad) teatud väidetest (eeldustest). Üheks ülesandeks, millega hinnata deduktiivset järeldamist, on süllogismide lahendamine. Süllogism koosneb kahest eeldusest ja järeldusest ning küsimus on, kas järeldus tuleneb eeldustest loogiliselt. Süllogismid võivad olla eluga kooskõlas (nt “Kõik koerad hauguvad. Muki on koer. Kas Muki haugub?”), vastuolus (nt “Kõik kassid hauguvad. Murri on kass. Kas Murri haugub?”) või neutraalsed/välja mõeldud/muinasjutulised (nt “Kõik Mukid kukivad. Raki on Muki. Kas Raki kukib?”). Juba enne kooli lahendavad lapsed hästi eluga kooskõlalisi süllogisme, kuid see ei näita, et nad suudavad loogiliselt järeldada – nad teevad järeldused, toetudes ilmselt oma kogemusele. Teistlaadsete süllogismide lahendamise võime sõltub ülesandest ja katsesituatsioonist. Kui situatsioon on mänguline (vastuolulised laused mängitakse ette) või muinasjutuline (midagi toimub teisel planeedil), teevad 5aastased ka vastuoluliste süllogismide puhul loogilisi (õigeid) järeldusi. Seda ei suuda nad aga teha puhtalt sõnalise probleemi esitamise korral. Seega, lapsed teevad järeldusi üksnes tajutu-kogetu alusel, mitte loogiliselt. Näiteks, kui mängukassidega mängitakse ette situatsioon, kus kass haugub, toetub laps järeldust tehes sellele äsja nähtud etendusele, mitte varasemale tavaelu teistsugusele kogemusele. Lapsed kasutavad siin mõisteid tavamõistetena – toetuvad otsestelt nähtavale ja kogetavale ning arutlevad selle toel. See tähendab, et ülesanne „tõlgitakse“ tavamõistete-tavakogemuse keelde. Järeldustes lähtutakse isiklikest kogemustest või analoogiast kogemusega. Ainult teadusmõistetena esitatakse mõiste teiste mõistete süsteemis ning teadvustatakse mõistetevahelisi seoseid. Sellisel juhul saab võimalikuks ka ainult vaimne tegutsemine mõistetega. Nende omadusi saab mõtteliselt muuta selliselt, mis ei vasta tavakogemusele. Siis on võimalik lahendada süllogisme loogiliselt.

Loogiline mõtlemine areneb õppimise tulemusena. Tähtis roll on just teadmiste verbaalsel vahendamisel. Uurimused on näidanud, et koolihariduseta täiskasvanud lahendavad

süllogisme samuti oma tavakogemusele toetudes. Lapsed võiksid praktiseerida loogilist mõtlemist konkreetsetes valdkondades (nt matemaatika, keel, loodusõpetus), neid teadvustada õpilased veel ei suuda. Loogika on olemuselt metakognitiivne teadmiste valdkond (mõtlemine enese mõtlemise reeglite üle), mistõttu ei ole võimalik omandada selle reegleid enne vastava mõtlemiskogemuse omandamist (Toomela, 2004). Teises kooliastmes peaks õpetama metakognitiivset analüüsi ning rääkima ka mõtlemise reeglitest. Õpilased ei mõtle sellest iseseisvalt. Võib aga arutleda, kuidas lahendatakse ülesandeid näiteks kodus, lastega mängides või koolis; missugused ülesanded on erinevates õppeainetes.

Kriitiline mõtlemine. Tänapäeval rõhutatakse, et kooliõppimise juures ei ole tähtis mitte ainult see, millest mõeldakse, vaid ka see, kuidas mõeldakse. Ehk – kooliõpetus peaks arendama üldist mõtlemisvõimet, seejuures kriitilise mõtlemise võimet. Kui probleemide lahendamine tähendab tavaliselt konkreetsele (suhteliselt hästi defineeritud) ülesandele lahenduse leidmist, siis kriitiline mõtlemine nõuab arutlemist laiemate, mitut valdkonda haaravate probleemide üle. Sageli on need halvasti defineeritud, teadmisterikkad ülesanded, millel pole ühte kindlat õiget lahendust, vahel aga üldse mitte häid lahendusi. Kui probleemide lahendamisel saab hinnata välist lahendust, siis kriitilise mõtlemise korral hinnatakse pigem mõttekäiku.

Kriitiline mõtlemine on reflektiivne tegevus, mille eesmärgiks ei ole sageli probleemi lahendamine, vaid sellest arusaamine (arutlemine, reflekteerimine). See on fokuseeritud mingile teemale, mitte ei ole lihtsalt vaba mõttelend. Eesmärk on kriitiliselt informatsiooni kaaluda ja hinnata, et suuta edukamalt põhjendatud otsuseid langetada. Sisuks on sageli uskumus või arvamus, mida tahetakse täpsemalt mõista. Lihtsamate probleemide üle saab arutleda juba esimestes klassides. Probleeme võiks arutlemiseks pakkuda kõikides ainetes.

Metatunnetus: mõtlemine tunnetusest. Metatunnetus on teadmine enda tunnetusest. See võimaldab arvestada enda kognitiivsete protsesside nõrkusi ja vastavalt sellele oma tegevust planeerida. Metatunnetust arendades kasvatatakse õpilasi, kes suudavad mõelda enda õppimise iseärasuste üle ja oma õppimist kontrollida.

Teadmised tunnetusest sisaldavad teadmisi endast kui õppijast ning faktoritest, mis mõjutavad õppimist. Näiteks, täiskasvanud teavad, et tähelepanul ja töömälul on piirangud, mistõttu liiga palju korruga ja kiiresti õppida ei ole võimalik. Paljud vanemad õpilased teavad erinevaid mäluvõtteid ning oskavad hinnata nende kasutamise sobivust erinevates olukordades. Inimesed võivad tunda ka enda meeldejätmise iseärasusi, näiteks probleemid verbaalse materjali õppimisel.

Teadmised tunnetusest arenevad suhteliselt hilja. Esimeses kooliastmes lastel sellised teadmised puuduvad ning nad vajavad olukordade ja meetodite valikul kindlasti õpetaja abi. Näiteks, lastel on nõrk võime tunda ära vajadust meelde jätta. Lasteaialastele, aga ka esimeste klasside õpilastele tuleb konkreetsetelt öelda, mida teha (mida meelde jätta). Nende võime hinnata ülesannete raskust on samuti kehv. Lapsed ei mõista, mis

mõjutab meeldejätmist (nt ülesande keerukus, info paljusus) ning vajavad siin õpetaja abi. Teadmised tunnetusest võiksid olla arenenud teise kooliastme lõpuks (6. klassiks). Selles vanuses lapsed vajavad aga ikkagi õpetaja tuge, kes aitaks hinnata ülesannete raskust, meetodite adekvaatsust jne. Teadmised teadmistest arenevad lastel samuti õpetaja abiga – alguses õpetaja selgitab, hiljem suudavad lapsed teha seda iseseisvalt – st teadmised on interioriseerunud.

Teadmistest üksi on oma tegevuse parandamiseks vähe, neid tuleb arvestada tegevuse reguleerimisel ja planeerimisel – strateegiate valikul, ressursside otsingul ja eesmärkide püstitamisel; samuti oma tegevuse kõrvaltjälgimisel ning selle muutmisel vastavalt vajadusele. Siia kuulub ka tegevuse hindamine. Selle käigus hinnatakse tulemuse saavutamise protsessi, mis võib viia uute eesmärkide püstitamisele (vrd probleemi lahendamise etappidega). Kui eelnevas näites on inimene teadvustanud oma verbaalse materjali meeldejätmise nõrkuse, saab ta kasutada strateegiaid selle kompenseerimiseks (nt koostab jooniseid ja skeeme, et materjali visualiseerida).

Erinevalt tunnetusealasest teadmistest ei pruugi tunnetuse regulatsiooni komponendid olla teadvustatud. Täiskasvanutel on need komponendid tavaliselt automaatsed, samuti võivad nad kujuneda ilma teadliku refleksioonita. Lapsed vajavad aga oma tegevuse reguleerimisel õpetaja (ja teiste täiskasvanute) abi.

Tekstikast 1.1.

Praktilist õpetajale: **metatunnetuse arendamine**

1. *Abistage lapsi, et nad saaksid teadlikuks oma tunnetustegevusest.* Koolis tuleb õppida teadmisi ja oskusi, kuid sellest ei piisa – lisaks tuleks õppida tunda enda tunnetustegevuse tugevusi ja nõrkusi ning kasutada neid teadmisi adekvaatselt. Algklassilastele tuleb otseselt õpetada, millal mingit strateegiat kasutada. Tundides tuleks arutleda tunnetustegevuse üle.
2. *Abistage õpilasi tegevuste planeerimisel ja arutlege selle üle.* Rääkida tuleb planeerimise etappidest ja harjutada neid tegevusi erinevate probleemide korral. Samuti tuleb õpetada tegevuse planeerimist.
3. *Arutlege lastega nende individuaalsete iseärasuste ning teiste õppimist mõjutavate tegurite üle.* Õppimist mõjutavad erinevad – nii lapsest sõltuvad (nende võimed, oskused, strateegiad) kui ka mittesõltuvad (keerukus, vajaminev info) – tegurid. Lapsi tuleks abistada nende eristamisel ning analüüsimisel – mida saaks laps ise teha, et olla edukam. Õpilasi võiks aidata ka oma tegevuste

leidmisel (nt võrrelda klassis, kellele mingi meeldejätmise strateegia efektiivsem on, kes õpib paremini kuulates, kes vaadates jne). Õpetaja saab suunata lapsi arendama oma nõrku külgi, kui ta annab selleks sobivaid ülesandeid.

Kokkuvõte

Eelnevas oli kirjeldatud kognitiivsete protsesside üldisi seaduspärasusi ja nende iseärasusi esimese ja teise kooliastme lastel. Nende iseärasustega tuleb arvestada aineõppes erinevate teemade õpetamisel. Täpsemalt on ainete õpetamisest kirjutatud raamatu vastavates peatükkides. Lapsed arenevad aga erineva kiirusega ja erinevad oma isikuseomadustelt ning võimetelt-oskustelt. Individuaalsetest iseärasustest on kirjutatud samuti vastavates osades. Oluline on arendada tunnetusprotsesse. Nendest võimalustest on kirjutatud tekstikastides.

Viidatud kirjandus

- Aru, J., & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory: Theory and practice*. London, UK: Allyn & Bacon.
- Bachmann, T., & Maruste, R. (2001). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Ilo.
- Chi, M. T., & Koeske, R. (1983). Network representations of a child's dinosaur knowledge. *Developmental Psychology, 19*, 29-39.
- Chi, M.T., Feltovich, P.J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science, 5*, 121-152.
- Chinn, C. & Brewer, W. (2000). Knowledge change in response to data in science, religion, and magic. In K. Rosengren, C. Johnson, & P. Harris (Eds.), *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious thinking in children* (pp. 334-371). New York, US: Cambridge University Press.
- Chinn, C., & Malhotra, B. (2002). Children's responses to anomalous scientific data: How is conceptual change impeded? *Journal of Educational Psychology, 94*, 327-343.
- Flavell, J., Beach, D., & Chinsky, J. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development, 37*, 283-300.
- Gathercole, S., & Alloway, T. (2008). *Working memory and learning. A practical guide for teachers*. Los Angeles, US et al.: Sage.
- Kikas, E. (2005). Laste teadmiste ja seletuste areng. *Taevas, Maa ja päike laste seletustes. Mäetagused, 30*, 33-58.
- Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. Kogumikus E. Kikas (toim) *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 19-38). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Moore, M. (1990). Problem finding and teacher experience. *Journal of Creative Behavior, 24*, 39-58.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge et al.: Harvard University Press.

- Ornstein, P., Naus, M., & Liberty, C. (1975). Rehearsal and Organizational Processes in Children's Memory. *Child Development*, 46, 818-830.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality on the child*. New York, USA: Basic Books.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Schneider, W., Gruber, H., Gold, A., & Opwis, K. (1993). Chess expertise and memory for chess positions in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 328-349.
- Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. In N. Granott, & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment. Transition processes in development and learning*, (pp. 31-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toomela, A. (2003). Development of symbol meaning and the emergence of the semiotically mediated mind. In A. Toomela (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp. 163-209). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Tulving, E. (2002). *Mälu*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Vygotsky, L. (1931/1983). Ovladenije vnimanijem. Kogumikus: *Cobranije sotchinenii, tom 3. Problemy razvitija psihiki* (c. 205-238). Moskva: Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and language. (Originally published in 1934)*. Cambridge, MA: MIT Press.

Soovituslik kirjandus

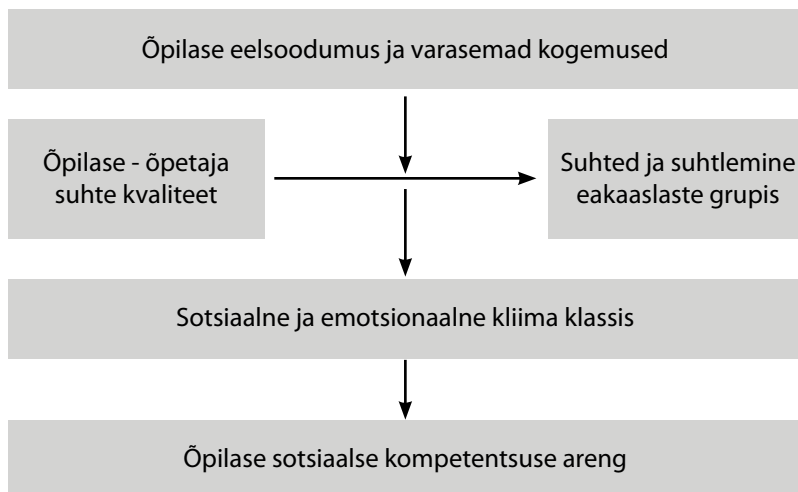
- Aru, J., & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.
- Bachmann, T., & Maruste, R. (2001). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Ilo.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Kikas, E. (2005). Laste teadmiste ja seletuste areng. Taevas, Maa ja päike laste seletustes. *Mäetagused*, 30, 33-58.
- Kikas, E. (2005). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, E. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 15 - 46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2005). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik* (lk 47 - 94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tulving, E. (2002). *Mälu*. Tartu: TÜ Kirjastus

2. Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng

Kristiina Tropp ja Helve Saat

Sissejuhatus

Käsikäes füüsilise küpsemise ja kognitiivsete protsesside arenguga toimub koolieas lapse kiire sotsiaalne areng. Kool moodustab laste jaoks olulise sotsiaalsete suhete konteksti, milles on rohkelt uute sotsiaalsete oskuste omandamise ja katsetamise võimalusi, sotsiaalselt keerulisi väljakutseid ning suhteid, mis võivad lapse arengut toetada või hoopis kahjustada. Suur osa laste sotsiaalse kompetentsuse arengust toimub nii-öelda iseeneest, läbi sotsiaalse õppimise ning vahetute kogemuste. Selleks et mõista lapse sotsiaalse kompetentsuse arengut ning suhete iseärasusi ja funktsioone, on tarvis arvestada nii sellega, mis on lapsel kaasas (lapse eelsoodumused ja individuaalsed iseärasused, varasemad kogemused); millised suhted on tal hetkel oluliste täiskasvanute ja ka eakaaslastega; millises suhetekliimas õpilane igapäevaselt viibib; ning ka sellega, kui tõhusalt ta omandab ja rakendab erinevaid sotsiaalseid oskusi (joonis 2.1). Järgnev peatükk ongi pühendatud õpilaste sotsiaalsele arengule esimeses ja teises kooliastmes. Peatükis on kirjeldatud lapse sotsiaalsust, tema suhteid täiskasvanute ja eakaaslastega, lähtudes uurimuste põhjal tehtavatest üldistustest ning arvestades laste tunnetuslikku ja käitumise arengut. Kognitiiv-käitumuslik vaatenurk on suuresti aluseks sotsiaalsete oskuste õpetamise käsitlusele.



Joonis 2.1. Koolis toimuva sotsialiseerimise protsessi mudel (kohandatud Howes & James, 2005 järgi).

Õpilase eelsoodumused ja varasemad kogemused

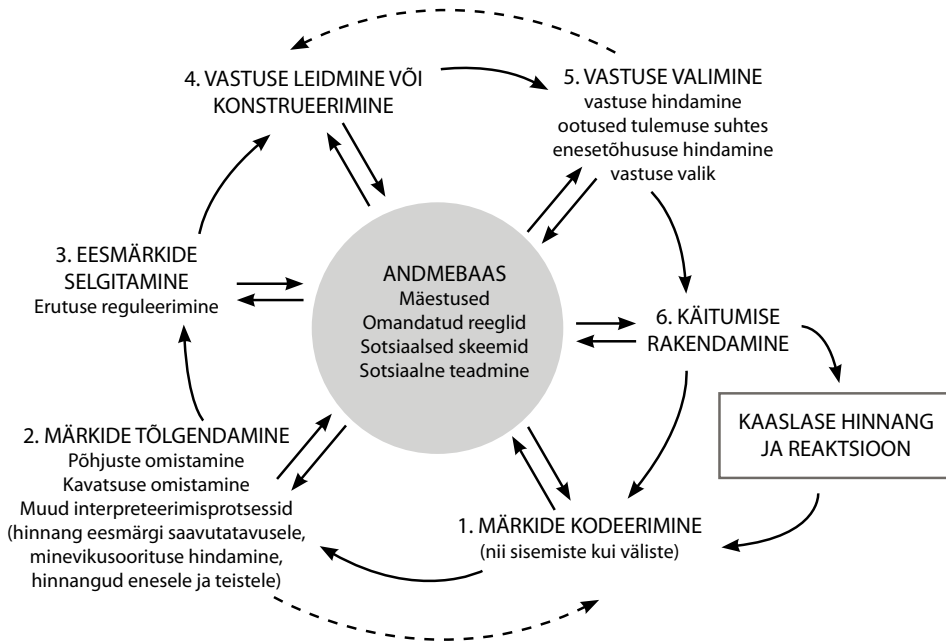
Iga õpilane tuleb klassikollektiivi oma individuaalsete eripärade, eelsoodumuste ning varasemate suhtlemiskogemustega. Selleks ajaks, kui laps jõuab kooli, on tal seljataga juba hulgaliselt sotsialiseerimiskogemusi. Oskusi teiste inimestega lävida ning kogemusi inimsuhetest on saadud kaasa nii perekonnast kui ka lasteaiast. Paljudel koolilastel on sõprussuhteid, mis on alguse saanud juba lasteaias. Esimeses ja teises kooliastmes võib leida vägagi püsivaid sõprussuhteid. Klassis on õpilasel reeglina vähemalt üks oluline vastastikune suhe – pinginaaber. Milliseid varasemaid kogemusi aga lapsed endaga kaasas kannavad ja milline on nende sotsiaalne kompetentsus, sõltub suuresti nii sellest, kellega nad on kokku puutunud, kui ka sellest, millised on lapse individuaalsed iseärasused.

Õpilase enda sees olevad valdkonnad, mida uurimused rõhutavad olulistena sotsiaalselt kompetentse lapse arenemises, puudutavad ennekõike:

- 1) emotsionaalsust ja emotsioonide kontrolli tõhusust (vt lähemalt ptk 4);
- 2) täidesaatvat funktsioneerimist ehk oma käitumise planeerimise ja kontrollimise tõhusust (vt ptk-d 4 ja 7 emotsionaalsetest ja käitumisraskustest);
- 3) sotsiaalset mõistmist, sotsiaalse info töötlemist ning võimalikke iseärasusi selles (Crick & Dodge, 1994);
- 4) sotsiaalsete reeglite mõistmise arengut (Smetana, 1993).

Sotsiaalne mõistmine

Koos kognitiivse arengu ja kogemuste pagasi suurenemisega areneb ka laste sotsiaalse mõistmise võime. Cricki ja Dodge poolt 1994. aastal välja pakutud sotsiaalse infotöötamise täiustatud mudel (joonis 2.2.) on hea raamistik keerulise ja sageli mitteteadlikult ja automaatselt toimuva otsustusprotsessi mõistmiseks, mida inimesed sotsiaalses olukorras sobiliku käitumise valikul läbi teevad.



Joonis 2.2. Sotsiaalse infotöötuse mudel laste sotsiaalses kohanemises (Crick & Dodge, 1994 järgi).

Uurijad oletavad, et lapsed tulevad sotsiaalsesse olukorda komplektiga bioloogiliselt piiratud võimetest ning „andmebaasiga“ varasematest kogemustest. Sotsiaalses olukorras võtavad nad vastu terve rea sotsiaalseid stiimuleid. Lapse käitumine selles olukorras on nende stiimulite töötlemise tulemus. Sotsiaalse infotöötuse esimene ja teine samm sisaldavad endas sotsiaalsete stiimulite vastuvõtmist ning tõlgendamist. Uurimused näitavad, et lapsed märkavad selektiivselt nii olukorrast (nt kaaslase pilk) kui ka tema enese seest tulevaid märke (nt lihaspinge). See, mida märgatakse, on seotud lapse mälestustega varasemast. Kui olukorrast saadud stiimulid on vastu võetud, järgneb nende tõlgendamine. Stiimulitele tähenduse andmine võib seisneda filtreerimise teel isikupäraseks muudetud ettekujutuse mällu salvestamises, olukorras toimunu põhjuste analüüsis, teiste inimeste vaatenurkade ja kavatsuste kohta järelduste tegemises, varasemast sarnaste olukordade hindamises ning selle abil teatud olukorra kohta otsuste tegemises ja lõpuks enese ning teiste jaoks varasemate ja käesoleva olukorra tähenduse põhjal järelduste tegemises. Kõiki neid erinevaid protsesse võivad mõjutada lapse mälus olevad varasemad kogemused (skeemid selle kohta, kuidas miski käib, kuidas mingis olukorras käituda jms). Lisaks sellele võib uue olukorra interpreteerimine viia muutusteni kogemuste „andmebaasis“ (Crick & Dodge, 1994). Lapsed, kel on piiratud või mingil moel erilised sotsiaalsed kogemused (nt väärkoheldud lapsed), võivad sattuda juba sotsiaalsete märkide tähelepanemisel ja tõlgendamisel raskustesse, mis omakorda võivad viia sotsiaalselt mittesobiliku käitumisvastuse valikuni.

Infotöötuse kolmandal sammul teevad lapsed valiku eesmärgi või soovitud tulemuse osas (nt kas teha tagasi või vältida pahandusi, saada sõpradeks, saada soovitud eset) või jätkavad püüdlemist olemasoleva poole. Neljandaks, lapsed otsivad mälust antud olukorda sobitava reaktsiooni või kui on tegemist uudse olukorraga, siis konstrueerivad vastuse. Käitumise valik võib sõltuda nii märgatud stiimulitest, nende interpretatsioonist kui ka seatud eesmärkidest (Crick & Dodge, 1994). Lastel, kel on rohkem prosotsiaalseid oskusi, on suurem tõenäosus teha valik sotsiaalselt sobiliku käitumise kasuks.

Viiendal sammul toimub varem kasutatud või konstrueeritud reaktsioonide hindamine ning seni kõige paremini toiminud vastus valitakse rakendamiseks. Vastuste hindamisel arvestatakse nii igale vastusele järgnevate oodatavate tulemustega, enese potentsiaalse edukusega selle vastuse rakendamisel (enesetõhususega) kui ka vastuse sobilikkusega selles olukorras. Kuuendal sammul toimub valitud käitumise elluviimine. Samas, sotsiaalse info töötlemine ei lõpe siin, vaid jätkub. Kõiki infotöötuse samme saadab lapse emotsionaalne seisund (Crick & Dodge, 1994).

Arenguliselt sõltub sotsiaalse info töötlemise tõhusus kognitiivsete oskuste omandamisest – täpsemalt kogemusliku teadmise suurenemisest, tähelepanuvõime paranemisest ja olemasolevate infokildude paremast organiseeritusest – ning teisalt ka suurenenud infotöötuse mahust ja kiirusest (vt ptk 1). Samas suureneb juba omandatud otsustusmustrite jäikus, sõltumata sellest, kas need on kohased või mitte (Crick & Dodge, 1994). Ääretult olulised on siin varajased sotsialiseerimiskogemused, mida laps on saanud kontaktidest oma vanemate ja ka varasemate õpetajatega lasteaias ning esimeses kooliastmes.

Sotsiaalse infotöötuse ja selles sisalduvatel vildakustel ja puudujääkidel on oluline mõju suhetele eakaaslastega. Need on olulisteks teguriteks tõrjutuse tekkel. Probleemidega seostatakse ennekõike vigasid kaaslaste kavatsuste tõlgendamisel. Uurimused on näidanud, et 9–11 aastased lapsed, kes kalduvad tõlgendama kaaslaste kavatsusi vaenulikult, reageerivad ka suurema tõenäosusega agressiivselt, mis omakorda ennustab tõrjutust kaaslaste hulgas (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Sotsiaalse infotöötuse vildakustest ja puudujääkidest käitumisprobleemidega lastel võib lugeda pikemalt selle raamatu hariduslikke erivajadusi käsitlevast peatükist.

Tekstikast 2.A.

Praktilist õpetajale: võimalusi laste sotsiaalse infotötluse tõhustamiseks ja probleemilahendusoskuse arendamiseks

1. Aidake lastel märgata erinevaid suhtlemist ja käitumist mõjutavaid märke kaaslastes ja ka lapses eneses (nt erinevatest tunnetest arusaamise oskus kaaslase näoilme abil, omaenese reaktsiooni märkamine ärrituse korral). Küsige: „Mida sa märkasid? Mis sinuga samal ajal toimus? Mida teine tegi?“
2. Arutlege koos õpilastega olukorras peituvate erinevate põhjuste ja tagajärgede üle. Küsige: „Mis sa arvad, miks ta nii tegi? Mida ta kavatses?“
3. Aidake lastel hinnata, milliseid tundeid ja mõtteid see olukord tekitas. Küsige: „Mida sa siis tundsid? Mida sa soovisid, et juhtuks?“
4. Aidake lastel näha erinevaid tuttavaid ja ka uudseid reageerimisviise. Küsige: „Mida sa siis teha tahtsid? Kuidas veel oleks võinud käituda?“
5. Hinnake koos lastega erinevate käitumisviiside sobilikkust ja tõhusust antud olukorras. Küsige: „Milline nendest käitumisvõimalustest oleks aidanud sul sinu eesmärki saavutada/ saada, mida soovisid? Milline võimalustest oleks olnud kõige sobilikum sinu, klassikaaslase või õpetaja arvates?“ „Mida sa siis tegid?“
6. Hinnake koos lastega valitud käitumise teostamist ning võimalikke mõjusid. Küsige: „Kuidas sa täpselt käitusid? Mida teised selle peale siis tegid? Mis siis juhtus?“
7. Mõelge koos alternatiivse käitumise üle. Küsige: „Mida oleks võinud teisiti teha?“

Lisaks vaadake ka tekstikasti 2.G sotsiaalsete probleemilahendusoskuste programmi kohta.

Sotsiaalsed reeglid ja nende mõistmine

Sotsiaalsete otsuste tegemisel ja sobilike käitumiste valikul on mõju ka sellel, millised sotsiaalsed reeglid ja normsnaatvsete käitumiste, isiklike ja ühiskondlike ootuste ning erinevate tegutsemisviisidega kaasnevate tagajärgede kohta, mudeldavad sobilikke käitumisi ning tunnustavad või karistavad tehtu eest (Eisenberg & Valiente, 2002). Samas osalevad ka lapsed ise aktiivselt ümbritseva tõlgendamises ning konstrueerivad oma

arusaamise moraalsusest. Sotsiaalsete reeglite omandamise ja mõistmise eelduseks on ühelt poolt kognitiivne küpsemine ja teiselt poolt sotsialiseerimine täiskasvanute poolt.

Smetana (1993) on eristanud, toetudes erinevatele uurijatele ja teoreetikutele, kolme sotsiaalsete reeglite kategooriat: sotsiaalsed tavad ehk konventsioonid, moraalireeglid ja enese ohutust puudutavad reeglid. Sotsiaalsed tavad on kontekstispetsiifilised tõekspidamised selle kohta, kuidas on kombeks. Sotsiaalse tava rikkumine otseselt kahju ei tekita, kuid tagajärjeks on teiste halvaks panu. Näiteks, mõnes kultuuris on kombeks, et poisid ei kannu roosasid riideid. Moraalireeglid on üldistatavad hinnangud selle kohta, mis on õige või vale – siia kuuluvad õigused, usaldus, õiglus. Moraalireeglid on impersonaalsed, kohustuslikud, sõltumatud muudest reeglitest ja autoriteetidest ning ei ole muudetavad. Kolmas grupp sotsiaalseid reegleid puudutab inimese enese ohutust, heaolu ja tervist. Need reeglid reguleerivad tegevusi, millel on füüsilised tagajärjed inimesele, põhinevad kasulikkusel ja on üldistatavad teistele, nt talvel mütsi kandmine, treppidel mittejooksmine jms. Kui vaadata sotsiaalsete reeglite arengut lapsepõlves, siis rohkem on uuritud just moraalsete ja konventsionaalsete reeglite arengut, vähem ohutusreeglite arengut. Juba koolieelikud eristavad üsna hästi moraalsete ja konventsionaalsete reegleid ning teevad seda ennekõike juba tuttavates situatsioonides. Reeglite üldistatavus kasvab koos vanusega (Smetana, 1993). Kõige halvemaks hindavad lapsed moraalireeglite rikkumist, konventsioonide ning ohutusreeglite rikkumisse suhtuvad lapsed leebemalt – ja seda isegi siis, kui nende tagajärjed on tõsisemad. Kooliealistel lastel areneb edasi sotsiaalsetest reeglitest lähtuvate järeltule tegemise võime. Kui ka nooremad lapsed kasutavad moraalireeglite ülestumise mittedobivuse põhjendustes kahju tekkimist, siis koolilapsed kasutavad järjest suurema tõenäosusega põhjendustes õigluse temaatikat. Konventsioonide põhjendamises toetuvad nooremad lapsed autoriteedi ootustele ja karistuse vältimisele, hiljem seletatakse konventsioone aga läbi nende koordineeriva ja reguleeriva rolli inimsuhtes (Smetana, 1993). Lapsevanemad ja õpetajad saavad toetada õpilaste sotsiaalsete reeglite omandamist ja mõistmist nende reeglite sõnastamise abil, oma enese eeskujuga ning lapse käitumisele tagasisidet andes. Sotsiaalsete reeglite üle arutlemine võiks olla üks tegevustest, millega toetatakse õpilaste sotsiaalse kompetentsuse arengut. Lapsed, kes on omandanud olulised sotsiaalsed reeglid, saavad paremini hakkama ka eakaaslastega.

Suhted õpetajatega ja klassi kliima

Arvestatav hulk uurimusi pakub tõendeid selle kohta, et tugevad ja toetavad suhted õpilase ja õpetaja vahel on oluliseks teguriks laste ja noorte terves arengus ning avaldavad mõju nii õpilase sotsiaalsele kui ka akadeemilisele edukusele. Myers ja Pianta (2008) on erinevate uurimuste põhjal kokku võtnud, et positiivsed suhted õpetajaga toimivad koolist väljalangemise riskiga õpilaste jaoks olulise kaitsetegurina. Isegi õpilased, kel esineb koolis tõsiseid käitumisprobleeme, võivad luua õpetajatega positiivseid suhteid. Sellised suhted annavad käitumisprobleemidega õpilastele võimaluse õppida kohasemaid käitumisi ja seetõttu võib langeda nende probleemide esinemissagedus.

Olgugi et suhete iseloom muutub koos õpilaste vanusega, on vajadus tugeva seotuse järele esimesest kuni kaheteistkümnenda klassini. Alates esimesest koolipäevast vajavad õpilased õpetaja mõistvust ja toetust, mis võimaldab neil saada maksimaalseid õppiskogemusi igapäevase suhtlemise kaudu klassis. Esimestel kooliaastatel on õpetaja sageli lapsele nagu teine ema. Õpetaja ei tegele mitte ainult õppetööga, vaid aitab lastel ka reguleerida nende tundeid ja käitumist. Õpilased, kel on oma õpetajaga lähedane suhe, naudivad koolis käimist rohkem ning saavad oma klassikaaslastega paremini läbi. Positiivne suhe õpetajaga annab noorematele õpilastele turvatunde, mis võimaldab neil rahulikumalt õppida ja mängida, kuna nad teavad, et raskuste tekkimisel nii ülesande lahendamisel kui ka kaaslastega suhtlemisel või millegi peale ärritumisel saavad nad loota õpetaja abile. Wilson, Pianta ja Stuhlman (2007) näitasid oma uurimuses, et sotsiaalselt paremini toimetulevad esimese klassi õpilased kogesid suuremat sensitiivsust, positiivsust, rohket emotsionaalset ja ka õppimisealast toetust; tõhusamat hindavat tagasisidet ja õpetajapoolset autonoomsust. See kehtib ka kõrge käitumisprobleemide riskiga õpilaste puhul.

Toetav suhe õpetajaga on eriti oluline just üleminekuetappides – kui laps tuleb lasteaiast kooli või kui läheb üle algklassidest keskastmesse. Teises kooliastmes mõjuvad õpilastele toetavalt ennekõike need õpetajad, kes on õpilaste suhtes emotsionaalselt soojad ja aktsepteerivad ning on õpilastele kättesaadavad igapäevases isiklikus suhtlemises. Selline toetav suhe aitab säilitada õpilastel huvi nii oma akadeemiliste kui ka sotsiaalsete eesmärkide saavutamise suhtes, mis omakorda soodustab paremaid õpitulemusi ning positiivsemaid suhteid kaaslastega. Uurimused näitavad, et suhtel õpetajaga on laps-vanem suhte ja eakaaslastega suhete kõrval täiesti omaette ülesanne, ning teises kooliastmes peetakse toetavat suhet õpetajaga oluliseks kaitseteguriks just nende õpilaste jaoks, kel on puudujääke vanematepoolses toetuses (Myers & Pianta, 2008).

Milliseks kujunevad suhted õpilase ja õpetaja vahel, sõltub nii õpilase kui ka õpetaja kogemustest, oskustest ja temperamendist ning kindlasti ka õpetaja ootustest õpilase suhtes.

Tekstikast 2.B.

Praktilist õpetajale: kuidas luua ja hoida toetavaid suhteid õpilastega

1. *Oluline on see, et õpetaja oleks õpilastele kättesaadav.*
2. *Õpetaja vastutab enda ootuste ja suhtumiste eest õpilastesse. Toetava suhte aluseks on ennekõike soojus ja aktsepteerimine.*
3. *Õpetaja peaks hoolitsema omaenese sotsiaalsete oskuste eest, et pakkuda õpilastele parimat võimalikku eeskuju.*
4. *Toetava suhte tagab olukorda sobiliku reageerimisviisi valik:*
 - *kui õpilasel on mure, siis on oluline teda aktsepteerivalt ja toetavalt kuulata;*
 - *kui õpilase käitumine on õpetajale vastuvõetamatu, peaks õpetaja ennast kehtestama ehk oma soovidest õpilasele teada andma sellisel moel, mis õpilast ei kahjusta;*
 - *konflikti korral tuleks vältida olukorra jõuga lahendamist ning rakendada pigem nn võitja-võitja konflikti lahendamise põhimõtteid, mille aluseks on vastastikune kuulamine ja soovide või arvamuste väljendamine ning seejärel mõlemale osapoolle vastuvõetava lahenduse leidmine.*

Toetava suhte loomisest ja hoidmisest ning selleks vajaminevatest oskustest võib põhjalikumalt lugeda Gordon'i ja Burch'i raamatust "Õpetajate kool" (2006).

Suhted eakaaslastega

Laste suhteid eakaaslastega on uuritud rohkem kui 40 aastat (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Praeguseks on teada, et suhted eakaaslastega muutuvad laste vanemaks saades kindlate seaduspärade alusel ning nendel suhetel on erinevates eaperioodides erinev ülesanne. Pole kahtlustki, et suhted klassikaaslastega on lapse terves psühho-sotsiaalses arengus määrava tähtsusega ning neil on oluline mõju lapse akadeemilisele edukusele.

Uued ja olulised suhted eakaaslastega tõusevad esiplaanile juba koolieelses eas. Esimeses kooliastmes hakkab lisaks üks ühele suhetele järjest suuremat osa etendama suhtlemine nii formaalsetes (klass) kui ka mitteformaalsetes (sõprade seltskond, kamp) gruppides. Lapsed veedavad aina enam aega eakaaslastega ning nende sotsiaalsed kogemused organiseeritakse konkreetsete sõprussuhete, sooliste eelistuste ja hierarhiliste

võimusuhete põhjal (Hay et al., 2004). Kui koolieelses eas on enamik suhteid seotud kodu, lasteaia või muude organiseeritud mänguvõimalustega, siis algklassides ja eriti teises kooliastmes moodustuvad olulised eakaaslaste grupid ka väljaspool kodu ja klassi. Täiskasvanute, sealhulgas ka lapsevanemate kontroll laste gruppide üle järjest väheneb, aina vähem on ülevaadet sellest, mida laps koos eakaaslastega teeb. Muutuvad ka tegevused, mida lapsed koos teevad. Kui koolieelses eas veedetakse suur osa ajast koos mängides, siis algklassides toimub nihe pigem kas organiseeritud tegevustele (nt sportimisele või reeglitega mängudele) või lihtsalt koos ajaveetmisele, vestlemisele, tagarääkimisele. Lihtsalt koos ajaveetmine ja vestlemine, aga ka teistesse gruppidesse kuuluvate eakaaslaste tagarääkimine, on eriti iseloomulik just varasesse teismeikka jõudvatel lastel (Zarbatny, Hartmann, & Rankin, 1990).

Tunnused, mille abil uurijad laste suhteid eakaaslastega iseloomustavad, on sotsiaalne aktsepteeritus grupis (väljendub ennekõike populaarsuse või tõrjutusena), lapse nähtavus ehk see, kui keskel positsioonil ta on, lapse domineerivus ning see, millisena last kaaslaste poolt tajutakse. Paarikaupa suhetes räägitakse ennekõike sõprusest, kiusaja-ohvri suhetest ning vaenlastest ehk vastastikustest antipaatiastest (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Õpilase sotsiaalne staatus kaaslaste hulgas. Kaaslastepoolne aktsepteerimine või tõrjumine on olulised eakaaslaste gruppides toimivad protsessid (Hymel, Vaillancourt, Mc Dougall, & Renshaw, 2005; Ladd, 2005). Lapse võime luua positiivseid suhteid kaaslastega on väga oluline sotsiaalse arengu komponent. Kui see aga mingil põhjusel ei õnnestu, siis toetudes uurimustele, võib eeldada neil lastel raskusi ka hilisemas sotsiaalses elus. Kõige üldisemal tasandil viitab aktsepteerimine sellele, mil määral laps oma kaaslastele meeldib või ei meeldi. Aktsepteerimise määra alusel kirjeldatakse laste sotsiomeetrilist staatust kaaslaste hulgas (vt tekstikast 2.C sotsiomeetrilise staatuse hindamisest; teiste võimaluste kohta vt Smith, Cowie, & Blades, 2008). Sotsiomeetrilise staatuse uurijad on püüdnud välja selgitada lapses olevaid tegureid ning varajasi kogemusi (nt kiindumus vanemaga, vanemate kasvatusstiil), mis võiks mõjutada sotsiaalse staatuse kujunemist ja püsimist. On uuritud, millised grupis toimuvad protsessid (nt grupinormid) on olulised lapse staatuse kujunemises ning kas ja millisel viisil on staatus kaaslaste hulgas seotud teiste arenguliste tulemustega (nt kooliedukuse või antisotsiaalsusega) (Gifford-Smith, & Brownell, 2003). Õpetajad võivad tunda huvi sotsiomeetrilise hindamise vastu, kui nad soovivad täpsemalt välja selgitada klassis valitsevaid omavahelisi suhteid.

Tekstikast 2.C.

Praktilist õpetajale: **sotsiomeetrilise staatuse uurimine grupis**

Õpilaste sotsiaalse staatuse hindamiseks on teaduskirjanduses kasutusel peamiselt kaks meetodit: sotsiomeetrilise nimetamise ehk nominatsiooni meetod ning kaaslaste hindamise meetod. Sotsiomeetrilise hindamise meetodi puhul palutakse igal õpilasel hinnata igat oma klassikaaslast meeldivuse määra skaalal „meeldib väga“ kuni „ei meeldi üldse“. Nii saadakse iga õpilase meeldivuse määr. Populaarseteks ja tõrjututeks selle meetodi alusel õpilasi ei liigitata.

Sotsiomeetriliste nominatsioonide meetodi (Coie, Dodge, & Copotelli, 1982) korral palutakse igal õpilasel nimetada kolm kaaslast, kes talle kõige enam meeldivad, ja kolm kaaslast, kes talle kõige vähem meeldivad. Eestis on kasutusel nominatsiooni meetodi mitmesuguseid variatsioone ning lastepärasemaks tehtud variante, nt „Nimeta kolm kaaslast, keda kutsuksid oma sünnipäevale.“ Kindlasse olukorda paigutatud nominatsioonide puhul tekib aga küsimus: kas laps tõesti hindab vastates meeldivust või hoopis näiteks seda, et kutsutaval kaaslasel on rikkad vanemad ja ta toob kindlasti hea kingi.

*Klassikalise nominatsiooni meetodi korral saadakse iga õpilase kohta kaks punktisummat – positiivsete nominatsioonide ja negatiivsete nominatsioonide arv. Kõige lihtsustatum käsitus võtabki positiivsete nominatsioonide arvu meeldivuse näitajana ja negatiivsete arvu mitte-meeldivuse näitajana. Sotsiomeetria uurijad aga räägivad hoopis õpilase sotsiaalsest eelistatusest (positiivsete nominatsioonide arvust lahutatakse negatiivsete arv) ja sotsiaalsest mõjukusest (positiivsete ja negatiivsete hinnangute arvud liidetakse kokku). Sotsiaalse eelistatuse ja sotsiaalse mõjukuse skoori alusel jagatakse lapsed vastavalt **populaarseteks, tõrjututeks, kõrvalejäänuteks, vastuolulisteks ja keskmisteks**. Uurijatele on kõige enam huvi pakkunud just tõrjutud ja populaarsed lapsed, omaette huvitava grupi moodustavad vastuolulised. Kõrvalejäetud üldiselt keskmistest oluliselt ei erine. Sellest, mis uurimuste järgi iseloomustab erineva staatusega õpilasi, loe lähemalt Smith jt (2008).*

Sotsiomeetrilise staatuse hindamisega klassis on seotud mitmed olulised metodoloogilised ja ka eetilised küsimused. Näiteks, kuidas võib negatiivsete nominatsioonide andmine mõjutada hilisemaid suhteid klassis või kuidas toimida

tagasisidega. Kindlasti ei ole tegemist meetoditega, mida kasutada lihtsalt niisama, huvi pärast. Sotsiomeetrilisel hindamisel peaks olema kindel eesmärk ning korrektne teostus, soovitatavalt võiks selles osas teha koostööd koolipsühholoogiga.

Neli peamist valdkonda, mis eristavad aktsepteeritud ja tõrjutud lapsi, on agressiivsus, eemaletõmbumine, sotsiaalsus ja kognitiivsed oskused. Aktsepteeritud lapsed on sotsiaalsemad, vähem agressiivsed või eemaletõmbunud ning kognitiivselt kompetentsemad kui tõrjutud lapsed (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Uurimused näitavad, et nii populaarsus kui ka tõrjutus kipuvad olema üsna stabiilsed, seda isegi siis, kui laps kaaslaste gruppi vahetab. Näiteks, Howes (1988) leidis, et 60% populaarsetest ja tõrjutud lastest oli säilitanud oma positsiooni ka aasta pärast.

Staatuse stabiilsus on üks põhjusi, miks tõrjutust seostatakse mitmete raskuste kujunemisega, mis ulatuvad teisme- ja isegi täiskasvanuikka.

- Varajane tõrjutus seostub ennekõike hilisemate akadeemiliste raskuste, internaliseeritud probleemidega (üksildus, depressioon, madal enesehinnang) ja eksternaliseeritud probleemidega (käitumisprobleemid, kriminaalsus).
- Lapsed, kelle sotsiaalne käitumine ei ole kohane, kogevad suurema tõenäosusega raskusi suhetes kaaslastega, nt tõrjutust.
- Tõrjutus omakorda jätab lapsed ilma positiivsetest sotsialiseerumiskogemustest, mis aitavad omandada kohaseid sotsiaalseid oskusi, suurendades sel moel ka kiusamise ohvriks ja antisotsiaalsete kampade liikmeks langemise riski (Hymel et al., 2005).

Sellistes oludes vajab laps täiendavat sotsiaalsete oskuste õpetamist, et ta oskaks paremini suhtlemisolukordades toime tulla, saada positiivseid kogemusi ning rabelda välja raskuste nõiaringist.

Tekstikast 2.D.

Praktilist õpetajale: **tõrjutuse ennetamine ja tõrjutud laste abistamine**

1. *Jälgi regulaarselt õpilaste omavahelisi suhteid klassis.*
2. *Soodusta üksteise suhtes sallivate hoiakute kujunemist, näidates ise eeskujuna laste erinevusi aktsepteerides.*
3. *Aita tõrjutud last, õpetades talle kaaslastega suhtlemiseks ja koostegutsemiseks vajalikke sotsiaalseid oskusi, anna võimalusi osaleda klassivälistes tegevustes ning tee tihedat koostööd tema vanematega.*

Tõrjutuse ja kõrvalejätusega seoses räägitakse ka üksildastest lastest. Kooliealiste laste hulgas ei ole üksiolemine ja mängimine enam nii tavaline kui eelkoolieas. Omaette olemist seostavad uurijad koolilastel pigem üksildusega, sotsiaalse isolatsiooni ja depressiooni sümptomitega. Üksildust käsitletakse siin ennekõike lapse subjektiivse kogemusena. Üksilduse tähendus muutub taas hilises lapseeas ja teismeea saabudes, kui üksildus hakkab avaldama noore enesetundele pigem positiivset mõju – uurimuste kohaselt on mõõdukalt üksi olevad noored paremini kohanenud kui need, kes on üksi väga vähe või hoopis väga palju aega (Hay et al., 2004).

Tihedalt on tõrjutuse teemaga seotud ka kiusamine koolis. Uurimused näitavad, et kiusamise sagedus lapse vanuse kasvades üldiselt väheneb ning toimub ka kiusamise vormide teisenemine. See võib nii olla, kuna noorematel lastel ei ole veel piisavalt oskusi, et kiusajaga toime tulla. Nooremad õpilased on haavatavamad, kuna neist vanemaid, potentsiaalseid kiusajaid on rohkem; nooremad võivad mõista kiusamist teisiti kui vanemad õpilased. Lisaks sellele on kiusamise ohvriks olemine subjektiivne hinnang ja see ei pruugi kaaslaste hinnanguga kokku langeda. Kiusamise märkamisest, ennetamisest ja lõpetamisest räägitakse rohkem peatükis 7, kus tuleb juttu emotsionaal-käitumisraskustega lastest.

Sõprus. Nii kaaslastepoolne aktsepteerimine kui ka lähedased ja usaldusväärsed sõprusuhted on olulise tähtsusega lapse arengus (Hartup & Abecassis, 2005). Aktsepteerimine on pigem positiivne suhtumine lapsesse eakaaslaste grupis kui lapse osalemine kindlas paarissuhtes. Sõprus seevastu on kahepoolne lähedane suhe kahe indiviidi vahel (Ladd, 2005).

Uurijaid on hämmastanud see, et sõprusele on igas vanuses iseloomulik vastastikkus, see tähendab, et toimub vastastikune andmine ja saamine kõige laiemas mõttes. Esimese kooliastme õpilased kirjeldavad vastastikkuse olemust lojaalsuse, usaldusväärsuse ja koos aja veetmisena. Keskmises koolieas rõhutatakse sõpruses vastastikust sümpaatiat, eneseavamist ning teisi sotsiaalse läheduse aspekte (Hartup & Abecassis, 2005). Vanuselised muutused ootustes sõpruse suhtes on tihedalt seotud laste kognitiivse arenguga ning peegeldavad lapse arenguülesandeid. Alklassiõpilased ootavad oma sõpradelt käitumist, mis on kooskõlas nende endi püüdlustega omandada uusi sotsiaalseid oskusi, eriti koostöö ja konfliktide lahendamise oskusi (Hartup & Abecassis, 2005). Esimeses kooliastmes on laste sõprussuhetele iseloomulikud ühised tegevused ja huvid, lähestikku elamine, üksteise abistamine. Esimesse klassi tulemine loob võimaluse mitmete uute sõprussuhete tekkimiseks. Sõprus saab sageli alguse mõnest koostegutsemisest, kui aga vastastikune suhtlemine katkeb, katkeb ka sõprus. Keskmises koolieas kerkivad sõpruses fookusesse lähedus, identiteedi küsimused, tundlikkus teiste vajaduste suhtes ning mured selle pärast, mida on vaja ühe suhte püsijäämiseks (Hartup & Abecassis, 2005). Teises kooliastmes on õpilaste sõprussuhetele iseloomulik suurem vastastikkus, oma mõtete jagamine. Sõprust toetavad ühised väärtused, reeglid ja sanktsioonid.

Sõpruse tekkimisega seostavad uurijad lisaks kokkupuute võimalustele ka käitumuslikku sarnasust. Näiteks, agressiivsed lapsed kalduvad moodustama sõprusgruppe omavahel, prosotsiaalselt käituvad lapsed aga omavahel. Sõprade arv kasvab koos lapse vanusega. Algklassilastel on keskmiselt üks vastastikune sõprussuhe, keskmises koolieas on tavaliselt 3–5 sõpra. Koos vanusega kasvab ka sõpradega koos veedetud aeg, kõige rohkem veedavad aega koos sõpradega teismelised. Enamasti on koolilastel sõprussuhted samasooliste kaaslastega, poiste sõprusgrupid on uurimuste kohaselt mõnevõrra suuremad kui tüdrukutel (Hartup & Abecassis, 2005).

Vaenusuhted ja vastastikune antipaatia. Sõprust on uuritud palju, kuid vaenlasi ja vaenusuhteid oluliselt vähem. Vaenlased on inimesed, kes teineteisele ei meeldi ja ta juvad üksteist ohuna ihaldatud eesmärkide saavutamisel (Hartup & Abecassis, 2005). Osa vaenlastest on ka kiusaja-ohvri suhtes, kuid mitte kõik vaenusuhted ei piirdu kiusamisolukordadega. Vastastikused antipaatiad on väikelaste hulgas harva esinevad, keskmises lapseeas muutuvad need tavalisemaks. Näiteks, Hembree ja Vandell (2000) on oma uurimuses näidanud, et 65% 8aastastest lastest on kaasatud ühte või pooled neist lausa rohkem kui ühte vaenusuhtesse. Vastastikuseid antipaatiad on kõige rohkem vastuolulistel ja tõrjutud õpilastel (Hartup & Abecassis, 2005). Sarnaseid tulemusi on saadud ka 10- ja 14aastastega. Vaenusuhted saavad alguse sageli üllatuslikult, mingi häiriva või vaenulikuna tõlgendatava sündmuse tagajärjel. Peamised põhjused, mida erinevas vanuses lapsed teise mitte-meeldimise põhjustena välja toovad, on agressiivsus, reeglite rikkumine ja muu hälbiv käitumine. Vanemad poisid toovad välja ka ebaühtsust ja mitteabivalmidust (Hartup & Abecassis, 2005). Vaenusuhted häirivad lapse igapäevast toimetulekut koolis olulisel määral ja seetõttu on tarvis, et õpetajad vaenusuhete lahendamisele tähelepanu pööraksid. Abi on siin lastele kehtestamis- ja konfliktilahendusvõtete õpetamisest.

Kooliaeg esitab lapsele sotsiaalseks arenguks suuri väljakutseid. Ühelt poolt on kool ainulaadne sotsiaalne kontekst koos oma reeglite ja võimalustega, teiselt poolt toimub lastel kiire kognitiivne areng. Järjest suurema sotsiaalse kompetentsuse ning jäigemate grupistruktuuride taustal kerkivad üha rohkem esile lapsed, kel on raskusi ja kes vajavad lisaabi (Hay et al., 2004). Kõik lapsed vajavad tunnet, et nad kuuluvad kuhugi, kuid alati on laste hulgas neid, kellega koos olla on keeruline, kes nii väga ei meeldi. Õpetajal tuleb jälgida, kuidas sellises olukorras reageerida, mil moel mitte just väga meeldiva lapsega suhelda, sest lapsed jälgivad õpetaja käitumist ning õpivad sellest. Lapsed vajavad, et neile näidatakse, kuidas „raskete“ kaaslastega positiivselt suhelda (Broomsby, 2003). Lisaks positiivsele eeskujule on aeg-ajalt tarvis õpetada üksikutele lastele või kogu klassile täiendavalt mõningaid sotsiaalseid oskusi nende sotsiaalse kompetentsuse arendamiseks.

Sotsiaalsete oskuste arendamine

Sotsiaalseid oskusi võime defineerida kui eesmärgile suunatud õpitud käitumisi, mis võimaldavad inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades. Siinjuures on silmas peetud alltoodud tingimusi (Sheridan & Walker, 1999).

1. Käitumine on suunatud eesmärgile ning eesmärgid võivad lähtuda suhetest („Ma tahan teiste lastega koos keksu mängida“) või vajadustest („Ma vajan abi arvutusülesande lahendamisel“) ning sõltuda lapse keelelisest võimekusest ja üldisest arengutasemest.
2. Sotsiaalseid oskusi väljendav käitumine on õpitud, oluline õppimise mehhanism on teiste jälgimine ja jäljendamine (Bandura, 1977).
3. Sotsiaalsed oskused on olemuselt interaktiivsed ja toimivad kahesuunalises, vastastikusel inimsuhtes – oluline on käitumise mõju teistele. Sotsiaalset käitumist peetakse kohaseks siis, kui grupp, kuhu indiviid kuulub, seda kohaseks peab.
4. Käitumine on keskkonnaspetsiifiline, st tuleb arvestada ka ökoloogiliste tingimustega, milles käitumine toimub. Et olla sotsiaalselt võimekas, peab laps suutma valida sellise käitumisviisi, mis oleks sobilik konkreetses kontekstis. Näiteks, kohane mängukäitumine (sh füüsiline aktiivsus, hääle valjus, mängureglid jne) erineb oluliselt jalgpalli- ja kabemängust.

Püüdes eristada termineid *sotsiaalsed oskused* ja *sotsiaalne kompetentsus*, võib väita, et sotsiaalsed oskused on üksikud, õpitud käitumisviisid, mida inimene kasutab mingi ülesande täitmise eesmärgil (Sheridan & Walker, 1999). Kui laps tahab teise lapsega mängida, võib ta kasutada „mängima kutsumise“ oskust. Selline käitumine on jälgitav, mõõdetav ja konkreetne. Sotsiaalne kompetentsus puudutab peamiselt teiste hinnanguid (Gresham, 1986). Üksiku sotsiaalse käitumisviisi asemel rõhutatakse käitumise mõju teistele. Sotsiaalse kompetentsuse määravad tavaliselt lähedaste isikute arvamused, kellega laps suhtleb. On ka teistsuguseid seisukohti, kus sotsiaalset kompetentsust käsitletakse kui üldistatud oskust tulla toime erinevates sotsiaalsetes situatsioonides, õppida mineviku kogemustest ning rakendada neid pidevalt muutuvas sotsiaalses kontekstis (Semrud-Clikeman, 2007). Sotsiaalseid oskusi käsitletakse sellisel juhul sotsiaalse kompetentsuse elemendina, need on korduvad üksikud tegevused oma kindla eesmärgiga.

Väljendit *sotsiaalne võimekus* võib mõista kui kombinatsiooni sotsiaalsetest oskustest ja sotsiaalsest kompetentsusest (Sheridan & Walker, 1999), sest kumbki neist ei seleta täielikult sotsiaalse käitumise arengut ja väljendumist. Esiteks peab laps õppima erinevaid sotsiaalseid oskusi, mis on vajalikud paljudes olukordades. Teiseks tuleb tal õppida teiste jaoks vastuvõetavalt käituma erinevates sotsiaalsetes olukordades (nt teatris, spordiväljakul, matustel). Õpitud käitumise kasutamise edukus sõltub suuresti suhtlemissituatsiooni kontekstist ja sellest, kuidas laps sellest aru saab.

Et olla sotsiaalselt võimekas, peab laps olema teadlik suhete vastastikususest, sealhulgas oma käitumise mõjust teistele ning suutma vaadata asju teise inimese vaatepunktist. Ta peab oskama ära tunda erinevaid sotsiaalseid olukordi, omama mitmeid alternatiivseid

sotsiaalseid reageerimisviise ning mõistma, millisel moel käitumine on sobilik ja teistele (nii lastele kui ka täiskasvanutele) vastuvõetav konkreetses olukorras (vt ka Saat, 2005).

Laste sotsiaalsete oskuste ning nende alaoskuste (komponentide) kirjeldamine.

Sotsiaalseid oskusi võib käsitleda mitmeti. Alljärgnevalt esitatakse kaks erinevat võimalikku klassifikatsiooni laste sotsiaalsete oskuste ja nende alaoskuste kirjeldamiseks. Caldarella ja Merrell'i (1997) koostatud laste ja noorukite nn positiivsete käitumisviiside taksonoomia aluseks on kontekstuaalne mudel, st lähtutakse koolikeskkonnast. Teise tabelis esitatud klassifikatsiooni autoriteks on McGinnis ja Goldstein (2003) ning selle klassifikatsiooni soovivad autorid muuhulgas võtta aluseks sotsiaalsete oskuste õppekava koostamisel koolis või lasteaias.

Tabelist 2.1. selgub, et üksikud oskused võivad esineda erinevates klassifikatsioonides erinevates valdkondades. Näiteks, ebaõigete reeglite ja toimingute vaidlustamist (*ei-ütlemist*) võib käsitleda kehtestamisoskuseks või oskuseks tulla toime stressiga. Toodud näited illustreerivad olukorda, kus on keerukas esitada väga selgelt piiritletud sotsiaalsete oskuste klassifikatsiooni.

Järgnevas tekstis lähtutakse Caldarella ja Merrell'i (1997) koostatud taksonoomiast, kuna see põhineb pikaajalise uurimustöö tulemustel ning on detailsem. Tegemist on väga mitmekülgse taksonoomiaga, kus kirjeldatakse suhtlemist nii laste kui ka täiskasvanutega. Erinevate dimensioonide osas esineb kattuvusi – see kehtib näiteks akadeemiliste oskuste ja kuuletumise valdkonnas (kasutatakse ka terminit *koostöö*), nt vaba aja sihipärase kasutamise puhul. Sotsiaalsete oskuste ühises loetelus esinevad kõrvuti enesekohased ehk enesejuhtimise oskused ja üldised sotsiaalsed oskused. See on põhjendatud, kuna need on väga tihedalt üksteisega seotud. Tavapärast vaadeldaksegi erialakirjanduses enesekohaseid oskusi kui osa sotsiaalsetest oskustest. Näiteks, USA ja Euroopa paljude riikide sotsiaalsete oskuste õpetamise programmides käsitletakse nimetatud oskuste plokkide ühtse tervikuna (Kull & Saat, 2002).

Käesolevas kogumikus käsitletakse laste arengu kirjeldamisel aga sotsiaalseid ja enesekohaseid oskusi üksteisest eristatult, lähtuvalt põhimõttest, et enesekohased oskused on lapse need oskused ja võimed, mis seonduvad emotsionaalse arengu ja selle väljendusviisidega, enese omaduste ja oskuste kirjeldamisega, usuga oma suutlikkuse ülesannete lahendamisel, oma käitumise juhtimisega ning reeglite ja piirangute mõistmise ning järgimisega. Selline eristus on mõistagi mõnevõrra meelevaldne, sest ühel või teisel viisil on need enesekohased oskused seotud sotsiaalsete oskustega ning kõik nad on ühtviisi vajalikud emotsionaalseks, sotsiaalseks ja käitumuslikuks toimetulekuks (Paavel, 2005). Enesekohaste ja sotsiaalsete oskuste eristamise on tinginud ka vajadusest juhtida detailsemalt tähelepanu lapse arengu eri tahkudele (vt ka ptk 4).

Toetudes Caldarella ja Merrell'i sotsiaalsete oskuste taksonoomiale ning arengupsühholoogia seisukohtadele, käsitletakse üldistatult sotsiaalsete oskustena alljärgnevaid oskusi:

- 1) sotsiaalne mõistmine (teiste inimeste tunnete ja mõtete mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ning võime teiste seisukohti respektierida);
- 2) suhtlemine eakaaslastega (oskus luua ja hoida suhteid eakaaslastega, koostööoskused, oskus suhelda vastassugupoolega);
- 3) prosotsiaalne käitumine (abistamine, jagamine).

Tabel 2.1. Sotsiaalsete oskuste ja nende alaoskuste (komponentide) klassifikatsioonid

Caldarella ja Merrell'i (1997) positiivsed käitumisviisid	McGinnis'i ja Goldstein'i (2003) prosotsiaalsed oskused
<p>1. Suhtlemine eakaaslastega</p> <ul style="list-style-type: none"> • oskus öelda ja vastu võtta komplimente; • abi pakkumine; • vabandamine; • kaaslaste eest seismine (nende kaitsmine); • osalemine ühises tegevuses; • osalemine vestluses; • juhtimisoskused; • tundlikkus kaaslaste tunnete suhtes (empaatia, sümpaatia); • huumorimeel; • sõprussuhete loomine, sõprade olemasolu. <p>2. Enesejuhtimine/enesekohased oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • oskus jääda rahulikuks, kui tekivad probleemid; • oskus kontrollida oma käitumist tugevate emotsioonide (viha) korral; • koostöö erinevates situatsioonides; • kriitika talumine; • reeglite ja piirangute järgimine; • konfliktide korral oskus teha kompromisse; • narrimise ignoreerimine või sellele kohaselt reageerimine. 	<p>1. Sotsiaalse käitumise baasoskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • kuulamisoskus; • vestlemise oskus; • kehtestav käitumine; • tänamine; • enese tunnustamine; • abi küsimine; • teene palumine; • segavate mõjutuste ignoreerimine. <p>2. Kooliga seotud oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • küsimuste esitamine; • juhtnööride, instruksioonide järgimine; • raskuste puhul pingutamine; • vestlusesse sekkumine. <p>3. Sõprussuhete loomise oskused</p> <ul style="list-style-type: none"> • tervitamine; • mitteverbaalse kommunikatsiooni mõistmine; • kaaslaste tegevusse lülitumine; • oma järjekorra ootamine; • enda asjade jagamine teistega; • abi pakkumine; • kaaslaste kutsumine, mängude alustamine; • mängureeglitest kinnipidamine.

3. Akadeemilised oskused

- õpetaja juhtnõõride kuulamine ja täitmine;
- iseseisvus ülesannete täitmisel/lõpetamisel;
- individuaalsete tööülesannete täitmine oma võimete tasemel;
- vaba aja sihipärane kasutamine;
- käitumine hästi organiseeritud viisil (õpilasel on vajalikud kooliasjad kaasas, ta tuleb õigeaegselt kooli);
- oskus küsida vajaduse korral abi;
- oskus küsimusi esitada;
- oskus ignoreerida kaaslaste mõjutusi (nt töö jätkamine, hoolimata sellest, et kaasõpilased segavad tundi).

4. Kuuletumine

- instruksioonide ja juhendite järgimine;
- reeglite järgimine;
- vaba aja sihipärane kasutamine;
- oma mänguasjade ja koolitarvete jagamine teistega;
- kohane reageerimine kriitikale ja märkustele;
- määratud ülesande täitmine ning lõpetamine;
- töövahendite, mänguasjade koristamine.

5. Kehtestamisoskused

- initsiatiivi ülesnäitamine teistega suhtlemisel;
- komplimentide tunnustamine;
- mängude alustamine, teiste kutsumine;
- enda kohta positiivse väljatoomine;
- enesekindlus;
- sõbrunemine;
- ebaõigete reeglite ja toimingute vaidlustamine (*ei*-ütlemine);
- enda esitlemine võõrastele;
- usalduslikkus suhtlemisel vastassugupoolega;
- ülekohtule reageerimine.

4. Toimetulek tunnetega

- oma tunnetest arusaamine;
- negatiivsete tunnetega toimetulek (nt kui ollakse ühistegevusest kõrvale jäetud);
- abi otsimine mure korral;
- toimetulek hirmuga;
- teiste tunnetest arusaamine;
- positiivsete tunnete väljendamine (sõprus, hoolivus, meeldivus).

5. Alternatiivid agressiivsele käitumisele

- toimetulek kiusamisega;
- toimetulek vihaga;
- toimetulek olukordades, kus tunnetatakse ebaõiglust;
- probleemide lahendamise oskus;
- käitumise tagajärgede aktsepteerimine, vabandamine.

6. Stressiga toimetulek

- rahunemine, lõõgastumine;
 - toimetulek eksimustega;
 - ausus;
 - probleemidega iseseisev toimetulek *versus* abi otsimine;
 - toimetulek kaotusega;
 - toimetulek olukordades, kus ei saa olla esimene;
 - *ei*-ütlemine;
 - keeldumise aktsepteerimine;
 - sobiva tegevuse valimine.
-

Sotsiaalsete oskuste areng lapse üldise arengu kontekstis

Nagu eespool kirjeldatud, toimub laste sotsiaalsuse areng õppimise kaudu, mitte ei juhtu iseenesest. Laps õpib iseseisvalt ümbritsevat keskkonda uurides, õdede-vendade ja eakaaslastega suheldes ning täiskasvanutelt toetust ja juhiseid saades.

On eeldatav, et esimeses kooliastmes on laps jõudnud sotsiaalsete oskuste arengus teatud tasemele, kuid see ei tähenda veel, et need oskused on selleks vanuseks täielikult välja arenenud, n-ö lõppfaasi jõudnud. Põhirõhk on mõtlemise arengul, sest laste sotsiaalse võimekuse areng on tugevas seoses eelkõige kognitiivse arenguga. Kuna oskused ei arene iseenesest, on tabelites 2.2 ja 2.3 esitatud sotsiaalsete oskuste valdkonnad ning eeldatavad tasemed esimeses ja teises kooliastmes, et õpetajal oleks lihtsam arendamist planeerida.

Tabel 2.2. Laste sotsiaalsete oskuste areng esimeses kooliastmes

Sotsiaalne oskus	Laste sotsiaalsete oskuste eeldatav tase esimeses kooliastmes
Sotsiaalne mõistmine	
Teiste inimeste tunnete ja mõtete mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ning võime teiste seisukohti respektierida	<ul style="list-style-type: none"> Alates 8.–9. eluaastast hakatakse mõistma, et inimestel on erinevad psühholoogilised omadused (sõbralik, kuri jmt). Teiste inimeste käitumise tõlgendus on ülelihtsustatud, käitumist ja tundeid kiputakse samastama. Ei mõisteta, et tunnete puhul on tihti tegemist keerukate kompleksstunnetega (nt ärevus). Õpetaja kaasabil saab võimalikuks mõistmine, et inimesed tunnevad, mõtlevad ja käituvad erinevalt. Õpetaja suunamisel ja kaasabil suudavad lapsed tunnustada kaaslaste ja täiskasvanute õigust olla erinev (unikaalne).
Suhtlemine eakaaslastega	
Oskus luua ja hoida suhteid eakaaslastega	<ul style="list-style-type: none"> Kasvab eakaaslastega koos veedetav aeg ning väheneb vanematega koos veedetav aeg. Õpilased muretsevad kaaslaste heakskiidu pärast. Iseloomulik on tendents tegutseda suuremates gruppides, kui oli varases lapseas. Suureneb oskus tulla toime ilma vanemate otsese juhendamisetä. Väheneb füüsilise agressiooni osakaal laste hulgas, kuid suureneb verbaalne agressioon (ähvardamine, solvamine, tagaselja rääkimised). Õpilased muretsevad: kes on mu sõbrad, kes vaenlased. Õpilased vajavad juhtnööre konfliktide lahendamiseks viisil, mis arvestaks osapoolte heaolu ja õigusi (erilist tähelepanu ja suunamist vajavad agressiivse käitumisega õpilased). Õpilased teavad, et kaaslast ei tohi naeruvääristada, kiusata ega narrida.

Koostööoskused	<ul style="list-style-type: none"> • Mõningane sotsiaalne valivus sõprade/mittesõprade vahel – vastumeelsus kaasata mittesõpru ja subjektiivselt ebameeldivaid kaaslasi oma tegemistesse. • Õpetajate abi on vajalik isoleeritud ja tõrjutud õpilastele, et nad võtaksid osa ühistest mängudest, üritustest, rühmatöödest jne. • Koostööoskused on madalad, kuid õpetaja juhendamisel on õpilased suutelised töötama nii paaris kui ka grupina.
Oskus suhelda vastassugupoolega	<ul style="list-style-type: none"> • Alates 8.–9. eluaastast hakatakse mõistma, et erinevast soost inimestel on erinevad psühholoogilised omadused (mõtted, tunded) ning sellest tulenevalt ka erinev käitumine. • Huvi tekkimine vastassugupoole vastu. • Domineerib samasooliste sõprus, eriti pärast 7. eluaastat. • Õpilased vajavad abi heasoovliku suhtumise väljakujundamisel teise sugupoole vastu.
Prosotsiaalne käitumine	
Abistamine, jagamine	<ul style="list-style-type: none"> • Suureneb oskus hoolitseda endast nooremate eest (nt abistamine riietumisel ja söömisel). • Õpilased suudavad näha asju teiste vaatenurgast ning seetõttu suureneb hädasolijate adekvaatne abistamine (lohutamine, hoolitsemine). • Suureneb üldine soov kaasinimesi aidata. Abistamissoov võib olla omakasupüüdmatu, kuid ka enesekeskne (nt soovetakse pälvida heakskiitu). • Õpetajad saavad juhtida õpilaste tähelepanu muutustele, mis toimuvad inimesega, keda on aidatud ("Vaata, kui palju paremini Mari end nüüd tunneb, kui Sa, Peeter, oled temaga oma võileiba jaganud!"). • Prosotsiaalsele käitumisele tagasisidet andes on oluline rõhutada omadussõnu (nt abivalmis, hooliv jt) ning ühtlasi kasutada positiivset rollimudelit ehk enda eeskju.

Tabel 2.3. Laste sotsiaalsete oskuste areng teises kooliastmes

Sotsiaalne oskus	Laste sotsiaalsete oskuste eeldatav tase teises kooliastmes
Sotsiaalne mõistmine	
Teiste inimeste tunnete ja mõtete mõistmine, nende vaatenurgast arusaamine ning võime teiste seisukohti respektierida	<ul style="list-style-type: none"> • Ühest küljest toetuvad lapsed endiselt käitumise väliste tunnustele, kuid arenenud on ka tunnete väljendamiseks vajalik sõnavara – seega suudavad kirjeldada teiste tundeid ja nende seotust mõtete ja käitumisega. • Mõtlemine on suhteliselt üheülbaline ja nn must-valgel põhimõttel: mingit tunnet saab väljendada kindlal viisil ning üheaegselt ei saa esineda vastandlikke tundeid (nt kurbus ja rõõm). • Õpilased vajavad abi, mõistmaks keerukaid seoseid mõtlemise, tunnete ja käitumise vahel, kuna arvavad, et igal käitumisel ei peagi olema põhjust ning et tunded ja käitumine võivad olla mitteseotud. • Õpilastel on raskusi erinevate seisukohtade respektierimisel – on vaid üks õige lahendus, teised on valed.
Suhtlemine eakaaslastega	
Oskus luua ja hoida suhteid eakaaslastega	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilased kasutavad eakaaslastega koosolemiseks erinevaid võimalusi (sportmängud, tunniplaanivälised üritused, peod). • Suurenenud on mure enda aktsepteeritavuse ja populaarsuse pärast eakaaslaste hulgas. • Eakaaslaste grupi siseselt kehtib konformsus riietumisstiilide ja kommunikatsioonistiilide (nt kõnepruuk) osas. • Suureneb intiimsus, eneseavamine ja lojaalsus sõprade ringis. • Õpetajad saavad kaasa aidata sõbralike suhete väljaarendamisele nii klassisiseselt kui ka kogu kooli ulatuses. • Õpilased vajavad jätkuvalt suunamist, et mõista, et hüüdnimede kasutamine, erinevate rahvuste halvustamine ja seksuaalne ahistamine ei ole aktsepteeritavad käitumisviisid. • Õpilased suudavad vältida vägivalda. • Õpilased oskavad väärtustada lähedasi sõprussuhteid, määratleda oma rolli klassi- ja koolikaaslasena.

Koostööoskused	<ul style="list-style-type: none"> • Osal juhtudest on õpilased ise võimelised otsustama, kellega koos nad grupitööd kõige efektiivsemalt suudavad teha; mõningatel juhtudel on vajalik õpetajapoolne suunamine (määratakse grupiliikmed). • Õpilased oskavad töötada paaridena ja grupis, kuid täpsete instruksioonide olemasolu on endiselt vajalik.
Oskus suhelda vastassugupoolega	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilaste hulgas domineerivad samasooliste grupid. • Uuenenud on huvi vastassugupoole vastu. • On võimalik spetsiifilise huvi teke samasooliste vastu (gei- ja lesbinoored). • Õpilased vajavad abi positiivse rollimudeli väljakujundamisel ja erineva seksuaalse orientatsiooniga inimeste mõistmisel.
Prosotsiaalne käitumine	
Abistamine, jagamine	<ul style="list-style-type: none"> • Õpilased on suutelised kaasa aitama kodu- ja koolikeskkonna heakorra hoidmisel. • Tekib oskus hoolitseda vastutusvõimeliselt endast nooremate eest. • Õpilased mõtestavad olukordi lähtuvalt oma tavakogemusest – nad usuvad, et hädasolijad (nt kodutud) on oma saatuses vaid ise süüdi. • Õpetajad saavad kujundada õpilaste väärtushinnanguid, rõhutades, et abistamine, hoolitsemine ja jagamine on ühiskonnas aktsepteeritud püsiväärtused.

Puudulike sotsiaalsete oskuste võimalikud negatiivsed tagajärjed. Oluline on eristada oskuste omandamisel ja/või sooritamisel esinevaid puudujääke, kuna need nõuavad erinevaid sekkumistehnikaid. Sotsiaalsete oskuste omandamise puudujäägid viitavad konkreetselt puuduvatele teadmistele või oskustele, mis võimaldaksid teatud sotsiaalselt kohast käitumist. Sotsiaalse oskuse soorituse puudujäägi korral on need oskused küll olemas lapse/nooruki käitumise repertuaaris, kuid neid ei osata konkreetses olukorras rakendada. Nimetatud puudujäägid võivad kaasa tuua probleemse käitumise.

Probleemne käitumine võib varieeruda, olenedes käitumise puudujäägi suunatusest, sisaldades kas introvert sust (ängistus, depressioon) või ekstravertsust (agressiivsus, impulsiivsus), mis takistavad laste adekvaatset sotsiaalset käitumist. Nagu eespool kirjeldatud, võib sellisel juhul laste käitumine väljenduda sotsiaalses eemaldumises (suunatus enda sisse) või sotsiaalses agressiivsuses (suunatus endast väljapoole).

Arengupsühholoogia empiirilistest uuringutest (Caldarella & Merrell, 1997) selgub, et puudulike sotsiaalsete oskustega õpilane võib olla endassetõmbunud (eemaldunud) või tõrjutud/kiusatud, kuna teised peavad tema käitumist veidraks ja kohatuks.

Kaaslaste ja õpetajatega suhtlemisel ilmnev sotsiaalsete oskuste puudulikkus, millest oli eespool põhjalikumalt juttu, on tugevas seoses antisotsiaalse käitumisega. Antisotsiaalsel käitumisel on sellised tunnusjooned nagu hoolimatus teiste heaolu suhtes, võimetused teha koostööd, vaenulikkus, keeldumine teiste abistamisest, vastutustundetus ja usaldusväärsuse puudumine, ning sageli puudub süütunne süüteo sooritamisel (Kõiv, 2001). Antisotsiaalsus võib väljenduda ka uimastite kuritarvitamises. Sellest lähtuvalt on nii Euroopa kui ka USA üldhariduskoolide vägivalla ennetamise programmid ja uimastienetusprogrammid suuresti üles ehitatud sotsiaalsete oskuste arendamisele (Weltmann Begun, 1995; Botvin, 1999; Kull & Saat, 2002).

Puudulikud sotsiaalsed oskused avaldavad negatiivset mõju õpilase akadeemilistele tulemustele. Esimese kooliastme õpilaste hulgas läbi viidud uurimused kinnitavad, et lisaks varajasele kirjaoskusele, numbritundmisele ja mootorika arengule mõjutab lapse varajast akadeemilist edukust ka sotsiaalsete oskuste tase (Welsh, Parke, Widman, & O'Neil, 2001; McWayne, Fantuzzo, & McDermott, 2004). Coie ja Krehbiel, analüüsides seda seotust, jõudsid järeldusele, et madalad sotsiaalsed oskused võivad kaasa tuua õpiraskusi, ja teisalt, õpiraskused võivad mõjutada hilisemaid suhteid eakaaslastega (Welsh et al., 2001). Seega on tegemist kahepoolse seotusega. Seletusena pakuvad autorid välja asjaolu, et sotsiaalsete oskuste defitsiit häirib õppeprotsessi tulemuslikkust (nt oskamatus aega planeerida võib kahjulikult mõjutada õpitulemusi). Teise põhjendusena esitatakse seisukoht, et madalad sotsiaalsed oskused võivad kaasa tuua probleeme suhetes õpetajate ja kaasõpilastega, mis omakorda kahjustab õppimisprotsessi ning kaugemas perspektiivis võib põhjustada koolitee katkemise.

Madalate sotsiaalsete oskuste negatiivne mõju avaldub samuti lapse vaimses tervises – tulemuseks võib olla meeleolu langus (raskematel juhtudel ka depressioon), kuna laps ei saa keskkonnast piisavalt positiivset tagasisidet (Merrell, 1998). Puudulikud sotsiaalsed oskused ja probleemsed sotsiaalsed suhted kaaslastega lapsepõlves ja noorukieas võivad täiskasvanueas kaasa tuua mitmesuguseid kohanemiseraskusi, nt kuritegelikku käitumist, kohanematust tööjõuturul ja sõjaväeteenistuses, ning mitmesuguseid psühhiaatrilisi probleeme (sh alkoholism).

Laste sotsiaalsete oskuste arengu toetamine. Bandura poolt formuleeritud sotsiaalse õppimise teooria kohaselt on sotsiaalseid oskusi väljendav käitumine õpitud, oluline õppimise mehhanism on teiste jälgimine ja jäljendamine (Bandura, 1977). Juhul, kui õppimine toimub jäljendamise teel, võetakse uus käitumisviis üle mall-isikult ehk mudelilt. Kooli kontekstis on mudeliks õpetaja või eakaaslased. Oluline osa on ka keskkonnatingimustel, kus õppimine toimub. Laste sotsiaalsete oskuste arengu seisukohalt on varases koolieas olulise tähtsusega lastega kokkupuutuvate täiskasvanute sotsiaalne kompetentsus. Lisaks on võimalik laste sotsiaalset arengut toetada sihipärase harjutamisega. Erinevad autorid (Weltmann Begun, 1995; Sheridan & Walker, 1999; Semrud-

Clikeman, 2007) on oma uurimustes jõudnud sarnaste tulemusteni, mille põhjal saame väita, et esimese ja teise kooliastme õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamisel on sobiv kasutada alltoodud strateegiaid.

1. **Modelleerimine**, kus demonstreeritakse omandatavaid oskusi audio- või videofilmis või elavas esituses. Kui modell on lapsega sarnane või tema jaoks oluline ja uut käitumist kinnitatakse, võib see olla väga oluline õppimise allikas.

Modelleerimine viiakse läbi kolme sammuna. Esimene neist on oskuse tutvustamine – määratletakse oskuse eduka soorituse komponendid, antakse käitumisele põhjendus ning lisatakse vajalikud selgitused. Samuti esitatakse õpilastele verbaalne samm-sammult edenev käitumise järjestus. Teise sammuna demonstreerib õpetaja või eakaaslane käitumist. Seda võidakse modelleerida ka näitvahendi (nt video) abil. Kolmandaks sammuks on käitumise sooritamine rollimängus õpilase poolt. Õpilaste tegevusele antakse konstruktiivset tagasisidet (kinnitatakse käitumist).

Uurimused on näidanud, et modelleerimisel põhinev õpetus võib osutada väga tõhusaks. On leitud, et õpetuse tagajärjel on endassetõmbunud õpilaste sotsiaalne suhtlemine paranenud, käitumine probleemide lahendamisel on muutunud ning ka sotsiaalne staatus õpilaste hulgas on tõusnud (Sheridan & Walker, 1999).

2. **Kognitiiv-käitumuslike** strateegiate kasutamisel keskendutakse lapse seestmistele kognitsioonidele ja probleemilahendamise võimetele. Üheks võimalikuks meetodiks on juhendamine, kus õpetaja/lapsevanem annab lapsele esmalt konkreetseid käitumisreeglid või tegevuste järjestuse. Seejärel harjutatakse vastavat käitumist/tegevust ning juhendaja annab lapsele tagasisidet. Üsna häid tulemusi võib saavutada, kui juhendada ja ka modelleerida (Sheridan & Walker, 1999).

Teine meetod on sotsiaalne probleemilahendamine, mis õpetab lastele sotsiaalsete probleemide lahendamise protsessi. Strateegia kasutamise sisuks on inimestevaheliste probleemide loogiline hindamine ning alternatiivsete lahendusviiside leidmine ja kaalumine. Antud metoodika on ka Eestis levinud ning algklassiõpetajatel on võimalus end selles valdkonnas täiendada Tartu Ülikooli täienduskoolituskeskuse kaudu.

Tekstikast 2.E.

Praktilist õpetajale: **sotsiaalsete probleemide lahendamise meetodika**

Meetodi eesmärk on õpetada lastele mõtlemisioskusi, mis aitaksid neil suhtlemisprobleeme ennetada ja lahendada (Erg, 2004).

Keskendutakse kahele oskuste valdkonnale.

1. Õpetatakse probleemide lahendamise eeluskusi:

- 1) *probleemi lahendamiseks vajaliku sõnavara õppimine;*
- 2) *enda ja teiste inimeste tunnete määratlemine;*
- 3) *teiste inimeste seisukohtadega arvestamine;*
- 4) *sündmuste järjestamise ja ajastamise õppimine*

2. Õpetatakse probleemide lahendamise oskusi:

- 1) *alternatiivsete lahenduste väljamõtlemine;*
- 2) *lahenduste tagajärgedega arvestamine;*
- 3) *otsustamine – millist lahendust valida;*
- 4) *eesmärgi saavutamiseks järkjärgulise plaani väljamõtlemine.*

Meetoditena kasutatakse mänge (sh rollimänge), mininäidendeid, arutelusid (kogu klassiga või grupis), ajurünnakut, modelleerimist, töölehti (Erg, 2004).

Uute sotsiaalsete oskuste õppimiseks peab laps tähele panema ja aru saama modelli käitumise komponentidest, need kodeerima ja edasiseks kasutamiseks meelde jätma ning ilmutama kohest motivatsiooni soovitavaks käitumiseks. Sellise tulemuse saavutamiseks on modelleerimine tihti kombineeritud kognitiiv-käitumuslike strateegiatega.

Veel üheks võimaluseks sotsiaalsete oskuste õpetamisel esimeses ja teises kooliastmes on lähtumine järgmisest integreeritud mudelist, kus on ühendatud sotsiaalse õppimise protseduurid ja kognitiiv-käitumuslikud protseduurid.

Tekstikast 2.F.

Praktilist õpetajale: **sotsiaalsete oskuste õpetamise mudel**

1. **Vajaduse määratlemine.** *Tegeluse/tunni eesmärgi sõnastamine. Vastamine küsimustele, millist kasu saavad õpitavast lapsed ning millised on negatiivsed*

- tagajärjed, kui konkreetset sotsiaalset oskust ehk positiivset käitumisviisi (nt kaaslaste kuulamine, oma järjekorra ootamine või abi küsimine) ei arendata.
2. **Sissejuhatus.** Eesmärgiks on, et lapsed mõistavad käsitletavat sotsiaalset oskust. Selleks saab kasutada nt jutustusi, luuletusi ja küsimusi.
 3. **Sotsiaalse oskuse komponentide määratlemine.** Käsitletava sotsiaalse oskuse lahutamata osadeks – erinevateks käitumisaktideks. Lastele esitatakse etapiviisiline käitumisaktide järjestus.
 4. **Sotsiaalse oskuse modelleerimine.** Õpetaja või klassis kaaslaste poolt sotsiaalselt aktsepteeritud laps demonstreerib vastavat käitumist nii, et teistel lastel oleks võimalik seda hiljem jäljendada. Võib kasutada ka videosalvestust.
 5. **Käitumise harjutamine.** Lastele antakse võimalus õpitava käitumise sooritamiseks. Sooritatud käitumisele antakse hinnang ning vajadusel seda korrigeeritakse või kinnitatakse. Tegevuse läbiviimiseks on mitmeid võimalusi.
 - **Valik** – õpetaja valib harjutamiseks välja mõned lapsed või siis lapsed osalevad vabatahtlikkuse alusel. Harjutajate arv sõltub sellest, kui palju aega on tegevuseks planeeritud ning milline on selle eesmärk.
 - **Rollimäng** – lastele antakse rollid, mida nad peavad kehastama, või esitatakse situatsioon, kus nad peavad toime tulema.
 - **Täiendamine** – pärast igat rollimängu juhitakse laste tähelepanu sotsiaalselt kohasele käitumisele ning seda kinnitatakse. Samas korrigeeritakse ebasobilikku käitumist ja palutakse see lastel uuesti ja õigesti esitada. Kui parandusi ei ole vaja teha, on rollimäng edukalt sooritatud.
 - **Kinnitamine** – positiivne kinnitamine on harjutamisel vajalik selleks, et omandatav oskus muutuks laste käitumisrepertuaari osaks. Selleks saab kasutada mitmeid võtteid: suulist julgustamist, premeerimist, privileegide võimaldamist ja arvestuse pidamist tehtud edusammude üle.
 - **Diskussioon** – pärast rollimängu korraldatakse arutelu osalejate ja “pealtvaatajatega”. Mängus osalenud lastelt küsitakse, kuidas nad end rolli täites tundsid ja näiteks milliseid raskusi nad näevad antud oskuse kasutamisel igapäevaelus. Tähtis on anda rollimängus mitteamalendatud lastele võimalus oma tähelepanekuid esitada.

6. **Rakendamine.** Siinkohal kasutatakse tegevust, mis aitab õpitud käitumist üldistada. See võib seisneda töölehtede täitmises, piltide joonistamises vms.
7. **Iseseisev kasutamine.** Positiivse käitumisviisi kinnistumiseks on vaja tegevust, mis aitab õpitut väljaspool kooli rakendada. Tähtis roll on siin perel ja sõpradel.
8. **Jätkuvuse kindlustamine.** Iga tunni lõpus rõhutatakse, et õpitud oskuste kasutamisel on positiivne mõju nii suhetele koolis kui ka väljaspool kooli. Tähtis on see, et kuigi esineb raskusi mõne sotsiaalse oskuse rakendamisel (nt kaaslaste negatiivsele survele vastu seismine, „ei“ ütlemine), on juba rakendamise püüdest tulenev kasu siiski suurem, nt suureneb enesekindlus probleemide lahendamisel. Positiivse käitumise alalhoid on pidev protsess ning nõuab õpetajalt positiivse rollimudeli pakkumist – see tähendab, et sotsiaalsete oskuste õpetamisel käitub õpetaja ise ka sotsiaalselt.

Koostatud Weltmann & Begun (1995) ja Sheridan & Walker (1999) järgi

Sotsiaalsete oskuste õpetamine erivajadustega õpilastele. Eespool käsitleti sotsiaalsete oskuste õpetamist kõige üldisemas tähenduses, mis on pigem probleeme ennetav tegevus. Kuidas aga töötada õpilastega, kelle sotsiaalsed oskused on ebapiisavad või kellel on risk probleemide tekkeks sotsiaalsetes suhetes? Eelkõige vajavad rohkem tähelepanu ja intensiivsemat sekkumist õpiraskuste ja vaimupuudega õpilased; emotsionaalsete ja/või käitumishäiretega õpilased; lapsed, kellel on diagnoositud pervasiivne arenguhäire (nt autism, Aspergeri sündroom); kellel on hüperaktiivsus-tähelepanuhäire või kes on keskmisest andekamad või põevad mõnd kroonilist haigust, mis takistab toimetulekut sotsiaalsetes suhetes (Semrud-Clikeman, 2007). Erivajadustega õpilaste abistamisest kirjutatakse lähemalt peatükis 7. Mis puudutab aga sotsiaalsete oskuste õpetamist, siis nimetatud juhtudel on vältimatu kasutada täiendavat tööd **väikestes gruppides**, kus luuakse võimalused klassis õpitud oskuste rakendamiseks loomulikus keskkonnas. Selliste toetusgruppide töö läbiviimiseks saavad oma abi pakkuda kooli psühholoog ja sotsiaalpedagoog.

Teise kooliastme õpilaste hulgas on häid tulemusi andnud mitmed eakaaslastele suunatud sekkumised. Üheks näiteks on **kooperatiivse õppimise** tehnika, kus väikesed õpilasgrupid töötavad koos mingi akadeemilise eesmärgi nimel. Tavaliselt on igal õpilasel sellises grupis konkreetne ülesanne või roll, mis rõhutab individuaalset vastutust, kuid kiitus ja tasu põhineb grupi sooritusel, mis rõhutab omakorda vastastikust sõltuvust, ühist vastutust. Kooperatiivse õppimise positiivset mõju on täheldatud õpilaste enese-

hinnangule, inimestevahelisele koostööle ja altruismile, kontrollikeskme muutumisele, rolli võtmisele, sotsiomeetrilisele staatusele, klassi kliimale ja õpilaste akadeemilistele saavutustele (Sheridan & Walker, 1999).

Eakaaslase algatatud kontakt on meetod, kus eelnevalt instrueeritud eakaaslased algatavad sotsiaalseid suhteid riskilastega. Kasulikuks on see tehnika osutunud just endassetõmbunud või puudega laste puhul.

Laste sotsiaalse võimekuse kujundamiseks ja võimalike puuduste korvamiseks on väga oluline **kaasata lapsevanemaid**. See on põhjendatud, kuna lapsevanematel on laste sotsialiseerimisprotsessis esmane roll. Vanematele on võimalik õpetada, kuidas tulla toime laste erinevate käitumisprobleemidega. Enamikus sotsiaalsete oskuste õppeprogrammidest pole vanematel selgelt määratletud rolli. Ilmselt olekski ebarealistlik eeldada, et nad oma lapsi otseselt õpetaksid. Siiski on neil suurepärased võimalused pakkuda koolis õpitule lisa kodukeskkonnas, aidates lapsi (nt hüperaktiivsuse-tähelepanuhäire korral) probleemi lahendamisel, tähelepanelikul kuulamisel, eesmärkide seadmisel (Sheridan, Dee, Morgan, McCormick, & Walker, 1996). Lapsevanemad saavad oma lapse käitumist jälgida ning sobivate oskuste kasutamist koheselt kinnitada. Samas on lapsevanematel võimalus otseselt toetada laste suhete kujunemist eakaaslastega ühiste tegevuste abil. Uurijad on jõudnud järeldusele (Semrud-Clikeman, 2007), et peredes, kus lapsevanemad organiseerisid lapsele ja tema eakaaslastele kooliväliseid üritusi, oli lastel rohkem sõpru ning lapsed olid sotsiaalselt paremini kohanenud. Seega, õpilaste sotsiaalse arengu toetamisel ning sotsiaalsete oskuste õpetamisel on lapsevanemad õpetajatele asendamatuks partneriteks.

Kokkuvõte

Käesolevas peatükis on kirjeldatud lapse sotsiaalsust, tema suhteid täiskasvanute ja eakaaslastega, lähtudes uurimuste põhjal tehtavatest üldistustest ning arvestades laste tunnetuslikku ja käitumise arengut. Iga pedagoog on nii tahtmatult kui ka teadlikult päevast päeva laste sotsiaalse kompetentsuse kujundaja ja oskuste õpetaja. Selle peatüki eesmärgiks oli toetada õpetajate märkamis- ja abistamisoskusi töös õpilastega, kel on raskusi suhetes ja koostegutsemises teiste inimestega. Oluline on meeles pidada, et nii, nagu me aitame lapsi järele matemaatikas või emakeeles, vajavad nad vahel järeleaitamist ka sotsiaalsetes oskustes.

Viidatud kirjandus

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Botvin, G. J. (1999). Adolescent Drug Abuse Prevention: Current Findings and Future Directions. In M.D. Glantz and C. R. Hartel (Eds.), *Drug Abuse*. Washington, APA.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-279.
- Coie, J.D, Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Erg, L. (2004). *Suhtlemisprobleemide lahendamise oskuse arendamine algklassides. SPLP programmi väljtöötamine ja katsetamine 2. klassis*. Magistriprojekt koolipsühholoogiaerialal. Tartu: Tartu Ülikool.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Hartup, W.W., & Abecassis, M. (2005). Friends and Enemies. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Howes, C. & James, J. (2005). Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. (2005). Peer Acceptance and Peer Rejection in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kull, M. & Saat, H. (2002). (Koostajad). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus*. Õpetajaraamat 1.-3. klassile. Tallinn: AS Bit.
- Kõiv, K. (2001). *Antisotsiaalse käitumisega õpilased*. Artiklite kogumik, (13-22). Tartu: OÜ Vali Press.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence*. A Century of Progress. London: Yale University Press.
- McWayne, C.M., Fantuzzo, J.W., & McDermott, P.A. (2004). Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success. *Developmental Psychology*, 40 (4), 633-645.
- McGinnis, E., Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in Early Childhood*. Revised Edition. Illinois: Research Press.
- Merrell, K. W. (1998). Assessing social skills and peer relations. In H. B. Vance (Ed.), *Psychological Assessment of Children* (pp.246-276). John Wiley & Sons, Inc.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 600-608.

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L., (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 11, 99-128.
- Paavel, H. (2005). Enesekohasd oskused. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (95-127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine kooli.* (95-127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer Science Business Media, LLC.
- Sheridan, S. M. & Walker, D. (1999). Social Skills in Context: Considerations for Assessment, Intervention, and Generalization. In Reynolds, C.R. & T. B. Gutkin. *The Handbook of School Psychology*, (3th ed.), (pp.686-708). John Wiley & Sons, Inc.
- Smetana, J. G. (1993). Understanding of Social Rules. In: M. Bennet (Ed.), *The Development of Social Cognition. The Child as Psychologist*. New York, London: The Guilford Press.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine. Neljas väljaanne*. Tallinn: TLÜ Kirjastus/ Blackwell Publishing.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., & Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widman, K. & O'Neil, R. (2001). *Linkages Between Children's Social and Academic Competence. A Longitudinal Analysis. Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-482.
- Weltmann Begun, R. (Ed.) (1995). *Ready to Use Social Skills Lessons & Activities for Grades 1-3*. San Francisco: Jossey-Bass.

Soovituslik kirjandus

- Gordon, T. ja Burch, N. (2006). *Õpetajate kool. Kuidas tunda ennast õpetajana paremini*. Tallinn: Väike Vanker.
- Kull, M. & Saat, H. (2002). (Koostajad). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus*. Õpetajaraamat 1.-3. klassile. Tallinn: AS Bit.
- Kull, M. & Saat, H. (2002). (Koostajad). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus*. Õpetajaraamat 4.-6. klassile. Tallinn: AS Bit.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence*. A Century of Progress. London: Yale University Press.
- Saat, H. (2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine kooli.* (95-127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine. Neljas väljaanne*. Tallinn: TLÜ Kirjastus/ Blackwell Publishing.

3. Motivatsiooniline areng

Katrin Mägi

Sissejuhatus

Sageli võib kuulda täiskasvanuid laste õppimise teemal arutledes rääkimas sellest, kuidas mõni laps on väga motiveeritud õppima, aga mõnel teisel jälle puudub igasugune motivatsioon. Igapäevakõnes peetaksegi motivatsiooni alla silmas pigem püsivat ja lapsele omast õppimist mõjutavat loomuomadust. Arengupsühholoogia tänapäevane käsitlus õpimotivatsioonist on aga palju mitmekesisem. Ollakse veendunud, et lapsed võivad olla motiveeritud õppima mitmel erineval viisil. Oluline on küsida, **mida, kuidas** ja **miks** nad on motiveeritud õppima. Lapse oma mõtted, arusaamad ja uskumused mõjutavad motivatsiooniliste suundumuste kujunemist ja seeläbi ka lapse käitumist ning õpitulemusi. Uurijate arvates on inimestel kaasasündinud vajadus näha end oskusliku ja võimekana. Ühiskonnas levinud väärtustel ja uskumustel on samuti oluline roll. Lapsed näevad, et nii koolis kui ka ühiskonnas laiemalt on oskuslikkus ja võimekus väärtustatud ning nad seovad oma eneseväärtuse (vähemalt osaliselt) hinnangutega oma akadeemilisele võimekusele (Covington, 2000). Keskkonnas, mis ei võimalda inimesel end oskusliku ja võimekana tunda, toimib inimene halvasti. Kui laps kogeb koolis palju ebaedu, kujuneb tema minakäsitlus endast kui õppijast negatiivseks ning väheneb tema huvi koolis õpitava vastu, mis omakorda viib suure tõenäosusega selliste käitumisviisideni nagu käegalöömine, väljakutsete vältimine, abi mitteküsimine ja õppetööst eemalehoidmine. Käesoleva peatüki eesmärgiks ongi anda ülevaade laste motivatsiooniliste suundumuste kujunemisest ning seda protsessi mõjutavatest teguritest, et aidata õpetajal erinevaid motivatsiooniprobleeme ennetada, neid ära tunda ja neisse sekkuda.

Akadeemiline minakäsitlus

Akadeemiline minakäsitlus hõlmab endas usku oma võimekusse ja oskustesse, edu- le ja ebaedule omistatavaid põhjusi, hinnanguid ja ootusi ülesande raskuse kohta, eduootusi ja tajutud võimekust ehk usku oma suutlikkusse ülesande või tegevusega hästi hakkama saada (Aunola, 2005). (Tajutud võimekuse kohta vt täpsemalt ptk 4). Esimesse klassi tulles on lapsed enamasti kooli ja õppimise suhtes väga positiivselt meelestatud ning neil on oma edu osas kõrged ootused. Laste hinnangud oma akadeemilisele võimekusele on samuti väga kõrged. Akadeemiline minakäsitlus on selles eas alles suhteliselt üldine ja lai ning selle erinevad aspektid pole teineteisest veel eristunud. Kuigi lapsed hindavad oma oskusi erinevates valdkondades mõnevõrra erinevalt, on laste eduootused ja tajutud võimekus üldiselt siiski kõrged kõigis valdkondades. Üheks põhjuseks võib olla see, et lapsed ei erista esimestel kooliaastatel veel hästi pingutust ja

võimekust (Nicholls, 1978). Nad usuvad, et on edukad, kui pingutavad piisavalt, mis omakorda on tunnistus sellest, et nad on võimekad. Lapsed tuginevad oma hinnangutes iseenele meisterlikkusele ja edusammudele, kogedes, et nad saavad järjest paremini hakkama „suurte poiste“ või „suurte tüdrukute“ tegevustega. Siinkohal on olulised õpetajate ja vanemate poolt laste edule ja ebaedule omistatavad põhjused. Positiivse minakäsitluse kujunemise seisukohalt on oluline, et õpetajad ja vanemad omistaksid laste edu põhjused lapse oskustele ja võimekusele ning tublile tööle; ebaedu põhjused aga pigem vähestele jõupingutustele ja valede strateegiatega rakendamisele (Stipek, 2002). Viimane on oluline just seetõttu, et ebaedu põhjuste omistamine vaid jõupingutustele edastab lapsele, kes tublisti pingutas, aga sellest hoolimata ebaõnnestus, sõnumi, et ta polegi võimeline selle ülesandega toime tulema.

Laste esialgne entusiasm ja optimism kooli ja õppimise suhtes hakkab aga üsna kiiresti langema. Kooli algus toob kaasa uusi väljakutseid ja lapsed hakkavad saama süstemaatilisemat tagasisidet oma oskuste ja edusammude kohta. Mõistes, et neid jälgitakse ja hinnatakse, hakkavad lapsed pöörama järjest enam tähelepanu sellele, mida teised neist arvavad, ning hindavad iseennast ja oma tulemusi, tuginedes nendele standarditele, mida teised neile esitavad. Lapsed pööravad oma oskuste ja võimekuse hindamisel järjest rohkem tähelepanu sotsiaalse võrdluse teel saadud infole ning vähem isiklikule meisterlikkusele. Kuigi juba eelkooliealised võrdlevad end teatud määral teiste lastega, näitavad uurimused, et eelkooliealised ei kasuta sotsiaalsel võrdlusel põhinevat infot oma võimekuse hindamiseks (Harter, 1999). Oluline muutus selles osas toimub umbes teisel-kolmandal kooliaastal. Kolmandas-neljandas klassis mõjutab info, mis on saadud oma oskuste eakaaslastega võrdlemisel, laste enesehinnanguid oma võimekusele juba püsivalt, ja lapsed ka põhjendavad oma hinnanguid sotsiaalse võrdluse terminites (nt *ma oskan matemaatikat oma klassi tüdrukutest kõige paremini*). Kolmanda klassi lapsed pole oma akadeemilise võimekuse suhtes sugugi enam nii optimistlikult meelestatud – eriti pärast seda, kui nad on mõnes asjas korduvalt ebaõnnestunud. Samas muutub laste akadeemiline minakäsitlus ka valdkonnaspetsiifilisemaks ja adekvaatsemaks, olles rohkem kooskõlas laste tegelike võimete ja oskustega ning õpetajate ja vanemate hinnangutega. See tähendab, et lapse käsitlus endast kui õppijast erinevates ainevaldkondades võib oluliselt erineda mitte ainult hinnangute poolest oma võimekusele, vaid ka eduootuste, enesetõhususe ning edule ja ebaedule omistatavate põhjuste poolest. Näiteks laps, kes peab ennast heaks lugejaks ja usub, et ta saab õpetaja poolt antud lugemisülesandega hästi hakkama, ei pruugi matemaatika kodutöö suhtes sugugi nii optimistlikult meelestatud olla ning võib tõlgendada raskusi selle lahendamisel järjekordse tõendina oma vähesest matemaatikaalasest võimekusest. Kui sellele järgneb ka lapsevanema repliik: „Ma tean küll, et sa pingutad väga, aga mina ka ei osanud koolis matemaatikat“, kinnistab see lapse negatiivset minakäsitlust endast kui matemaatikaõppijast veelgi.

Lapse minakäsitluse kujunemisel ongi lisaks sellele, kuidas lapsel tegelikult läheb,

keskne roll ka vanemate ja õpetajate uskumustel ning ootustel laste võimekuse ja oskuste suhtes erinevates valdkondades. Uurimused on üsna üheselt näidanud, et lapsed, kelle vanemad usuvad nende oskustesse, on ka ise kooli suhtes positiivsemalt meelesstatud ning nende endi usk oma võimekusse ja ootused edule on kõrgemad. Vanemate ebakindlus laste võimete suhtes seevastu on seotud lapse negatiivsema minakäsitlusega. Mõnede uurimuste põhjal ennustavad vanemate uskumused ja kooliedukusega seotud ootused laste enda võimekususkumusi isegi paremini kui laste tegelik oskuste tase. On leitud ka, et vanemate uskumused laste võimekuse suhtes erinevates valdkondades on mõnevõrra erinevad poiste ja tüdrukute osas. Näiteks on ilmnenu, et vanemad – seejuures just emad – peavad poisse matemaatikas võimekamateks ning tüdrukuid jällegi lugemises osavamateks. Samuti kipuvad vanemad arvama, et tüdrukud peavad rohkem vaeva nägema ja pingutama, selleks et neil matemaatikas hästi läheks. Eelnevalt tulevalt omistavadki vanemad tüdrukute edu põhjused matemaatikas sagedamini kõvale tööle, poiste edu aga võimekusele. Vanemate stereotüüpsed uskumused võivad osaliselt seletada, miks poiste ootused edule matemaatikas on tavaliselt kõrgemad kui tüdrukutel ning miks tüdrukute ootused on ebarealistlikult madalad, võrreldes nende tegelike tulemustega.

Tekstikast 3.A.

Praktilist õpetajale: **positiivse minakäsitluse kujunemise toetamine**

- ***Jälgige, et ülesanded/harjutused oleksid kõikide õpilaste jaoks pingutust nõudvad, kuid siiski saavutatavad.***
 - › *Varieerige ülesande/harjutuse raskusastet vastavalt õpilase oskustele. Ülesanne, mis ühele õpilasele on lihtne, võib teise jaoks olla raske.*
 - › *Andke ülesandeid/harjutusi, mida saab täita erineval tasemel. Õpetajad saavad varieerida ülesande raskusastet, andes ülesandeid, mida saab täita erineval tasemel ning mis edastavad õpilastele erinevaid ootusi. Oluline on see, et kõik õpilased mõistaksid, et neilt oodatakse ülesande täitmist sellisel tasemel, mis nõuab neilt pingutust, püsivust ja oma oskuste arendamist. Kui ülesandeks on näiteks raamatu lugemine ja sellest kokkuvõtte tegemine, saab õpetaja erinevaid ootusi edastada, suunates õpilaste valikuid (nt millist raamatut lugeda).*
 - › *Tagage ka tugevatele õpilastele pingutust nõudvad ülesanded/harjutused. Õpetajad muretsevad sageli rohkem nõrgemate kui tugevamate õpilaste*

motiveerimise pärast. Õpilane, kes aga kogeb algklassides edu ja õnnestumisi ilma suurema pingutuseta, on oma hilisemal haridusteel paratamatult aeg-ajalt ettetulevate raskuste ja ebaõnnestumistega toimetulekuks halvasti ette valmistatud.

- › *Lisage kontrolltöodesse ja testidesse nii väga lihtsaid kui ka väga keerulisi ülesandeid. Nõnda alustavad kõik lapsed tööd teadmisega, et kõik lahendavad ära osa ülesandeid, aga keegi ei lahenda ilmselt ära kõiki. Samuti aitab see tugevamatel õpilastel end motiveerida ja proovile panna.*
- **Organiseerige ülesanded/harjutused nii, et õpilane saaks süstemaatilist tagasisidet oma oskuste paranemise kohta.**
 - › *Järjestage ülesanded raskusastme järgi, nii et õpilased näeksid oma oskuste paremaks muutumist.*
 - › *Jagage keerulisemad ülesanded/probleemid väiksemateks osadeks, et õpilased saaksid positiivset tagasisidet enne, kui nad kaotavad huvi või hakkavad muretsema oma võimaliku ebaõnnestumise pärast. Mõned lapsed vajavad sagedasemat positiivset tagasisidet kui teised.*
- **Hindamisel ja muud liiki tagasiside puhul tuginege nii palju kui võimalik õpilase jõupingutustele, arengule ja teatud taseme saavutamisele.**
 - › *Andke selget, konkreetset ja informatiivset tagasisidet. Tagasiside peaks õpilasele andma infot selle kohta, kuidas oma oskusi ja teadmisi edasi arendada ning parandada. Ka märkus „Väga tubli“ töö all ei anna lapsele infot, mis osas ta tubli oli. Paremini on pöörata tähelepanu lapse jõupingutustele (nt sa oled oma jutukese väga hästi läbi mõelnud) või teatud meisterlikkuse taseme saavutamisele (nt sa oled 100 piires arvutamisest väga hästi aru saanud). Ka hindamisel peaks tähelepanu pöörama hinnete sisulisele tähendusele.*
 - › *Näidake õpilastele, kuidas nende oskused ja teadmised arenenud on. Vahel on näiteks kasulik lasta õpilastel võrrelda nende varasemaid töid praegustega – nt päris kooli algul kirjutatud jutukest kooliaasta keskel kirjutatuga, pöörates õpilase tähelepanu sellele, kui palju pikem, paremini organiseeritud ja sisutihedam on töö nüüd.*
 - › *Andke õpilasele mitmeid võimalusi kõrge hinde saavutamiseks. Õpilastel*

võiks olla võimalus oma töid ja ka hindelist tulemust õpetaja tagasiside põhjal parandada, nt kirjutamisülesande puhul võiks õpetaja anda tagasisidet õpilaste n-ö viimastele mustanditele, mille järgselt on õpilastel veel võimalus oma tööd parandada. Matemaatikaülesannete puhul saab õpetaja märkida valed vastused punktiga ja anda lapsele võimaluse oma vigu parandada, seejärel muutub punkt õiget vastust tähistavaks ristiks või linnukeseks.

- **Õpetage lapsi hindama ka klassikaaslaste edu, sõltumata nende endi tulemusest.**

Kui mõni laps on näinud palju vaeva ja teinud head tööd, väärrib ta igati tunnustust. Õpetage lapsi hindama üksteise jõupingutusi – nt lugedes ette mõne lapse kirjutatud toreda jutukese või tähistades kogu klassiga kellegi võitu spordivõistlusel. Rõhuasetus peaks sellistel puhkudel siiski alati olema tehtud töö ja pingutustel. Ka võistluslikke olukordi pole vaja koolitöö puhul täielikult vältida – võistlemine võib olla tugevaks motivaatoriks, aga vaid juhul, kui kõigil on suhteliselt võrdsed võimalused võitmiseks. Võitja ei pea saavutama tingimata kõrgeimat meisterlikkuse taset, vaid läbima kõige suurema arengu. „Võidu tähistamine“ võiks jällegi toimuda kogu klassiga midagi vahvat tehes ja kõigi jõupingutust tunnustades.

- **Hoiduge avalikust hindamisest ja võrdlustest.**

Avalik tunnustuse jagamine ei tähenda avalikku võrdlemist ja hindamist – kelle töö oli kõige parem, kes sai kõige parema hinde jne.

Koostatud Stipek (2002) järgi; vt ka tekstikasti 4.C.

Väärtused ja huvid

Lisaks akadeemilisele minakäsitlele mõjutab lapse motivatsioonilisi suundumusi ja tegevusstrateegiaid ka lapse poolt konkreetsele ülesandele või tegevusele antav väärtus. **Ülesande väärtuse all peetakse silmas ülesande olulisust, huvitavust ja vajalikkust/kasulikkust lapse jaoks** (Wigfield & Eccles, 2000). Laps võib küll uskuda oma võimekuse ülesande lahendamisel, kuid ei üritagi seda teha, kui ta ei pea ülesannet enda jaoks oluliseks või see ei huvita teda. Kooli algul määrab ülesande/tegevuse väärtuse ära peamiselt see, kui nauditav ja huvitav see tegevus/ülesanne on. See tähendab, et ülesannet, mida peetakse huvitavaks, peetakse ka kasulikuks ja oluliseks, ja vastupidi. Ülesande/

tegevuse huvitavust ja kasulikkust võib seostada palju räägitud **sisemise** ja **välise motivatsiooniga** (Ryan & Deci, 2000). Sisemiselt motiveerivate tegevuste puhul on tegevusele pühendumine iseenesest nauditav või huvipakkuv. Seevastu väliselt motiveeritud tegevuste puhul nähakse tegevuses vahendit soovitud lõpptulemuse saavutamiseks (nt õpetaja kiitus, hea hinne, vanemate poolt lubatud preemia jne) või ka ebasoovitavate tulemuste vältimiseks (nt halb hinne, karistus, hüvedest ilmajätmine). Esimestel kooliaastatel on laste huvi õppimise vastu ehk nende **sisemine motivatsioon** enamasti kõrge – lapsed osalevad õhinaga tegevustes, mis on nende jaoks uued ja põnevad ning mis pakuvad neile võimaluse oma oskusi proovile panna ja arendada. Et laste tahtlik tähelepanu ning eneseregulatsiooni oskus on esimestel kooliaastatel veel suhteliselt piiratud (vt täpsemalt peatükke 1 ja 4), on oluline, et kooliülesanded ja tegevused oleksid lastele huvipakkuvad ja õppimine toimuks mänguliselt (vt tekstikasti 3.B). Ilmselt on kõik kogunud, kuidas põnevat raamatut lugedes ei pane me tähelegi väljas mürisevat traktorit või uksekella. Ka lastel on oma tähelepanu huvipakkuvate tegevuste puhul palju lihtsam koondada.

Kooliedukuse seisukohalt on olulised siiski mõlemad – nii sisemised kui ka välised motivaatorid. On paratamatu, et koolis ja hilisemas elus tuleb teha asju, mis ei ole tingimata huvi või naudingut pakkuvad, kuid on siiski millekski vajalikud või kasulikud. Laste sisemine motivatsioon langeb oluliselt esimeste kooliaastate jooksul (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Välise motivatsiooni puhul peetakse oluliseks seda, kuivõrd need välised motivaatorid on teiste poolt kontrollitud või inimese enese poolt määratletud ja omaks võetud. Kas hea hinne on oluline sellepärast, et muidu saab karistada, või sellepärast, et see näitab häid teadmisi, mille üle võib ise ja võivad ka vanemad uhkust tunda? Lisaks sisemise motivatsiooni õhutamisele, mida aitab teha õpitava sidumine laste huvidega, muutub teises kooliastmes järjest olulisemaks õpetada lapsi väärtustama tegevusi ja ülesandeid, mis ei paku kohest põnevust ega naudingut. Õppimist väärtustavaid hoiakuid ja norme aitavad õpilastel kõige kindlamini omaks võtta toetust pakkuv ning positiivne suhe õpetajaga ja tunne, et õpilasel endal on teatav kontroll, valikuvabadus ja otsustusvõimalus õpitava üle (vt tekstikasti 3.B).

Laste väärtuste ja huvide väljakujunemisel ongi oluline osa last ümbritsevatel täiskasvanutel – nii vanematel kui ka õpetajatel. Täiskasvanud saavad mudeldada akadeemilisi väärtusi, osaledes ise intellektuaalsetes tegevustes. Näiteks lapsed, kelle kodus loetakse palju raamatuid, väärtustavad ka ise lugemist rohkem. Kirjutamisoskuse ja -motivatsiooni arengu puhul on koduse keskkonna mõju eriti märgatav just poiste puhul (Lerkkanen, 2007). Täiskasvanud edastavad oma väärtusi lastele otseste sõnumitena (*õigekiri on väga oluline; mina ka ei osanud matemaatikat, aga saan elus hakkama küll*). Kuid olulised on ka varjatud sõnumid ja see, millele täiskasvanud tähelepanu pööravad või pööramata jätavad ning millised on nende mitteverbaalsed reaktsioonid laste edukatele või vähem edukatele jõupingutustele. Näiteks isa, kes loeb rahulikult ajalehte edasi, kui

poeg teatab talle kehvast tulemusest etteütles, kuid kikitab kõrvu jutu peale ebaõnnestunud korvpallitreeningust, edastab lapsele selge sõnumi selle kohta, mis on oluline ja tähtis, mis mitte.

Uurimused on näidanud, et ka akadeemiline minakäsitus ehk usk oma võimetesse ja ootused edule on seotud ülesandele/tegevusele antava väärtuse ja huviga õppimise vastu. Lapsed ei naudi õppetööd, mis paneb neid end ebakompetentsena tundma. Laps, kes näitab õppetöö vastu üles vähest huvi, võib vajada vaid seda, et kohandataks ülesannete raskusastet. Harter (1974) on uurinud algklassilaste positiivseid emotsioone vastusena pingutusele. Väga raskete ülesannete puhul, mis nõudsid palju aega ja pingutust, väljendasid lapsed vähe rõõmu ja kirjeldasid, et ülesanne ärritas ja vihastas neid. Väga kerged ülesanded ei kutsunud samuti esile positiivseid emotsioone. Ülesanded, mille lahendamine nõudis mõningast pingutust, kuid mis ei olnud ülemäära rasked, tekitasid kõige enam rõõmu ja naudingut. Eks ole ju ka täiskasvanutel nii, et võit tennisemängus endast palju nõrgema vastase üle ei rõõmusta sugugi nii palju kui endaga võrdväärse või pisut tugevama mängija ületrumpamine.

Tekstikast 3.B.

Praktilist õpetajale: **õpilaste sisemise motivatsiooni toetamine**

1. Püüdkе õpilaste tähelepanu ja siduge ülesanded/harjutused õpilaste huvidega.

- › *Varieerige ülesandeid ja tegevusi. Kooli alguses on laste tähelepanuvõime ja eneseregulatsiooni oskused suhteliselt piiratud. Laste tähelepanu köidavad uudsed ja põnevad ülesanded ja tegevused, mis on seotud nende eakohaste huvidega. Et väikeste laste jaoks on mäng oluline õppimisviis, peaks mängulisus olema esimestel kooliaastatel kaasatud ka kooliülesannetesse ja tegevustesse. Siiski on seejuures oluline, et õpetaja selgitab ja pöörab laste tähelepanu olulistele mõistetele ja seaduspärasustele.*
- › *Lõhkuge aeg-ajalt igapäevast rutiini, viige sisse väikesi muudatusi ja tehke asju „teistmoodi kui tavaliselt“, elavdades nii õpilaste tähelepanu ja osalust.*
- › *Seostage uued või abstraktsed mõisted tuttavate või konkreetsetega. Laste mõtlemine on alles konkreetne ning uute või abstraktsete mõistete sidumine isiklike kogemuste ja teadmistega aitab lastel paremini mõista õpitava väärtust ning seda omaks võtta.*
- **Võimaldage lastele mõningast otsustus- ja valikuvabadust.**
 - › *Lubage lastel osaleda ülesannete ja tegevuste planeerimisel.*

- › *Lubage valida, kuidas ülesandeid sooritada. Näiteks, võimaldage õpilastel ise otsustada, millises järjekorras nad soovivad ülesandeid lahendada; lubage valida mitme erineva tegevuse või ülesande vahel. Valikute andmisel tuleb siiski arvestada laste ealiste iseärasustega – mida nooremad on lapsed, seda konkreetsemad peavad olema valikutele esitatavad piirangud (esimestel kooliaastatel on piisav 2–3 etteantud valikuvarianti).*
- **Pöörake rohkem tähelepanu õppimisele ja arusaamisele kui õpilaste käitumisele.**
Olukorda, kus õpetaja käib klassis ringi, teeb märkusi sosistamise ja mittekaasatöötamise kohta ning piilub üle õpilaste õlgade, kas nad ikka töötavad, huvitumata samas sellest, kuidas neil läheb või kas nad saavad aru, kogevad õpilased pigem kontrollivana kui sisemiselt motiveerivana. Pöörake pigem tähelepanu sellele, kas õpilane sai aru, mida ta peaks tegema, ja kas tal on olemas vajalikud vahendid ning ressursid. Nii edastab õpetaja sõnumi, et ta hoolib õpilase õppimisest, mitte ainult tema käitumisest (vt ka tekstikasti 3.C).
- **Edastage õpilastele sõnum, et usute nende soovi õppida.**
On leitud, et õpetajad kalduvad olema kontrollivamad nende õpilastega, kelle puhul nad usuvad, et õpilane pole sisemiselt motiveeritud õppima, isegi kui õpilaste tegelikus käitumises erinevusi ei ilmnenud (Pelletier & Vallerand, 1996).

Koostatud Stipek (2002) järgi

Akadeemilise minakäsitluse ja väärtuste seosed laste kooliedukusega.

Tegevusstrateegiad

Kuna esimeses kooliastmes pole erinevate ainevaldkondadega seotud minakäsitlused, uskumused ja väärtused veel täiesti välja kujunenud, ei ole need ka nii tugevalt seotud õppimise ja kooliedukusega kui hilisematel kooliaastatel. Esimeste kooliaastate jooksul näib see, kuidas lapsel tegelikult koolis läheb, pigem ennustavat tema motivatsioonilisi uskumusi. Laste ainevaldkondadega seotud võimekus-uskumused arenevad ja kinnistuvad kolme esimese kooliaasta jooksul suuresti selle tagasiside põhjal, mida nad õppimisest saavad (Aunola, 2005; Lerkkanen, 2007; Stipek, 2002). Head tulemused toetavad positiivse minakäsitluse kujunemist.

Minakäsitus ja huvi õpitava vastu mõjutavad õpitulemusi tegevusstrateegiatega kaudu (Nurmi, Aunola, & Onatsu-Arviolommi, 2001). Tegevusstrateegiad võib üldjoontes jagada kaheks – meisterlikkusele suunatud strateegiateks ja vältivateks strateegiateks. Meisterlikkusele suunatud strateegiaid kasutades on lapsele iseloomulik aktiivsus ja püsivus, seda ka raskete ülesannete puhul. Laps keskendub ülesandele, pingutab, otsib aktiivselt erinevaid lahendusviise ja küsib vajadusel abi. Vältivate strateegiatega puhul seevastu on lapsele õpitu olulisel iseloomulik passiivsus või abitus. Laps annab raskuste ilmne misel kergesti alla, lükkab ülesande alustamist edasi, otsib asendustegevusi või sahmardab niisama ja väldib abi küsimist. Positiivset minakäsitlust ehk kõrget tajutud võimekust ja eduootusi, edu põhjuste omistamist seestmistele (*olen tubli, tegin palju tööd*) ja ebaedu põhjuste omistamist välistele teguritele (*ülesanne oli raske, õpetaja seletas halvasti*) seostatakse meisterlikkusele suunatud tegevusstrateegiatega kasutamise ja seeläbi ka paremate õpitulemustega. Negatiivne minakäsitus, mis väljendub eelkõige madalas tajutud võimekuses, ebaeduootustes ja edu põhjuste omistamises välistele (*ülesanne oli lihtne, läks õnneks*) ning ebaedu põhjuste omistamises seestmistele teguritele (*olen rumal*), seevastu viib suurema tõenäosusega vältivate strateegiatega rakendamisele. Uurimused on näidanud, et õpilaste tegevusstrateegiad avaldavad õpitulemustele olulist mõju juba esimeses klassis (Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2004). Samas on seosed minakäsitluse, tegevusstrateegiatega ja õpitulemuste vahel alles kujunemisjärgus ja oluline on, kuidas lapsel tegelikult koolis läheb. See tähendab, et laps, kes juba kooli tulles kipub kasutama vältivaid ja abituid tegevusstrateegiaid, võib soodsas õpikeskkonnas, kus ta tunneb end turvaliselt ning ülesanded on talle huvipakkuvad ja jõukohased, muutuda tänu eduelamustele ja neist saadavale positiivsele tagasisidele palju enesekindlamaks ja meisterlikkusele suunatumaks.

Lerkkanen (2007) räägib positiivsete ja negatiivsete tegurite kuhjumisest motivatsiooniliste suundumuste kujunemisel. Kui esimestel kooliaastatel mõjutab see, kuidas lapsel tegelikult koolis läheb, tema minakäsitluse kujunemist, siis teises kooliastmes muutub see mõju juba vastastikuseks – see tähendab, et akadeemiline minakäsitus ja õpitavale antav väärtus mõjutavad juba oluliselt laste saavutusstrateegiaid ja seeläbi ka õpitulemusi ning vastupidi. Nagu juba eespool mainitud, viib positiivne minakäsitus meisterlikkusele suunatud strateegiatega rakendamisele, mis omakorda suurendab edu tõenäosust ja positiivset tagasisidet ning positiivse minakäsitluse kinnistumist. Negatiivne minakäsitus ning sellega kaasnevad ebaedu ootused seevastu viivad suurema tõenäosusega vältivate ja abitute tegevusstrateegiatega kasutamisele, mis omakorda suurendab ebaedu tõenäosust ja negatiivset tagasisidet, ning seeläbi ka negatiivse minakäsitluse kinnistumist endast kui õppijast. Umbes kuuendas-seitsmendas klassis muutub mõju motivatsiooniliste suundumuste ja õpitulemuste vahel jällegi pigem ühesuunaliseks, aga nüüd muutub juba olulisemaks motivatsiooniliste uskumuste mõju saavutustele. Seega on teise kooliastme jooksul viimane aeg reageerida ilmnevatele motivatsiooniprobleemidele – hiljem on väljakujunenud mustreid juba oluliselt keerulisem muuta.

Saavutusärevus

Üks oluline tegur, mis nii õpilase minakäsitluse, saavutusstrateegiate valiku kui ka õpitulemustega tihedalt seotud on, on õpilase ärevuse tase saavutussituatsioonides. Lapsed erinevad üksteisest neile loomuomase ärevuse taseme poolest – mõnel paneb juba ainuüksi paljas mõte klassi ees vastamisest südame kiiremini lööma ja käed higistama, teine aga naudib tähelepanu keskpunktis olemist. Samas ei pruugi ka loomult kergesti ärevusele kalduv laps konkreetses saavutussituatsioonis märkimisväärset ärevust tunda, kui ta on kindel oma oskustes ja suutlikkuses ülesandega hästi hakkama saada, tunneb end turvaliselt ja teab, et ka valesti vastamisel ei juhtu midagi hullu. Pealegi ei pruugi mõõdukas ärevuse tase sugugi halb olla ja võib sooritust isegi parandada.

Liiga kõrge ärevuse tase on siiski enamasti sooritust pärssiv. Eks kõrbe ju sportlasedki sageli suurvõistlustel mitte kehva füüsilise vormi, vaid just suure pinge ja ärevuse tõttu. Tüdrukud kipuvad saavutussituatsioonides olema enamasti ärevamad kui poisid. Ilmselt on oma roll siin nii bioloogilistel teguritel kui ka sellel, et tüdrukud soovivad rohkem nii õpetajatele kui ka vanematele meele järgi olla. Kuna enamasti on uuringutes kasutatud õpilaste enesehinnanguid oma ärevusele, siis on ühe põhjusena välja toodud seegi, et poisid lihtsalt ei taha oma ärevust „avalikult“ tunnistada. Samuti on oluline meeles pidada, et ärevus ei ole probleemiks vaid nõrgematele õpilastele. Ka võimekad õpilased võivad saavutussituatsioonides tunda suurt ärevust vanemate või nende endi poolt püstitatud ebarealistlike ootuste tõttu.

Laste saavutusärevus kasvab vanusega – see tähendab, et kooli alguses ei ole saavutusärevus lastel enamasti suureks probleemiks. Selles vanuses võib lastel esineda küll muid kooliga seotud hirme, mis nende õppimist ja toimetulekut mõjutavad. Kõige sagedamini on need seotud vanematest lahusoleku (seda eriti laste puhul, kes on enne kooli olnud kodused), koolitee, õpetaja isiku ja sõprade leidmisega. Sellised hirmud on enamasti probleemiks siiski päris koolitee alguses ning kaovad kiiresti turvalises ja toetust pakkivas klassikeskkonnas (vt ka ptk 4). Siiski võib klassi ees vastamine olla suurt ärevust tekitavaks olukorraks ka esimese klassi lapsele, kes pärast paari väriseva häälega loetud sõna ja klassist kostuvaid naeruturtsatusi nutma puhkeb. Seesama laps võib olla täitsa tubli lugeja, kuid ei suuda ärevuse tõttu oma tegelikke oskusi näidata. Uuemad uurimused tõestavad, et ärevus halvendab eelkõige õpilaste töömälu, mõjutades just selle verbaalse info töötlemise blokki (Owens, Stevenson, Norgate, & Hadwin, 2008) (vt töömälu kohta täpsemalt ptk 1). Et algklassides on lastel pikkade sõnaliste instruksioonide meelespidamise ja järgimisega niigi raskusi, on igati arusaadav, et ärevamad õpilased kipuvad ülesande järje ja sellega seoses ka lootuse ning huvi kaotama kiiremini. Võttes kasutusele abitud ja vältivad tegevusstrateegiad, võivad need õpilased täiskasvanutele jätta aga mulje, et nad on lihtsalt tähelepanematud, vähe motiveeritud ja tundi segavad. Uurimused näitavadki, et nii vanemad kui ka õpetajad kipuvad alahindama õpilaste hirme ja ärevust ning ei oska neid sageli tähele panna.

Luues turvalise õhustikuga õppimiskeskonna, milles vigade tegemist käsitletakse õppimise loomuliku osana ning kus abi küsimine on aktsepteeritud, saab õpetaja oluliselt vähendada õpilaste jaoks ärevust tekitavaid olukordi ja aidata seeläbi ka loomult ärevamatel õpilastel jõuda tulemusteni, mis vastavad nende tegelikele oskustele ja võimetele. Põhjusena, miks saavutusärevus vanusega kasvab, ongi lisaks laste usu langemisele oma võimekusse ja oskustesse nimetatud ka õpikeskkonna muutumist järjest võistluslikumaks ja tulemustele orienteeritumaks (vt tekstikasti 3.C, kuidas kujundada turvalist õpikeskkonda, mis aitaks õpilaste saavutusärevust vähendada). Häid nõuandeid, kuidas õpetada lastele oma tugevate negatiivsete emotsioonidega toimetulekut ja oma mõtete juhtimist sellistes olukordades, leiab Bill Rogersi (2008) raamatust „Taasleitud käitumine“.

Õpetaja tähtsus positiivse minakäsitluse, õpitava väärtustamise, meisterlikkusele suunatud tegevusstrateegiate ja turvalise õpikeskkonna kujundamisel

Et uskumustel oma võimekuse suhtes ja ootustel on positiivsete motivatsiooniliste suundumuste kujunemisel keskne koht, on oluline toetada positiivsete uskumuste ja ootuste kujunemist. Ekslik oleks mõelda, et kõik õpilased peaksidki jääma arvama, et nad on klassi parimad. Juba ainuüksi võimekuse definitsiooni järgi on pooled õpilased oma mitmete oskuste poolest keskmisest nõrgemad. Olenemata sellest, mida õpetaja teeb, saavad õpilased neist erinevustest oma oskustes ja võimekuses teadlikuks esimeste kooliaastate jooksul. Sellised võrdlevad enesehinnangud pole sugugi ainult halvad. Õpilased peavad õppima tundma oma nõrkusi ja tugevusi, et teha hiljem tarku otsuseid, kuhu oma jõupingutused suunata. Oma oskuste realistlik hindamine ei vii tingimata vältivate motivatsiooniliste suundumuste kujunemisele. Pigem aitab see nõrgematel õpilastel oma ressursse õigesti hinnata, vajalikku abi otsida, realistlikke eesmärke püstitada ning oma aega ja tööd paremini planeerida ja organiseerida (vaata ka ptk 4). Õpilase vähenenud usk oma võimekusse on aga kõige kahjulikum juhul, kui õpilane usub, et ta ei ole võimeline koolitööga hakkama saama või et tema väärtus õpetaja ja kaasõpilaste silmis sõltub tema võimekusest. **Õpetajad** ei suuda kõrvaldada sotsiaalset võrdlust, kuid nad **suudavad olulisel määral mõjutada seda, millise tähenduse annavad õpilased hinnangutele oma võimekuse kohta**. Õpetaja saab rõhutada, et õpilaste võimed ja oskused erinevates valdkondades on erinevad ja see ongi tore. Laps, kes pole matemaatikas, lugemises ja/või kirjutamises eriti tugev, võib olla näiteks väga hea loodusetundja. Õpetaja saab sellise lapse „ekspertteadmisi“ edukalt esile tuua nii loodussteaduste tundides kui ka klassi ühistel matkadel ja ekskursioonidel. Isegi esmapilgul „lootusetutel juhtumitel“ on tõenäoliselt „varjatud andeid“ – näiteks viienda klassi poiss, kes vaevaliselt lugeda oskab, võib teada autode „siseelust“ sama palju kui õppinud automehhaanik. Tundes siirast huvi laste tegemiste vastu, on õpetajal võimalik saada väärtuslikku teavet, mille abil laste enesehinnangut tõsta ja neid motiveerida. Ka üksteise kooliväliste edusammude

tunnustamine ja „tähistamine“ (võit spordivõistlustel, edukas esinemine laulukonkursil jms) ning oma klassiväliste huvialade tutvustamise klassikaaslastele on heaks vahendiks, kuidas ka õppimises nõrgemad õpilased saavad tunda end „eksperdina“.

Uurimused on näidanud, et klassid erinevad väärtuste ja eesmärkide poolest, mida nad oluliseks peavad (Kaplan, Middleton, Urden, & Midgley, 2002). **Meisterlikkusele suunatud eesmäärke** väärtustavates klassides on edu defineeritud arengu, meisterlikkuse ja loovuse kaudu. Vead on õppimise loomulik osa. Hindamise aluseks on absoluutsed kriteeriumid ehk teatud taseme saavutamine, õpilase areng ja meisterlikkus. **Võistluslikkusele suunatud eesmäärke** väärtustavates klassides on seevastu edu kriteeriumiks head hinded, oma oskuste ja võimekuse demonstreerimine. Vead näitavad oskuste puudumist, läbikukkumist. Hindamise aluseks on sotsiaalne võrdlus, normatiivsed kriteeriumid. Uurimused on näidanud, et õpilased võtavad omaks need eesmärgid, mida klassikollektiivis väärtustatakse – kui väärtustatakse arengut, õppimist, jõupingutusi, on ka õpilased enam meisterlikkusele ja õppimisele suunatud. Kui aga rõhutatakse enam heade hinnete olulisust, tuuakse eeskujuks parimaid õpilasi ning rõhuasetus on tulemusel, mitte arengul, kipuvad kõik õpilased omaks võtma just võistluslikkusel ja sotsiaalsel võrdlusel põhinevaid eesmäärke. Niikaua, kui õpilane on oma edus kindel ja usub oma suutlikkusesse ülesandega hästi hakkama saada, kannustavad ka võistluslikkusele suunatud eesmärgid last pingutama ja meisterlikkusele suunatud tegevusstrateegiaid rakendada. Negatiivsema minakäsitlusega õpilaste puhul, kes kahtlevad oma võimekuses ja suutlikkuses ülesandega hästi hakkama saada, viivad võistluslikkusele suunatud eesmärgid aga sageli vältivate ja abitute tegevusstrateegiate rakendamisele. Samuti on uurimused näidanud, et just algklassides on võistluslikkusele suunatud eesmärgid pigem seotud vältivate strateegiate ja kehvemate õpitulemustega (Shim, Ryan, & Anderson, 2008). See ei tähenda, et algklassides peaks võistluslikkust täielikult vältima, kuid oluline on jälgida seda, et võistluslikes olukordades oleksid võrdsed võiduvõimalused kõikidel õpilastel.

Nagu juba varem mainitud, on oluline roll õpilase minakäsitluse kujunemisel ka sellel, **millistele põhjustele omistab õpetaja õpilase edu ja ebaedu**. On näiteks leitud, et kui õpilane, keda õpetaja peab väga võimekaks, vastab valesti, omistab õpetaja vale vastuse põhjuse tõenäoliselt õpilase tähelepanematusesele või mõnele muule võimekusega mitte-seotud põhjusele. Samasuguses vastuses õpilaselt, keda õpetaja nii nutikaks ei pea, näeb ta aga suure tõenäosusega kinnitust õpilase piiratud võimekusele. Õpetaja otsesed märkused õpilase jõupingutuste ja oskuste kohta võivad mõjutada õpilaste endi hinnanguid oma kompetentsusele. Iga õpetaja eesmärgiks peaks olema see, et tema õpilased usuksid, et nad saavad hakkama, kui nad piisavalt pingutavad, ning kui nad ebaõnnestuvad, siis on see sellepärast, et nad ei pingutanud piisavalt, peavad rohkem harjutama või kasutama teistsuguseid strateegiaid. Seega on positiivse minakäsitluse kujunemise seisukohalt oluline, et **õpetajad omistaksid laste edu põhjused lapse oskustele ja võimekusele**, aga ka **tublile tööle** (nt *sa oled väga nutikas ja nende matemaatikaülesannetega tublit tööd teinud*). Vaid lapse võimekust rõhutades võib just edukamatel õpilastel tekkida valearu-

saam, et pingutada polegi vaja (see on ka põhjus, miks edukamad õpilased vajavad ülesandeid, mis nõuaksid pingutust). Ainult jõupingutuste rõhutamine pole samuti soovitatav, sest mida vanemaks lapsed saavad, seda enam nad kipuvad uskuma, et töö ja vaevaga saavutatud edu näitab väiksemat võimekust kui ilma eriliste jõupingutusteta saavutatud edu. Seevastu lapse **ebaedu tuleks omistada vähesele pingutusele või valedetele strateegiatele**. Öeldes lapsele: „*Ma arvan, et sa ei kuulunud tähelepanelikult*“, edastab õpetaja lapsele sõnumi, et usub tema võimesse piisava pingutuse korral hästi hakkama saada. Seevastu: „*Ära muretse, ma usun, et andsid endast parima*“ on küll kaastundlik, kuid võib tegelikult edastada lapsele sõnumi, et ta polegi võimeline selle ülesandega hakkama saama. Samas peab õpetaja kindlasti jälgima ka seda, kas laps pingutas või mitte. Kui laps tõesti püüdis, aga sellest hoolimata ebaõnnestus, võib õpetaja soovitus veel tugevamini pingutada lapses lootusetuse tunde tekitada. Sellisel juhul on kasulikum pöörata õpilase tähelepanu pigem lahendusstrateegiatele ja võtetele, mida ta kasutas, ning julgustada teda proovima teistsuguseid strateegiaid. Vahel võib osutada vajalikuks ka **ülesande kohandamine** või **ümberstruktureerimine** – seda juhul, kui vaatamata korduvatele jõupingutustele ei tule õpilane ülesandega toime. Siis saab õpetaja võtta osa vastutusest enda peale või lükata n-ö kontrollimatutele asjaoludele (*See ülesanne ongi siin natuke segaselt kirjeldatud. Proovi kõigepealt alustada sellega siin...*).

Lapsed, kellel ei lähe koolis eriti hästi, peavad sageli toime tulema enama kui lihtsalt ebaeduga kaasneva frustratsiooni ja negatiivsete emotsioonidega. Sageli on nende läbisaamine kehv ka eakaaslaste ning õpetajatega. Neil on pidevalt pahandusi – küll ei ole neil kodutööd tehtud või ei ole nad tunnis tähelepanelikud ja segavad õppetööd. Ka eakaaslased võivad neid tõrjuma hakata, jättes nad kõrvale mängudest, kutsumata neid sünnipäevapeole, nurisedes nendega ühes grupis töötamise pärast ja visates nalja nende ebaedu üle. Uurimused on näidanud, et õpilase suhted õpetaja(te)ga avaldavad otsest mõju tema motivatsioonilistele suundumustele ja osalemisele õppetöös (Connell & Wellborn, 1991). Kui õpilased tunnevad õpetajaga teatud seotust, võtavad nad tõenäolisemalt omaks õpetaja poolt edastatavad sotsiaalsed eesmärgid ja väärtused ning on kooli suhtes positiivsemalt meelestatud. Positiivne suhe õpetaja ja õpilase vahel on seotud õpilase positiivsema minakäsitle, õppimise väärtustamise ja aktiivsema osalemisega õppimises. Samuti aitab positiivne suhe õpetaja ja õpilase vahel vähendada õpilaste ärevust saavutussituatsioonides. Õpilase negatiivne suhe õpetaja(te)ga seevastu on seotud koolitööst eemalehoidmise ja ka koolist väljalangemisega (vt ka ptk 2, kuidas luua positiivset suhet õpilastega).

Tekstikast 3.C.

Praktilist õpetajale: kuidas luua õppimist toetavat ja turvalist õhustikku klassiruumis

- **Muutke vead õppimise loomulikuks osaks.**

- › Jagage õpilastega isiklike ebaedu kogemusi ja looge seoseid vigadega, mida õpilased teevad klassis. Tooge paralleelsele füüsiliste tegevustega, mida õpilased naudivad (rattasõit, ujumine, rulluisutamine jne), mille õppimine nõuab samuti harjutamist ja treenimist ega õnnestu koheselt. See aitab õpilastel luua seoseid konkreetsete isiklike kogemustega ja mõista, et vead ja õppimine käivad käsikäes.
- › Kaasake valed vastused arutelusse ning näidake nende panust õige lahenduse ni jõudmisel – vt järgnevat dialoogi õpetaja ja lapse vahel!

Lauri on lahendanud ülesande $14 - 5 + 2$ ja saanud vastuseks 7.

Õpetaja: Kuidas sa ülesande lahendasid?

Lauri: Ma arvutasin.

Õpetaja: Mis sa kõigepealt arvutasid?

Lauri: $14 - 5 = 9$

Õpetaja: Hästi. Kas nüüd on ülesanne valmis?

Lauri: Ei.

Õpetaja: Kuidas sa jätkad?

Lauri: No siis jääb järele 7.

Õpetaja: Kuidas sa seitsme saad?

Lauri: Kui lahutada 9st 2, siis tulebki 7.

Õpetaja: Õige. Aga kuidas sa tead, et tuleb lahutada?

Lauri: No seal on see märk...

Õpetaja: Mis märk?

Lauri: Miinusmärk.

Õpetaja: Vaata tähelepanelikult. Kas see on miinusmärk?

Lauri: Oi, hoopis plussmärk on!

Õpetaja: Mida plussmärk tähendab?

Lauri: Et tuleb liita kokku.

Õpetaja: Mis sa siis kokku liidad?

Lauri: 9 ja 2. See teeb kokku 11.

• **Muutke abi küsimine „ohutuks“.**

- › Klassis peaks valitsema mõttelaad, et „rumalaid küsimusi ei ole“.
- › Julgustage õpilasi abi küsima – ka üksteiselt – ja abi jagama.
- › Andke abi just parasjagu niipalju kui vajalik. Suunake õpilasi ise vastuseid leidma ja klassis käepärast olevaid ressursse kasutama (arvuread, korrutus-tabelid, sõnaraamatud).

Koostatud Nevalainen, Juvonen-Nihtinen ja Lappalainen (2004); Rogers (2008) järgi

Kokkuvõte

Käesolevas peatükis oli juttu laste akadeemilise minakäsitluse ja motivatsiooniliste suundumuste kujunemisest. Alklasside õpetajatel on selles osas täita väga vastutusrikas ja oluline roll, sest mida vanemaks lapsed saavad, seda raskem on nende minakäsitlust ja väljakujunenud tegevusstrateegiaid muuta. Tagades kõikidele õpilastele jõukohased ülesanded ja eduvõimaluse ning pakkudes lastele toetavat ja õppimist väärtustavat keskkonda, panevad õpetajad aluse laste positiivsele minakäsitlusele ning suhtumisele õppimisse.

Viidatud kirjandus

- Aunola, K. (2005). *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus: Keuruu.
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2004). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37, 310–327.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Folmer, A. S., Cole, D. A., Sigal, A. B., Benbow, L. D., Satterwhite, L. F., Swygert, K. E., et al. (2008). Age-related changes in children's understanding of effort and ability: Implications for attribution theory and motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 114–134.
- Gottfried, A., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood to late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- Harter, S. (1974). Pleasure derived from cognitive challenge and mastery. *Child Development*, 45, 661–669.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. The Guilford Press: New York.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievemnt goals and goal structures. In C. Midgley (Ed). *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning*. Lawrence Elbraum Associates: Manwah, New Jersey.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nevalainen, V., Juvonen-Nihtinen, M., & Lappalainen, U. (2004). Ajattelu ja ongelman-ratkaisu. In. T. Ahonen, T. Siiskonen, & T. Aro (Eds.) *Sanat Sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. (2001). Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia*, 36, 68–73.
- Owens M., Stevenson J., Norgate R., & Hadwin J. A. (2008). Processing efficiency theory in children: working memory as a mediator between trait anxiety and academic performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21, 417–30.
- Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (1996). Supervisor's beliefs and subordinates' intrinsic motivation: a behavioural confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331–340.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli Kirjastus
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Shim, S. S., Ryan, A. M., & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 655–671.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating tehory and practice*. Allyn & Bacon: Boston.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

Soovituslik kirjandus

- Burnett (2006). *Õpime õppima. Muudame õppimise tõhusaks kõikidele õppuritele*. Studium
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

4. Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng

Katrin Mägi

Sissejuhatus

Tunded ehk emotsioonid mängivad laste ja täiskasvanute igapäevases elus suurt rolli. Tunded motiveerivad tegutsema ja on seeläbi oluliseks mehhanismiks, mille abil lapsed võtavad omaks nii vanemate, õpetajate kui ka ühiskonna poolt laiemalt tunnustatud väärtused, normid ja moraali (Pizzarro & Salovey, 2002). Kooli alguseks on enamik lapsi omandanud juba märkimisväärsed oskused oma tunnete ja käitumise juhtimisel, suutes näiteks edukalt toime tulla oma ärevusega esimesel koolipäeval või võrdlemisi pikka aega ühe koha peal püsida ja õpetajat kuulata. Teise kooliastme alguseks on enamik lapsi omaks võtnud ka koolis ja klassiruumis kehtivad reeglid ja normid ning käituvad neile vastavalt. Lapsed on muutunud juba suhteliselt iseseisvateks ja tulevad edukalt toime omavaheliste tülide ja probleemide lahendamisega. Oma tunnete ja käitumise juhtimise oskuste ehk eneseregulatsioonioskuste areng jätkub aga kuni täiskasvanueani ning on tihedalt seotud laste tunnetusprotsesside arengu ja eriti metatunnetuslike teadmiste arenguga. Kuigi enamik lapsi omandab eneseregulatsioonioskused ühel või teisel tasemel loomulikult, ilma erilise õpetuseta, on selge, et nii vanemad kui ka õpetajad saavad oma tegevusega seda protsessi soodustada. Head eneseregulatsioonioskused õppimisel on seotud paremate õpitulemuste ja suhetega nii õpetajate kui ka eakaaslastega. Uurimused on näidanud sedagi, et head eneseregulatsioonioskused algklassides aitavad säilitada laste usku oma suutlikkusse erinevates olukordades hästi hakkama saada. Laste enesekohased oskused algklassides hõlmavad eneseregulatsiooni ja tajutud võimekususkumusi, mis koos panevad aluse lapse heale toimetulekule nii sotsiaalsete suhete kui ka õppimisega.

Tunnetest arusaamine

Laste ja täiskasvanute toimetulek oma tunnetega on väga erinev. Õpetaja negatiivse märkuse peale ärrituses suudab mõni laps kasutada oma tugevaid tundeid selleks, et motiveerida end järgmisel korral rohkem pingutama; mõni teine aga elab oma negatiivsed emotsioonid valjuhäälselt välja õpetaja ja kaasõpilaste peale, lõhkudes asju või mööblit. Et oma tunnete juhtimine ja kontrollimine üldse võimalikuks osutuks, on vaja, et inimesel oleks teatud sisevaade tunnetest ja nende toimimisest – on vajalik oma tunnete teadvustamine, erinevate tunnete üksteisest eristamine ja ka arusaamine, mis meis üht või teist tunnet esile kutsub (Lambie & Marcel, 2002). Edukaks toimimiseks ja suheteks teistega on vajalik teadvustada ja mõista ka meid ümbritsevate inimeste tundeid. Emotsioonide teadvustamine ja äratundmine hõlmab endas nii tähelepanuprotsesse (emotsioonide jälgimine, eristamine) kui ka hoiakuid (milline väärtus omistatakse emotsioonidele ja nen-

de väljendamisele). Viimane sõltub paljuski väärtustest ja normidest, mida lapse lähikeskkonnas ja kultuuris laiemalt tähtsaks peetakse – nt kuidas üldse suhtutakse tugevate emotsioonide väljanäitamisse. Seega võikski öelda, et lapse emotsionaalne repertuaar on sotsiaalselt konstrueeritud. Vanemad, kes arutlevad oma lastega sagedamini tunnete üle ja pööravad emotsionaalsetele kogemustele rohkem tähelepanu (*Mis sa arvad, miks Mia kurb on? Kas sa arvad, et ta igatseb oma emmet? Kuidas me saaksime teda lohutada?*), arendavad oma laste võimet emotsioone paremini teadvustada ja ära tunda. Vanemad aitavad oma lastel ka mõista, et see, mida „*mina tunnen*“ ei ole tingimata seesama, mida „*sina tunned*“. Pöörates tähelepanu teiste ebamugavusele ja negatiivsetele tunnetele ning selgitades nende põhjusi, arendavad vanemad oma lastes empaatiavõimet.

Lapse mõtlemise ja tunnetusprotsesside arengutase mõjutab nii seda, milliseid emotsioone millistes olukordades tuntakse, kui ka emotsioonide teadvustamist ja neist arusaamist. Sündmused või olukorrad, mis meis üht või teist emotsiooni esile kutsuvad, muutuvad vanusega. Esimese klassi laps võib kooli hilinedes olla hirmul ja õnnetu, vanemates klassides võib sama olukord paremal juhul ehk pisut ärevust tekitada. Kooli alguseks suudab enamik lapsi iseenda emotsioone juba suhteliselt hästi ära tunda. Esimestel kooliaastatel hakkavad lapsed mõistma ka seda, et nad võivad korraga tunda mitut erinevat tunnet – nt olla ühtaegu nii kurb kui vihane, kui keegi nende ilusa pinali ära lõhub, või rõõmus ja uhke hea hinde üle. Enne kümnendat eluaastat ei nõustu lapsed aga sellega, et samaaegselt on võimalik tunda ka teineteisega vastuolus olevaid tundeid (nt uhkust aktusel esinemise üle ja samas ka hirmu suurele publikule esinemise ees) ega suuda ka oma vastuolulisi tundeid nimetada. See aga ei tähenda seda, et lapsed ei tunneks vastuolulisi tundeid. Et lapsed ei oska oma segastele tunnetele nime anda, võivad nad frustratsiooni välja elada oma käitumises. Ilmselt on iga lapsevanem kogenud, kuidas pärast pikemat lahusolekut laps oma „võimatu“ käitumisega justkui „karistaks“ vanemat, kuigi on samal ajal ka ilmselgelt rõõmus, et ema või isa jälle kodus on. Üheks selliseks vastuolulisi tundeid esile kutsuvaks olukorraks on kooli algus, mil enamik lapsi on kooli suhtes küll positiivselt meelestatud, kuid võivad tunda ka erinevaid hirme. Kõige sagedamini on kooli alguse hirmud seotud vanematest eemaloleku, õpetaja isiku, sõprade leidmise ja kooliteega. Sellistes olukordades vajavad lapsed täiskasvanute mõistmist ja tuge oma vastuoluliste tunnetega toimetulekuks. Koolialguse hirme aitab leevendada just õpetaja soe, toetav ja hoolitsev suhtumine. Ka hiljem vajavad lapsed olukordades, mis võivad vastuolulisi tundeid esile kutsuda, täiskasvanute abi oma tunnete teadvustamisel ja nimetamisel.

Kooli alguseks oskavad lapsed suhteliselt hästi ära tunda ka teiste tundeid ning põhjendada, miks üks või teine laps parasjagu nutab või kurb on. Selles vanuses tuginevad lapsed teiste emotsioonidele hinnangute andmisel siiski peamiselt konkreetsetele vaadeldavatele tunnustele – teise näoväljendustele ja välisele käitumisele. Lastel on alles raskesti teiste inimeste emotsioonide tõlgendamisega vaid nende teadmiste põhjal, mis neil

on konkreetse olukorra või juhtunu kohta ehk situatsiooniliste teadmiste põhjal (Fine, Izard, & Trentacosta, 2006). Eriti käib see selliste keerukamate emotsioonide kohta nagu uhkus, süütunne ja häbi, millest tuleb juttu pisut allpool. Selline oskus muutub vanusega järjest olulisemaks, sest nii nagu lapsed ise õpivad järjest paremini oma tegelikke tundeid varjama ja maskeerima (nt tegema rõõmsa näo, kuigi on kurvad), õpivad seda tegema ka lapse eakaaslased. Et mõista sõbra tegelikke tundeid ja neile adekvaatselt reageerida, peab laps teadma, et õpetaja negatiivne märkus klassi ees tekitab suure tõenäosusega häbi ning kuigi sõber teeb ükskõikse näo ja sel välja paista ei lase, ootab ta ehk tuge ja lohutust. Just keerukamate emotsioonide tõlgendamine vaid olukorrast tuleneva info põhjal on oskus, mis algklasside jooksul oluliselt areneb ja täiustub.

Teise kooliastme lõpu poole, kui lapsed on jõudnud juba varasesse teismeikka, muutub iseloomulikuks laste mõtlemisele endast ja oma tunnetest nähtus, mida on nimetatud „enesekohaseks müüdiks“ (ingl *personal fable*) (Lapsley, 1993). Varateismelised usuvad sageli, et nad on ainulaadsed ega sarnane kellegi teisega. Nad võivad uskuda, et nende tunded on täiesti „unikaalsed“ – et keegi teine nende läheduses pole kunagi midagi sellist tundnud – ja seega ei saa keegi teine (kõige vähem veel õpetajad või vanemad) teada, kuidas nemad end tunnevad. Täiskasvanud peaksid sel perioodil lastega suheldes olema eriliselt kannatlikud ja taktitundelised.

Uurimused on näidanud, et lapsed, kes suudavad märgata ja mõista olulisi emotsioonidega seotud vihjeid koolikeskkonnas, suudavad ka kooliülesannetele paremini keskenduda. Seevastu lastel, kelle emotsioonide teadvustamise tase on madal, on rohkem konflikte nii õpetajate kui ka eakaaslastega, ning seetõttu ilmselt raskem keskenduda kooliülesannetele (Trentacosta & Izard, 2007). Lastel on oluline mõista, milline roll on tunnetel õppimises ning kuidas nende endi tunded mõjutavad seda, kui hästi nad suudavad näiteks õpetajat kuulata või ülesandele keskenduda. Pöörates tähelepanu laste tundede seisunditele (nt te olete praegu nii elevil, et ei suuda hästi keskenduda), saab õpetaja aidata lastel näha seost oma emotsioonide ja keskendumis- ning õppimisvõime vahel.

Tunnete roll normide ja piirangute omaksvõtmisel

Jälgides ja kogedes, kuidas keskkond ja inimesed tema ümber reageerivad, kui ta tegutseb teatud viisil, ning avastades, et mõnede tegutsemisviisidele järgneb edu või tunnustus, mõnede aga ebaedu, halvaks panu või karistus, õpibki laps eristama soovitavaid ja mittesoovitavaid tegutsemisviise ning sellest teadmisest lähtudes ka oma käitumist jälgima, kontrollima ja juhtima. Emotsioonid on oluliseks mehhanismiks, mille abil lapsed võtavad omaks nii vanemate, õpetajate kui ka ühiskonna poolt laiema tunnustatud väärtused, normid ja moraali. Juba paariaastased lapsed on võimelised lisaks põhiemotsioonidele nagu rõõm, viha, kurbus, vastikus, üllatus ning hirm tundma ka eneseteadvusega seotud emotsioone nagu uhkus, häbi ja süütunne, mis eeldavad võimet vähemalt

teatud tasemel hinnata oma käitumise vastavust enese või teiste poolt seatud ootustele ja standarditele. Sellega saab alguse lapse eneseregulatsioon ja enesekontroll. Samas ei oska eelkooliealised lapsed veel nende keerukamate emotsioonide tekkepõhjusi selgitada ning neid ka ära tunda ainult situatsiooniga seotud info põhjal. Näiteks on leitud, et eelkooliealiste laste mõtlemisele on iseloomulik nn „rõõmsa süüdlase“ (ingl *happy victimizer*) fenomen (Arsenio & Kramer, 1992). Lapsed arvavad, et süüdlane tunneb end hästi pärast moraalsete reeglite rikkumist. Kuuenda kuni kümnenda eluaasta vahel hakkavad lapsed alles aru saama, et süüdlane tunneb end pahateo järel ilmselt halvasti. See on oluline arenguline verstapost: kui laps ei ole teadlik oma tegevuse emotsionaalsetest tagajärgedest, pole tal ka sisemist motivatsiooni tegu tegemata jätta (või siis teha). Kui laps saab aru, et pärast kaaslase löömist tunneb tema ise end halvasti, jätab ta suurema tõenäosusega löömata kui siis, kui selline arusaamine puudub. Kui laps aga mõistab, et sõbra aitamise järel tunneb tema ise end samuti hästi, aitab ta ilmselt parema meelega.

Laste empaatiavõime arengule ja normide ning piirangute omaksvõtmisele aitab kaasa keskkond, mis rahuldab lapse enda emotsionaalseid vajadusi, julgustab lapsi märkama, kogema ja väljendama erinevaid emotsioone ning võimaldab lapsel jälgida ja olla osaline olukordades, kus teised oma sõnade ja tegudega väljendavad emotsionaalset tundlikkust ja hoolivust. Õpetaja peaks olema osav laste emotsioonide juhtija – just emotsionaalsete tagajärgede rõhutamine on hea viis, kuidas motiveerida lapsi reegleid ja norme järgima ning teisi abistavalt ja empaatiliselt käituma. See eeldab nii lapse enda kui ka last ümbritsevate inimeste tunnetele tähelepanu pööramist. On leitud, et tähelepanu pööramine varguse tagajärgedele ja lastes kaastunde ning empaatia esilekutsumine varguse ohvri suhtes on tõhus viis õpetada lapsi mitte varastama (Pizarro & Salovey, 2002). Püüdes sarnastes olukordades (mõni jutuke, kus keegi midagi varastab; koolis toimunud vargus jne) korduvalt lastes empaatiat esile kutsuda, hakkavad lapsed lõpuks seostama varastamist empaatiatundega ohvri vastu ning see tundeseisund muutubki oluliseks sisemiseks motivaatoriks mitte varastada. Sama toimib ka muude moraalsete reeglite ja normidega. Ka Bill Rogersi (2008) käitumistaastuse programmis, mida on sobilik rakendada just algklassides, on kaasõpilaste ja õpetaja sotsiaalne heakskiit ja halvaksapanu kesksel kohal. Laps peab aru saama, et tema ebasobiv käitumine tekitab teistes negatiivseid tundeid, sobilik käitumine aga lubab nii tal endal kui teistel end hästi tunda (Rogers, 2008).

Tekstikast 4.A.

Praktilist õpetajale: kuidas soodustada normide omaksvõtmist ja empaatilist käitumist

Esimene kooliaste

- *Julgustage õpilasi üksteist lohutama, kui neil on võimalik seda teha.*
- *Olge heaks eeskujuks – mudeldage kaastundlikkust ja empaatiat. Selgitage lastele, mida te teete ja miks.*
- *Esitage käitumisreeglid väga selgelt ja olge järjekindel.*
- *Kui õpilased käituvad mittedobival, põhjendage, miks selline käitumine ei ole vastuvõetav ja keskenduge kahjule ja ebamugavusele, mida nad oma käitumisega teistes on tekitanud.*
- *Olge teadlik, et mõningane isekas käitumine on selles vanuses eakohane.*

Teine kooliaste

- *Arutlege selle üle, kuidas reeglid aitavad nii klassikollektiivil kui ka muudel sotsiaalsetel gruppidel paremini toimida.*
- *Selgitage, kuidas õpilased sageli rahuldavad omaenda vajadusi, aidates kedagi teist.*
- *Muutke prosotsiaalne käitumine (jagamine, abistamine, hoolimine) klassiruumis oluliseks. Tunnustage sellise käitumise eest, kasutades omadussõnu nagu lahke, abivalmis, hooliv jne.*
- *Moraalsete üleastumiste puhul püüdke esile kutsuda süü- ja empaatiatunnet. See on eriti oluline just nende õpilaste puhul, kellel empaatiavõime ja moraalse järeldamise oskus on madal (vt ka pkt 1.2).*

Koostatud Ormrod (2006) järgi

Eneseregulatsiooni areng

Eneseteadvuse arengul ning võimel tunda uhkust, süütunnet ja häbi on oluline roll sotsiaalsete ja moraalsete reeglite omandamisel ning oma tunnete ja käitumise juhtimisel. Lapse arengut võiks vaadelda kui lapse kasvavat võimet reguleerida oma reaktsioone, mis väljendub eelkõige lapse suurenevas iseseisvuses nii oma isiklikes tegevustes kui ka sotsiaalsetes suhetes (Shonkoff & Phillips, 2000). Eneseregulatsiooni on defineeritud kui hulka mehhanisme, mille abil inimese psüühika kontrollib oma funktsioone, seisundeid ja seesmisi protsesse (Vohs & Baumeister, 2004). See on oskus kontrollida oma impulsse ning lõpetada või pidurdada mingi tegevus (isegi kui on soov seda jätkata) või alustada millegi tegemist (isegi kui seda ei taheta teha). Lapsed, kellel on head eneseregulatsiooni oskused, suudavad kiusatusele vastu panna ja pidurdada oma impulsse piisavalt, et jõuda mõelda oma tegevuse võimalikele tagajärgedele või kaaluda teisi tegutsemisvõimalusi, mis oleksid antud olukorras sobilikumad. Näiteks, kui õpetaja peab klassist korraks lahkuma, suudab õpilane sundida end paigale jääma. Oluline roll eneseregulatsiooni protsessides on lapse võimel tahtlikult oma tähelepanu suunata (vt täpsemalt ptk 1) ja lapse sisekõne arengul.

Eneseregulatsioonist rääkides on eristatud emotsionaalset (tunnete juhtimine), käitumuslikku (liigutuste juhtimine) ja kognitiivset (tunnetusprotsesside juhtimine – eesmärkide seadmine, planeerimine, organiseerimine) eneseregulatsiooni. Uuemad uurimused viitavad siiski pigem sellele, et need erinevad eneseregulatsiooni aspektid on omavahel tihedalt seotud ning nende arengusse ja töösse on kaasatud ühed ja samad ajupiirkonnad (Blair, 2002). Seetõttu ka lastel, kellel on raskusi ühes valdkonnas, on suure tõenäosusega raskusi teiseski valdkonnas. Näiteks, lapsel, kes ei suuda hästi oma emotsioone juhtida, on ilmselt raskusi ka õppetööle keskendumisega – tugev negatiivne tundeseisund, mida ei suudeta „jahutada“, häirib ka tähelepanu ja muid tunnetusprotsesse (mälu, mõtlemist, taju). Aju-uurimused toetavad keskkonna olulisust eneseregulatsiooni protsesside arengus ja seega saavad nii õpetajad kui ka vanemad aidata lastel neid oskusi õppida ja harjutada.

On ilmselge, et oma käitumise ja tunnete reguleerimine on hea toimetulekuks suhetes teistega ja äärmiselt oluline õppimises. Ärritumine õpetaja negatiivse märkuse peale võib olla kasulik: see motiveerib tegutsema ja järgmine kord oma kodutööd paremini tegema. Kuid ärritunuks jäämine ja negatiivsete emotsioonide kuhjuda laskmine võib kahjustada nii õpilast ennast kui ka teisi. Uurimused on näidanud, et emotsioonide reguleerimise oskus ennustab lapse suhteid eakaaslaste ja täiskasvanutega, sotsiaalsete normide ja piirangute järgimist, käitumist ning akadeemilisi tulemusi (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Shelton, 2003). Juba väikelastele õpetatakse, kuidas oma emotsioonide väljendusi ja käitumist kontrollida, et leida tasakaal isiklike ja sotsiaalsete nõudmiste vahel. Kognitiivsed kontrollimehhanismid muutuvad koos lapse vanusega järjest olulisemaks. Ka esimestel kooliaastatel suudavad lapsed paljudes olukordades kohandada oma käitu-

mist vastavalt olukorra nõudmistele või teiste tunnete ning omaenda tundeid varjata või maskeerida – näiteks naeratada viisakalt kingituse tegijale, kuigi kink neile tegelikult pettumuse valmistas. Siiski on laste oskused oma emotsioonide ja käitumise reguleerimisel selles vanuses suhteliselt piiratud. Lapsed on impulsiivsed ja võivad kergesti nutma puhkeda või oma negatiivseid tundeid välja elada sobimatus käitumises. Selliste olukordade lahendamine nõuab õpetajalt leebust ja empaatilisust, aga ka kindlameelsust norme eirava käitumisega toimetulekul.

Häid nõuandeid, kuidas õpetada lastele oma tugevate negatiivsete emotsioonidega toimetulekut ja oma mõtete juhtimist sellistes olukordades, leiab Bill Rogersi (2008) raamatust „Taasleitud käitumine“.

Eneseregulatsioon õppimisel ja selle soodustamine

Eneseregulatsioon õppimisel hõlmab oma tunnete ja käitumise juhtimise kõrval ka mitmeid protsesse, mis on oma olemuselt metatunnetuslikud. Nende hulka kuuluvad:

- 1) eesmärkide püstitamine;
- 2) planeerimine;
- 3) tähelepanu kontrollimine;
- 4) enese motiveerimine;
- 5) paindlik õppimisstrateegiate kasutamine;
- 6) oma tegevuse jälgimine;
- 7) vajadusel välise abi otsimine;
- 8) oma tegevuse hindamine.

Algklassides on need protsessid alles väga piiratud (vt ka ptk 1). Esimestel kooliaastatel on lastel suuri raskusi oma tähelepanu kontrollimisega, kui tegevus pole nende jaoks huvitav või naudingut pakkuv. Lapsed, kelle käitumise juhtimise oskused on alles nõrgemad, on sageli raskustes ka tegevuse alustamisega, sest nad ei oska otsustada, milliseid vahendeid neil ülesande sooritamiseks vaja läheb või millises järjestuses ülesandeid teha tuleks. Oma tegevuse planeerimise, jälgimise ja hindamisega tuleb enamik lapsi iseseisvalt toime oluliselt hiljem. Eneseregulatsioonioskuste arengule aitab kaasa võimalus osaleda eakohastes tegevustes, mis nõuavad nende oskuste rakendamist. Algklassides on siiski olulisemal kohal last ümbritsevatelt täiskasvanutelt saadud juhendamine ja nimetatud oskuste mudeldamine. Vögotski (1978) arvates paneb laste eneseregulatsioonioskustele aluse sotsiaalne interaktsioon ja alles hiljem suudavad lapsed neid oskusi iseseisvalt kasutada. Alguses aitavad õpetajad ja vanemad lastel eesmärke püstitada, tähelepanu ülesandel hoida, sobivaid õppimisstrateegiaid valida, oma tegevust jälgida. Pikkamisi muutuvad lapsed nende oskuste rakendamisel järjest iseseisvamaks. Ühendavaks sillaks teiste ja enese poolt juhitud õppimise vahel võiks olla koosjuhitud õppimine (Ormrod,

2006). Üheks selliseks koosjuhitud õppimise väljenduseks võiks pidada õpetaja juhendavat õpetamisviisi (Nevalainen, Juvonen-Nihitinen, & Lappalainen, 2004). Sellise õpetamisviisiga suunab õpetaja last oma tegevust planeerima, jälgima, reeglipärasusi leidma, tulemust hindama ja vastavalt sellele edasi tegutsema. Eesmärgiks on rahvatarkuse kohaselt õpetada laps kala püüdma, mitte anda talle kala. Järgnevas dialoogis õpetaja ja lapse vahel on illustreeritud õpetaja juhendavat õpetamisviisi olukorras, kus klassile on antud iseseisev töö, aga õpilane ei oska seda alustada.

Martin pöörnitseb matemaatika töövihikut.

Martin: Mina ei oska seda teha.

Õpetaja: Mida sellel leheküljel peab tegema?

Martin: Ma ei tea.

Õpetaja: Vaatame koos, mis siin leheküljel on.

Õpetaja ja Martin vaatavad ülesannet koos ja Martin kirjeldab, mida ta näeb.

Õpetaja: Kas meil on varem olnud selliseid ülesandeid?

Martin: On.

Õpetaja: Kuidas sa siis alustasid ülesannet? Mida sa kõigepealt tegid?

Martin: Lugesin juhendit.

Õpetaja: Just nii. Kõigepealt loetakse alati juhendit, sest sealt saame teada, mida ülesandes teha tuleb.

Martin loeb juhendi läbi ja koostab õpetajaga koos plaani, millises järjekorras ta ülesannet teeb.

Kesksel kohal juhendava õpetamisviisi puhul ongi küsimused. Vältima peaks siiski *miks*-küsimusi, millele kõige sagedamini saab lapselt vastuseks *ei tea*. Juhendavat õpetamisviisi kasutades püütakse lapse vastustest leida alati see, mis neis on õiget ja head. Lisaks eneseregulatsioonioskuste arendamisele toetab selline õpetamisviis ka lapse usku oma suutlikkusse hakkama saada ehk tema tajutud võimekust. Kuigi vanemates klassides ennustavad tajutud võimekususkumused pigem õppimiskäitumist ja eneseregulatsiooni ning seeläbi ka õpitulemusi, siis algklassides on just headel eneseregulatsioonioskustel oluline roll positiivse, kuid samas realistliku tajutud võimekuse säilitamisel. Kuigi tajutud võimekus esimestel kooliaastatel on väga kõrge peaaegu kõigis valdkondades, hakkab see kiiresti langema, muutudes ühtlasi realistlikumaks ja lapse tegelike võimete ning oskustega kooskõlas olevaks. Adekvaatne tajutud võimekus viitab sellele, et õpilane suudab realistlikult hinnata olukorda – nt kui raske on ülesanne, kui palju tal aega on, milliseid abivahendeid või ressursse tal vaja läheb, et eesmärgini jõuda – ja asjakohaselt tegutseda. Kui küsida esimese klassi õpilastelt, kuidas nad mingi ülesandega hakkama saavad, arvavad nad enamasti, et saavad hakkama väga hästi, sõltumata ülesande raskusastmest. Isegi siis, kui neil ei lähe nii hästi, kui nad ootasid, usub enamik esimese klassi lapsi, et järgmisel korral saavad nad väga hästi hakkama.

Tekstikast 4.B.

Praktilist õpetajale: näited juhendavale õpetamisviisile iseloomulikest küsimustest

- *Mida sa järgmisena pead tegema?*
- *Räägi mulle, kuidas sa seda tegid.*
- *Mis sa arvad, mis juhtub, kui...?*
- *Millal oled varem teinud midagi sellist?*
- *Mis tunne sul on, kui...?*
- *Just, väga õige, aga kuidas sa teadsid, et see õige on.*
- *Millal sa veel pead...?*
- *Peatu ja vaata tähelepanelikult, mida sa teed.*
- *Milles on sinu arvates probleem?*
- *Millisel muul viisil võiksite me seda teha?*
- *Miks see on parem kui too?*
- *Teeme plaani, et me midagi ära ei unustaks.*
- *Kuidas sa vea üles leiad?*
- *Kuidas on... erinev kui...?*

Koostatud Nevalainen, Juvonen-Nihitinen ja Lappalainen (2004) järgi

Tajutud võimekus

Vastus küsimusele: „Kas ma saan selle tunde/probleemi/ülesande/tegevusega hakkama?“ on inimeste käitumise puhul sageli otsustava tähtsusega. Tajutud võimekus on defineeritud kui inimese usk oma suutlikkusse konkreetse probleemiga hakkama saada või konkreetne eesmärk saavutada. Tajutud võimekususkumused on minakäsitluse oluliseks osaks, kuid erinevalt viimasest sõltuvad rohkem kontekstist ning sisaldavad peamiselt hinnanguid, mitte tundeid (*ma suudan endale uues klassis kindlasti mõne sõbra leida; ma olen uhke, et mul on palju sõpru*). Minakäsitlus kujuneb väliste ja seesmiste võrdluste põhjal, kasutades teisi inimesi või iseenda teisi mina-aspekte hindamise taustsüsteemina (Gas-kill & Woolfolk Hoy, 2002). Tajutud võimekus keskendub suutlikkusele ülesandega hästi hakkama saada, vajaduseta võrrelda end kellegagi või millegagi: küsimus on, kas **mina** saan sellega hakkama, mitte kas **teised** oleksid edukad. Tajutud võimekususkumused

on tugevad käitumise ennustajad. Bandura (1977) on välja toonud neli protsessi, mille kaudu tajutud võimekus mõjutab käitumuslikke tulemusi:

- mõjutavad otsuseid, mida üldse hakatakse tegema;
- mõjutavad tehtavaid jõupingutusi ja püsivust;
- mõjutavad tundeid;
- mõjutavad tunnetusprotsesside kvaliteeti.

Inimesed ei taha teha ega naudi tegevusi, mille puhul neil puudub usk, et nad sellega hästi hakkama saavad. Kui õpilane ei usu, et ta ülesandega hakkama saab, võib ta üldse loobuda üritamast. Jaatava vastuse korral on suurem tõenäosus, et õpilane on valmis pingutama ka siis, kui ilmnevad raskused ja ülesanne kohe välja ei tule. Sama kehtib ka sotsiaalsetes suhetes – laps peab uskuma, et ta suudab endale sõpru leida, enne kui ta seda üldse üritab. Kõrgema tajutud võimekusega inimesed seavad endale ka kõrgemaid eesmärke ja valivad keerukamaid ülesandeid. Lisaks käitumisele avaldab usk oma suutlikkuse mõju ka õpilase mõtetele ja emotsionaalsetele reaktsioonidele saavutusolukorras (Stipek, 2002). Õpilased, kes ei usu, et nad ülesandega toime tulevad, muutuvad sageli ärevaks ning hakkavad muretsema ebaõnnestumise pärast – eriti kui neid hinnatakse. Seevastu õpilased, kes on oma suutlikkuses veendunud, on enam ülesandele orienteeritud – nad keskenduvad pigem probleemi lahendamisele kui muretsemisele, kas nad ikka saavad ülesandega hakkama. Tajutud võimekus kujuneb erinevatest allikatest saadud info põhjal (Bandura, 1977).

Tegelikud kogemused. Kõige olulisemaks tajutud võimekust kujundavaks teguriks on eelnevad edu ja ebaedu kogemused. Edukogemused enamasti tõstavad tajutud võimekust ja ebaedu kogemused langetavad seda. Samas on oluline ka see, millistele põhjustele oma edu või ebaedu omistatakse. Edukogemus ei tugevda tajutud võimekust, kui õpilase silmis oli ülesanne väga lihtne või ta teab, et ei pingutanud eriti. Kui õpilase akadeemiline enesehinnang on madal, võib ta edu põhjused omistada hoopis väliste teguritele nagu õnn või õpetajalt saadud abi. Algklassides on äärmiselt olulise tähtsusega ka see, millistele põhjustele omistavad lapse edu ja ebaedu lapse õpetajad ja vanemad (vt ka ptk 3).

Kaudsed kogemused. Lapsi võib vahel veenda nende suutlikkuses mingi tegevuse või ülesandega hakkama saada see, kui nad näevad, et mõni teine laps, kes on nendega ühevanune, tuleb hästi toime. See toimib kõige paremini uuttes ja võõrastes olukordades – nt esimest korda suure publiku ette esinema minnes näeb laps, et sõber, kes enne ka pabistas, sai väga hästi hakkama.

Julgustamine. Julgustamine on kolmas tegur, mis mõjutab tajutud võimekuse kujunemist. Õpetajatel ja vanematel on siinkohal oluline roll. Julgustamine toimib siiski vaid juhul, kui eesmärk on realistlik ja leiab kinnitust tegelike kogemuste toel. Julgustades

õpilast rohkem pingutama ja ülesandega vaeva nägema, peame olema kindlad, et ülesanne on õpilasele jõukohane ja tal on olemas kõik vajalikud vahendid selle sooritamiseks.

Psühholoogiline seisund. Õpilased on erinevad – mõne jaoks on klassi ees vastamine ärevust tekitav olukord, teise jaoks mitte. Kui laps märkab, et klassi ette vastama kutsutuna hakkavad tal käed higistama, süda kiiremini lööma ja hääl värisema ning lugemisel lähevad sõnad sassi, võib ta kaotada usu sellises olukorras hästi hakkama saada. Madal tajutud võimekus omakorda võib suurendada tema ärevust järjekordsel klassi ette vastama minekul ning segada tal näitamast, mida ta tegelikult oskab.

Tekstikast 4.C.

Praktilist õpetajale: kuidas toetada tajutud võimekuse arengut

Kaudsete kogemuste kasutamine

- *Julgustage õpilastevahelist abi küsimist ja jagamist. Õpilastele tuleb siiski õpetada, kuidas abi jagada – kuidas teise eest tööd mitte ära teha ja teisele tagasisidet anda (vt ka Rogers, 2008).*
- *Laske tugevamatel õpilastel klassi ees ülesannet lahendades selgitada oma mõtlemisprotsessi ja lahenduskäiku.*

Õpilaste julgustamine

- *Jälgige, et ülesanne oleks lapsele tõepoolest jõukohane. Ärge öelge: „Sa saad sellega hakkama, see on lihtne“, vaid pigem öelge: „Ma usun, et sa leiad sellele küsimusele vastuse, kui selle osa õpikust hoolikalt läbi loed“.*
- *Kasutage konstruktiivset tagasisidet, et õpilane oskaks sama viga tulevikus vältida. Oluline on selgitada õpilastele, **miks** nad eksisid.*
- *Olge tunnustuse jagamisel siiras. Oluline on anda lapsele teada, mille eest te teda täpselt tunnustate (nt ma märkasin, et sa olid väga hoolikas ja kontrollisid oma töö mitu korda üle).*
- *Kasutage mitteverbaalseid vihjeid – nt näidates õpilasele „tubli“ tõstetud põialdega. Selline mitteverbaalne tunnustamine klassiruumis on kiire ja ei nõua õpetajalt palju aega ega energiat, kuid võimaldab last tunnustada just sel hetkel, kui märkate teda soovitud viisil käitumas.*

Ärevuse tekkimise võimaluste vähendamine klassiruumis

- Vältige võistluslikke olukordi. Võistluslikke olukordi on mõttekas kasutada vaid siis, kui õpilastel on suhteliselt võrdsed võiduvõimalused.
- Vältige olukordi, kus väga ärevad õpilased peavad vastama kogu klassi ees.
- Jälgige, et kõik juhised oleksid täpsed ja üheselt mõistetavad. Segadus ja arusaamatus tõstab ärevust. Kontrollige, kas õpilased said aru, mida nad peavad tegema.
- Vältige mittevajalikke ajalisi piiranguid. Kasutage tavapärase kontrolltööde kõrval teisi teadmiste kontrollimise viise – nt avatud materjalidega kontrolltöö, grupitöö. On leitud, et luba abimaterjale kasutada vähendab laste ärevust ka siis, kui küsimused on tegelikult niimoodi sõnastatud, et materjalidest suurt abi pole.

Edu kogemise võimaluse tagamine kõikidele õpilastele

- Koostage kindel päevakava, nii et lapsed teavad, mida oodata, ja tunnevad, et neil on olukorra üle teatav kontroll. Noorematel lastel võiks seinal olla piltidega meeldetuletus päevakavast, et kõik õpilased teaksid, mis järgmisena tuleb ja kuhu nad peavad minema.
- Koostage kõikidele õpilastele jõukohased ülesanded.
- Õpetage metatunnetuslikke oskusi (oma tegevuse planeerimine, jälgimine ja eesmärkide püstitamine).
- Õpetage konkreetseid eneseregulatsiooni strateegiaid, mis abistavad õpilast õppimisel (nt abi küsimine, tähelepanu hoidmine ülesandel, aja planeerimine, oma pingi korrastamine).

Koostatud Gaskill ja Woolfolk Hoy (2002) järgi

Kokkuvõte

Käesolevas peatükis oli juttu tunnetest arusaamise arengust, tunnete rollist väärtuste ja piirangute omaksvõtmisel laste poolt ning tunnete ja oma käitumise juhtimise ehk eneseregulatsiooni arengust. Laste empaatiavõime arengule ja normide ning piirangute omaksvõtmisele aitab kaasa keskkond, mis rahuldab lapse enda emotsionaalseid vajadusi, julgustab neid märkama, kogema ja väljendama erinevaid emotsioone ning võimaldab lapsel jälgida ning olla osaline olukordades, kus teised oma sõnade ja tegudega väljendavad emotsionaalset tundlikkust ja hoolivust. Nii õpib laps märkama ja ära tundma nii enda kui ka teiste emotsioone ning oma käitumist vastavalt olukorrale juhtima. Head eneseregulatsioonioskused on seotud paremate õpitulemuste ja suhetega nii õpetajate kui ka eakaaslastega ning aitavad säilitada laste usku oma suutlikkusse erinevates olukordades hästi hakkama saada.

Viidatud kirjandus

- Arsenio, W. F. & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims. Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915–927.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry.
- Fine, S. E., Izard, C. E., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: models of longitudinal growth and preschool correlates. *Social Development*, 15, 731–750.
- Gaskill, P. J. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: the dynamic duo in school performance. In J. Aronson (Ed.) *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education*. Elsevier Science: New York.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101–119.
- Lambie, J. A., & Marcel, A. J. (2002). Consciousness and the varieties of emotional experience: A theoretical framework. *Psychological Review*, 109, 219–259.
- Lapsley, D. K. (1993). Toward an integrated theory of adolescent ego development: the „new look“ at adolescent egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 562–571.
- Nevalainen, V., Juvonen-Nihtinen, M., & Lappalainen, U. (2004). Ajattelu ja ongelman-ratkaisu. In T. Ahonen, T. Siiskonen, & T. Aro (Eds.) *Sanat Sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing learners*. Prentice Hall.
- Pizzarro, D. A. & Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: the role of emotional intelligence in moral development and behaviour. In J. Aronson (Ed.) *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education*. Elsevier Science: New York.

- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press: Washington DC.
- Stipek, (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice*. Allyn & Bacon: Boston.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten Children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*, 77–88.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-regulation: an introduction. In. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.) *HAndbook of self-regulation: research, theory and application*. Guilford Publications.30.
- Vögotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Soovituslik kirjandus

- Burnett (2006). *Õpime õppima. Muudame õppimise tõhusaks kõikidele õppuritele*. Studium
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

II ÕPIEDUKUST JA KÄITUMIST MÕJUTAVAD TEGURID

5. Õpilaste soolised erinevused ja toimetulek koolis

Aivar Ots

Sissejuhatus

Nais- ja meessoost õpilaste erinev toimetulek koolis on olnud aastakümneid rahvusvaheliselt suure tähelepanu all. Haridustöötajad ja teadlased on pikka aega püüdnud selgitada, millised on õpilaste soolised erinevused nii õpiedukuses kui ka laiemalt koolikeskkonnas tegutsedes; millest on erinevused tingitud ning kuidas oleks koolis otstarbekas soolistesse erinevustesse suhtuda. Ka Eestis on poiste ja tüdrukute erinev toimetulek koolis olnud korduvalt haridussüsteemisese ja laiema avalikkuse huviorbiidis. Tundub, et rohkem on tuntud muret õpiedukuses ilmnevate vahede pärast (üldiselt kipuvad just poistel jääma põhikoolis hindend tüdrukutest madalamaks), agressiivse ja delikventse käitumise ning koolikohustuse eiramise pärast, mis samuti on levinum meessoost õpilaste hulgas. Teema olulisus ei ole tingitud ainuüksi murest õpiedukuse pärast teatud vanuserühmas. Enam on õpingutes väljenduvate sooliste erinevuste käsitlemine motiveeritud eetilistest küsimustest (nt poiste ja tütarlaste, meeste ja naiste võrdsed arengu- ja eneseteostusvõimalused), ent ka praktilist laadi ühiskondlikest ja majanduslikest probleemidest (ühiskondade jätkusuutlik areng eeldab üha suurema hulga ja kõrgema kvalifikatsiooniga inimeste kaasatust nii kõrget kompetentsust nõudvatel tehnikaerialadel kui ka majanduslikus ja poliitilises juhtimises).

Sooliste erinevuste ilmnemist õpilaste toimetulekus mõistetakse erineval viisil. Üldiselt saab eristada seletusi, mis keskenduvad erinevast soost indiviidide bioloogilistele erinevustele, nendest seletustest, mis keskenduvad kultuuriliselt määratletud soorollidele ja indiviidi toimetulekuviisidele. Esimesel juhul on lähtekohaks mees- ja naisorganismide ülesehituse ja toimimise erinevused (nt närvisüsteemis, käitumise hormonaalses regulatsioonis), mida püütakse seostada käitumise soospetsiifiliseks peetavate tendentsidega (nt enam väljendunud agressiivsus meestel, naiste puhul täheldatud tagasihoidlikum edukus ruumilise mõtlemisega seotud ülesannete lahendamisel). Seletused, mis võtavad vaatluse alla sooliselt diferentseerunud toimetulekuviiside kultuurilise algupära, lähtuvad sellest, et suheldes ümbritsevate inimestega, identifitseerib laps ennast sooliselt ja omandab soole vastavad hoiakud, normid ja tegutsemisviisid (nt poiste puhul on enda agressiivsuse avalik väljendamine sagedamini aktsepteeritav kui tüdrukute puhul). Ka

see, et enda või kellegi teise kohta saab öelda, et ta on *poiss* või *tüdruk*, näitab indiviidi mõtlemises kultuuriliste vahendite kasutuselevõtmist sugude erinevaks määratlemiseks. Soolised eripärad kujunevad sellisel moel enda *mina* sotsiaalselt vahendatud konstrueerimise kaudu. See aga tähendab, et inimeste käitumises avalduvate sooliste erinevuste algupära ei peitu ainuüksi ja tingimata indiviidis, vaid teda ümbritsevates inimestes (sh vanemad või teised lähedased täiskasvanud, õpetajad, erinevast soost kaaslased, meedias vahendatavad kuvandid), kes pakuvad oma tegevusega eeskujusid, väljendavad lapsele suunatud ootusi ja tagasisidestavad tema käitumist. Kuigi erinevad autorid võivad rõhutada ühe tegurite valdkonna rolli teise kahjuks (bioloogilised-pärilikud *versus* sotsiaalsed-kultuurilised), aitab mõlemat liiki tegurite koosmõju arvessevõtmine saada parema ettekujutuse erinevast soost õpilaste koolis toimetuleku omapära kujunemisest, iseloomust ja ulatusest. Siinjuures tuleks eeldada, et sedamööda, kuidas lapsed võtavad omaks sotsiaalses keskkonnas esindatud kultuurilisi mehhanisme, võivad need süvendada ja kompenseerida erisoolistel laste pärilikke soodumusi. Järgnevalt vaadeldakse mõningaid erinevusi tüdrukute ja poiste akadeemilises edukuses ja agressiivses käitumises. Teksti viimasel osas pööratakse tähelepanu lähenemistele, mida on kasutatud sooliste erinevuste arvestamiseks õppetöös.

Akadeemiline edukus

Tundub, et Eesti koolide kogemus seostab mure madalama õpiedukuse pärast põhikoolis pigem poiste kui tüdrukutega. Butler ja Manning (1998), kes keskenduvad oma ülevaates USA põhikooli vanemale astmele, osutavad samuti sellele, et algklassides on tüdrukutel üldiselt paremad hinded; kuni keskkoolini on poiste tunnistustel sagedamini nõrgemad hinded (sh ka matemaatikas, mida on ehk peetud enam poistele sobivaks õppeaineks) ning põhikooli vanemates astmetes on poiste hulgas rohkem klassikursuse kordajaid ja koolist väljalangejaid. Eesti põhikooli efektiivsuse uuringus 2007. ja 2008. aastal kogutud andmed õpilaste kooliteadmiste kohta (Männamaa, 2009) näitasid tüdrukute keskmiselt paremat tulemuslikkust nii emakeeles kui ka matemaatikas; neljanda klassi matemaatikatumestustes olulist erinevust ei ilmnunud, kuid emakeele tulemustes saavutasid poisid üldiselt madalamaid tulemusi. Selline soopõhine tulemuslikkuse eristamine ei ole kaugetki ühetähenduslik – väga heade ja väga nõrkade tulemustega õpilasi on mõlemast soost laste hulgas. Seda, et ka poisid omandavad kooliteadmisi suurepäraselt, kinnitavad näited sellest, et aineolümpiaadidel on püsivamad kaasalööjad pigem poisid (Butler & Manning, 1998). Ülikooli astunute uuringus aga leiti, et meessoost õppijatel olid naisüliõpilastest paremad teadmised enamikus vaadeldud valdkondades (Ackerman, Bowen, Beier, & Kanfer, 2001). Pildi õpitulemuste soolistest erinevustest muudab veelgi vastulolisemaks see, et kümneid riike üle maailma hõlmavates võrdlusuuringutes TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ja PISA (*Programme for Inter-*

national Student Assessment) kogutud andmed põhikooli vanema astme õpilaste matemaatikaalaste teadmiste kohta osutavad, et selles valdkonnas on soolised erinevused üldiselt väikesed. Ent vaadeldes osalenud riike eraldi, ilmneb, et on riike, kus poiste teadmised on paremad, ja riike, kus edukamakas osutuvad tüdrukud (Else-Quest, Hyde, & Linn, 2010). Sellised tulemused võivad osutada eri ühiskondades ilmnevate kultuuriliste erinevuste seostele erinevast soost laste õpiedukusega.

Akadeemiline edukus ja erinevast soost laste vaimsed võimed. Kuigi võib leida mitmeid näiteid, mis demonstreerivad, et soolist kuuluvust ei saa vahetult seostada kooliteadmiste omandamise suutlikkusega, on tuntud laialdast huvi naiste ja meeste vaimse võimekuse eripärade vastu ning uuritud seoseid õpitulemustega. Ackerman jt (2001) märgivad, et intelligentsuse mõõtmisel ilmneb üldiselt meeste eelis naiste ees. Meeste tulemused on paremad matemaatilise ja ruumilise mõtlemisega seotud võimete puhul, keelega seotud aspektides on aga sugudevaheline erinevus väiksem või ilmneb naiste eelis meeste ees. Sellist laadi spetsiifilisi sugudevahelisi erinevusi kognitiivsetes võimetes tuuakse välja alates murdeest. Tihti on tulemused üksteisele vastukäivad või on teostatud mõnevõrra erinevaid mõõtmisi. See raskendab täpsemate hinnangute andmist eri soost isikute võimete erinevustele ja nende päritolule. Kahtlemata on veenvaid tõendeid selle kohta, et kognitiivsetes võimetes esineb pärilikke soolisi erinevusi. Näiteks, Overman, Bachevalier, Schumann ja Ryan (1996) uurisid imikute soolist erinevust kahe spetsiifilise kognitiivse ülesande abil. Eelnevalt oli seda uuritud noorte reesusahvide puhul. Samaaegsete eristamisülesannete lahendamisel ilmnis emaste isendite eelis isaste ees ning kahe objekti seose ümberpööramise ülesandes leiti isaste eelis emaste ees. Overman jt (1996) leidsid sama erinevuse ka imikutel. Siiski, sarnaselt ahvidega kadus tüdrukute ja poiste sooritusvõime erinevus kolmandaks eluaastaks. Autorid oletasid, et lapsed jõudsid siis vanusesse, kus nende kasvu regulatsioon muutub ning säilitab suurema stabiilsuse murdeeni. Sarnased kognitiivsed mehhanismid iseloomustavad bioloogilise fooniga soolisi erinevusi pigem spetsiifiliste toimingute sooritamisel. Siiski ei anna uurimistulemused piisavat selgitust, miks ühest soost õpilased on põhikooliõpingutes üldiselt vähem edukad või miks esinevad samas ühiskonnas kindlates akadeemilistes valdkondades meeste ja naiste õpitulemustes tüüpilised erinevused.

Huvitava sissevaate selles küsimuses pakuvad Ackermani jt (2001) uuringu tulemused, mis lubavad oletada, et eri õppeainetes ilmnev sugudevaheline erinevus teadmiste tasemes seostub erinevast soost õppijate suhtumisega nendesse valdkondadesse. Uurijad leidsid, et humanitaar- ja sotsiaalainete vallas (kus ehk traditsiooniliselt puudub selge seos teatud soo esindajate tegevusega) ilmnenud eri soost uute üliõpilaste teadmiste taseme erinevus oli taandatav pigem individuaalsetele erinevustele kognitiivsetes võimetes. Samas, meeste paremus loodusainete ja tehnoloogia valdkonnas võrreldes naistega (traditsiooniliselt peetud meeste tegevusvaldkonnaks) seostus pigem erinevustega huvides, motivatsioonis (sh õppimise ja teema valdamisega seotud motivatsioon, võistluslikkus),

isiksuseomadustes ja *mina*-kontseptsioonis. See näide peaks ilmestama seisukohta, et õpiedu või mahajäämust ühes või teises õppeaines ei tohiks kergekäeliselt omistada bioloogiliselt õpilase sooga seotud võimetele. Pedagoogilises töös võiks otsustada mees- ja naissoost õpilaste võimekuse üle iga indiviidi põhjal eraldi. Näiteks, analüüsida igapäevases õpetajatöös, milliste ülesannetega just see õpilane suudab toime tulla või millised on tema soorituste puhul esinevad vead. Ulatuslikud üldistused kirjeldatud võimete sugudevaheliste erinevuste kohta võivad osutada isegi eksitavaks. Kui eespool osutati, et üldiselt on meestel naistest paremad tulemused intelligentsustestides – sh just ruumilis-visuaalse mõtlemise ülesannetes –, siis esimese ja teise kooliastme õpilaste kohta seda kinnitada ei saa. Kuigi erinevused ei pruugi olla suured, võiks tüdrukute hulgas oodata mõnevõrra paremaid tulemusi ka neis valdkondades, kus täiskasvanute puhul on kirjeldatud meeste eelist naiste ees. Männamaa (2009) võrdles Eesti põhikooli efektiivsuse uuringus 3. ja 4. klassi tüdrukute ja poiste kognitiivseid võimeid. Ta analüüsis eri soost laste sooritustaseme vahesid järeldamisoskuses ja üldises võimekuses (kokku 3 testi), tähelepanus (2 testi), lühimälus (1 test), peenmotoorses vilumuses (1 test) ja verbaalsetes võimetes (2 testi) (testide kohta vt lähemalt Männamaa & Kikas, ilmumas). Üheksast testist kuues osutusid tüdrukute tulemused oluliselt paremaks kui poiste tulemused. Olulised erinevused puudusid ühes verbaalse võimekuse testis, ühes tähelepanutestis ning ühes järeldamise testis. Kui vaadelda visuaalselt ja mitteverbaalselt esitatud suhete töötlemist käsitlevaid teste, siis tüdrukud oli edukamad ruumisuhete verbaliseerimisel põhinevas järeldamise testis ning üldvõimekuse testis (Raveni progresseeruvate maatriksite D osa). Järeldamisoskuse testis, mis hõlmas tulemuse esitamist graafilise plaanina, olulist erinevust poiste ja tüdrukute vahel ei ilmnunud. Antud tulemused selle vanuserühma puhul ei viita meessoost õpilaste eelistele opereerimisel visuaal-ruumiliste suhetega. Pigem demonstreerivad sellised tulemused kognitiivsete võimete käsitlemise võimaluste mitmetahulisust ja seda, kui keerukas on ühemõtteliselt määratleda selles valdkonnas soolisi eeliseid.

Mina-kontseptsioon, soolised stereotüübid ja akadeemiline edukus. *Mina*-kontseptsiooni võiks käsitleda kui viisi, kuidas indiviid mõistab iseennast teatud omaduste või valdkondade kontekstis. Sellised valdkondlikud jaotused võivad olla üldisemad või piiritletud. Seoses kooliga käsitletakse sageli õpilaste akadeemilist *mina*-kontseptsiooni, st seda, kuidas laps tajub ennast õpilase rollis, milliseid asju ta selles kontekstis enda juures välja toob või oluliseks peab. Ent võimalik on eristada ka kitsamat õpilase *mina*-kontseptsiooni seoses mõne kindla valdkonna või aine õppimisega. *Mina*-kontseptsioon hõlmab endale suunatud kirjeldusi, eesmäärke, norme, tundmusi. Selle kõrval käsitletakse ka enesehinnangut, mis kajastab indiviidi positiivsemat või negatiivsemat hoiakut iseenda kui terviku või mõne oma spetsiifilisema omaduse kohta (vt Byrne, 1998; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Rosenberg, Schoenbach, Schooler, & Rosenberg,

1995; Pullmann, 2003). Seega, enesehinnangut saab käsitada kui *mina*-kontseptsiooni hoiakulist aspekti (Campell, 1990). Õpilane võib märkida, et üldiselt saab ta emakeeles kolmesid, ning samas väljendada rahulolu iseendaga: kolm ongi korraliku koolipoisi hinne. Laste sooline identiteet kajastub nende *mina*-kontseptsiooni kujunemises. Enese soolise määratlemise osaks on teadmiste ja hoiakute omandamine selle kohta, millised peaksid olema kindlast soost inimese tunnused, milline käitumine neid iseloomustab. Teoreetiliselt on oletatud, et indiviidi *mina*-kontseptsiooni kujunemist mõjutab nn sooline skeem (ingl *gender schema*, vt Bem, 1981), mida võiks käsitada kui kogumit internaliseeritud ootustel ja normidel põhinevatest mudelitest, mis võimaldavad tajuda teavet soolises kontekstis (nt poisslaps ei huvitu „tüdrukute“ mänguasjast või näitab üles vastumeelsust selle kasutamise suhtes) ning valida kohaseid käitumisviise vastavalt oma soo määratlusele (nt mitmesoolises rühmas veedab laps enam aega omasooliste kaaslastega). Soolise skeemi ilmumist mänguasjade eelistamisel kirjeldatakse juba koolieelikutel ning skeemi tugevamat väljendumist poistel on seostatud sellega, et näiteks isal on selge sooline skeem (vt Sokal, Seifert, & Piotrowski, 2001). Selline seos isade ja poegade käitumismaneeride vahel võiks viidata lähedaste täiskasvanute soospetsiifilise käitumise võimalikule mõjule lapse käitumiseelistuste kujunemisel. Soolise enesemääratluse seostamine stereotüüpsete hoiakute ja käitumisviisidega ei ole siiski universaalne nähtus. Kuuenda klassi poiste uurimisel (Loebel, 1994) selgus, et laialt levinud teadlikkus oma soo stereotüübile vastavatest käitumisviisidest (nt poiste mängud, sooliselt neutraalsed mängud, tüdrukute mängud) ei vasta alati hinnangutele vastava tegevuse sobivuse kohta enda jaoks (mõned poisid näitavad üles suuremat tolerantsust tüdrukutele omaste tegevuste suhtes). Seega, kuigi hilises lapseeas või eelmurdeeas kalduvad õpilased üldiselt omaks võtma ja väljendama oma soole vastavaid stereotüüpe, on võimalikud mitmesugused kohastumisviisid.

Esimene ja teine kooliaste Eesti koolis hõlmab perioodi, mil laste teadlikkus enesest kasvab kiiresti ning koolieelikute ja esimeste klasside õpilaste üldine positiivne suhtumine endasse asendub suurema enesekriitilisusega murdeea lähenemisel. Laste kognitiivne areng võimaldab neil enda omadusi mitmekesisemalt ja täpsemalt hinnata ning kõrvutada neid kaaslaste omaduste või omandatud normidega. Tegutsemine koolis ja laienevas kaaslaste ringis pakub lastele palju mitmekesisemat ja sagedamini ka negatiivset tagasisidet, võrreldes eelkoolieaga. Loomulikult hõlmavad sellised muutused ka tahke, mis seostuvad laste soolise identiteediga. Sellist tendentsi kirjeldavad oma uuringus Marsh, Hau, Sung ja Yu (2007), kes selgitasid, kuidas erineva vanusega (8–15aastased) ja kultuuritaustaga poiste ja tüdrukute arusaamad heast väljanägemisest seostuvad nende hinnanguga iseendale. Uurijad leidsid, et vastavus oma välimusele antud hinnangu ja lapse poolt määratletud ideaalvälimuse vahel kasvas vanuse suurenedes. Siinkohal on huvitav, et laste vahel leiti kultuurilisi erinevusi. Ootuspäraselt eelistasid lääne kultuuris elavad Austraalia tüdrukud, võrreldes kaasmaalastest poistega, saledamat figuuri ning

see seostus nende enesehinnanguga. Samas, Hongkongi lapsed olid tusedama kehakuju suhtes tolerantsemad (tüdrukud isegi poistest enam) ning seost nende laste enesehinnanguga ei leitud. Selline erinevus iseloomustab hästi laste soospetsiifiliste normide ja nende olulisuse varieerumist sõltuvalt kultuurilisest keskkonnast.

Soolistest stereotüüpidest mõjutatud *mina*-kontseptsiooni kujunemine koolieas hõlmab laste elu erinevaid tahke – sh ka tegutsemist õpilase rollis. Eespool toodud näide Ackermani jt (1994) uuringust puudutab täiskasvanuid, kuid on ka näiteid selle kohta, et sooliselt diferentseeritud suhtumine erinevate ainete õppimisse saab alguse juba enne murdeiga. Skaalvik ja Rankin (1990) uurisid Norras 6. klassi õpialaste *mina*-kontseptsiooni ning täheldasid, et akadeemiline *mina*-kontseptsioon on tüdrukutel ja poistel erinev. Üldine akadeemiline *mina*-kontseptsioon (milline ma olen õpilasena) seostus tüdrukutel rohkem spetsiifilise *mina*-kontseptsiooniga keelte vallas (milline ma olen kui keeleõppija) ja poistel matemaatika vallas. Sarnast nähtust on kirjeldanud ka Marsh (1989), kes leidis, et alates eelpuberteedieast, läbi murdeea kuni noore täiskasvanueani hindavad mehed kõrgemalt oma füüsilisi võimeid, väljanägemist ja matemaatilist *mina*-kontseptsiooni ning naised hindavad kõrgemalt verbaalset, keelelist ja sotsiaalset *mina*-kontseptsiooni. Skaalvik ja Rankin (1990) eeldasid, et sellised erinevused võiksid kajastada kohastumist soolise stereotüübiga, mille põhjal poisid saavad paremini hakkama matemaatikas ning tüdrukud keelega seotud valdkondades. See omakorda võiks suunata õpilasi oma enesehinnangu kaitsmiseks seostama enda *Mina* pigem toimetulekuga oma soole vastavas õppeaines ning alatähtsustama neid õppekava osi, mida peetakse omaseks vastassoole. Sellise sooliselt diferentseeritud suhtumise kujunemine õppimise suhtes peegeldab samasugust lapse soolise enesemääratlusega kooskõlalise ja keskkonnas esindatud normide internaliseerimist, mida kirjeldati eespool seoses laste hinnangute kujunemisega oma väljanägemisele. See, et sooliste stereotüüpide seostumine õpilaste akadeemilise *mina*-kontseptsiooniga võib mõjutada pikaajaliselt nende pingutusi õppimisel tervikuna või teatud ainete vallas, seab õpetajale keerulise küsimuse: kuidas vähendada oma tööga selliste uskumuste ja normide mõju õpilaste käitumisele. Kuigi eraldi võetuna on õpetajal üsna raske kujundada tervet keskkonda, millega kokku puutudes laps oma hoiakud ja väärtused kujundab, on võimalik pöörata tähelepanu oma tegevustele koolis ning teavitada sellest lapsevanemaid. Igapäevases suhtlemises õpilastega võiks õpetaja jälgida, et ta ise ei oleks märkamatuks õppetööd puudutavate sooliste eelarvamuste vahendaja ja õhutaja. Butler ja Manning (1998) osutavad oma kokkuvõttes, et õpetajad on kaldunud seadma poistele kõrgemaid ootusi, esitama neile sagedamini küsimusi ning ootavad neilt iseseisvat tegutsemist. Samas, tüdrukute puhul on täheldatud pigem madalamate ootuste seadmist ning nende tegevusse sekkumist abistamise eesmärgil, mis eeldatavalt vähendab iseseisvust ja suurendab ebakindlust vastavates ainetes. Eesti gümnaasiumiõpilaste küsitlemisel (Heinla, 2005) leiti, et enam on neid õpilasi, kes arvavad, et samade teadmiste eest saavad paremaid hindeid tüdrukud, neid kiidetakse

poistest sagedamini kodu- ja iseseisvate tööde eest ning samalaadsete korrarikumiste eest saavad sagedamini pahandada poisid. Need näited osutavad sellele, kuidas õppe- ja kasvatustöö võib varieeruda sõltuvalt õpilase soost. Suheldes õpilastega, väljendavad õpetajad ka otseselt õppija soost lähtuvaid tõekspidamisi. Igapäevaselt õpilasi motiveerides või neile tagasisidet pakkudes peaks õpetaja olema ettevaatlik soopõhiste uskumuste väljendamisega (*Sa oled tüdruk, Sulle peaks see ülesanne hästi sobima; nagu ikka, olid meil poistel tulemused nõrgemad*), sest isegi siis, kui õpetaja teeb seda positiivses vormis sõnumi saaja soo suhtes, võib see kanda negatiivset sõnumit teisesooliste omaduste suhtes. Lapsevanematel on eriti nooremates klassides võimalik mõjutada oma laste õppimist. Samas on laste kodud oluliseks keskkonnaks, kust lapsed saavad soorollile vastava käitumise eeskujud ning juhiseid, kuidas oma soole vastavalt tegutseda. Vanemad ei teadvusta tingimata, et nende tegevus ja väljendatud uskumused võiksid mõjutada laste õpiedukust ja toimetulekut koolis¹. Loomulikult on siin palju enam tahke kui õppimist mõjutada võivate sooliste stereotüüpide vahendamine, kuid ka sellele valdkonnale saab õpetaja suunata tähelepanu vanematega kohtumistel.

Tekstikast 5.A.

Praktilist õpetajale: **poiste ja tüdrukute õpetamisest**

Õpilased kujundavad soospetsiifilised uskumused ja käitumisviisid, tegutsedes ümbritsevate inimeste keskel – suheldes ja jälgides nende eeskujud. Murdeele lähenedes suureneb laste jaoks eakaaslastega suhtlemise ning earrühmas väärtustatud meediasõnumite tähtsus. Ometi on esimeses ja teises kooliastmes õpetajatel ja õpilase perekonnal suur mõju.

Uuringud näitavad, et õpetajad kalduvad õpetamisel kohtlema eri soost õpilasi erinevalt. Vältimaks enda osa selles, et sooliste eelarvamuste kujunemise kaudu mõjutatakse õpilaste tulemuslikkust, võiks õpetajad tähelepanelikult analüüsida ja vajadusel muuta enda käitumist. Õpilasi tuleks julgustada pöörama tähelepanu erinevatele õppetöö valdkondadele ja harjutama selliseid tegevusi, mida ei peeta vastavaks oma soole.

¹ Heinla (2005) osutab, et kuigi saab täheldada erinevusi, lähtudes vastajate vanusest ja soost, peetakse eestlaste hulgas üldiselt olulisemaks kujundada poistel oskusi, mis on vajalikud ametialaseks toimetulekuks (sh arvutioskus, läbilöögivõime, riskivalmidus), ning tüdrukutel oskusi, mida saab seostada koduse elu (nt söögi tegemine, rahaga ümberkäimine) ja sotsiaalsete suhetega (nt enese välimuse eest hoolitsemise, suhtlemisoskused).

Agressiivsus

Õpilastevaheline ja ka õpetajatele suunatud vägivaldne käitumine on tõsiseks probleemiks mitmetes riikides. Viimastel aastatel on koolivägivalda vähendamine Eesti üldharidussüsteemi üks prioriteete. Seega võiks agressiivse käitumise sooliste erinevuste käsitlemine olla siin asjakohane. Tuginedes mahukale metaanalüüsile, leidis Hyde (1984), et mitme aastakümne jooksul tehtud uuringud erinevates kultuurides osutavad meeste puhul nii füüsiliselt kui ka verbaalselt sagedasemale agressiivsele käitumisele, võrreldes naistega. Autor osutab sellele, et kuigi erinevus sugude vahel on stabiilne, ei ole see väga suur. Soolist erinevust agressiivse käitumise määras on kirjeldatud lastel juba koolieelses eas.

Uurides agressiivse käitumise põhjusi, on tähelepanu pööratud selle võimalikele bioloogilistele põhjustele. Tundub, et mehed on evolutsiooniliselt vägivaldseteks kokkupõrgeteks enam kohastunud – nad on täiskasvanuna üldiselt naistest suuremad, nende lihased ja luustik on massiivsemad. Samuti on eeldatud, et meeste agressiivsemat käitumist dikteerivad meessuguhormoonid (nt testosteroon). See seisukoht on seatud kahtluse alla, sest reesusahvidega tehtud uuringud osutavad, et testosterooni vabanemine ei ole isasloomadel agressiivsuse allikas, vaid vastus edukalt kulgenud agressioonile (saavutatud heaolu tundele) ning tõstab võitja libiidot, mis evolutsiooniliselt võiks seostuda vajadusega edastada tugevamate isendite pärilikku infot (vt Head, 1999, lk 13). Samuti on uuritud agressiivse käitumise sooliste erinevuste seoseid stressiga toimetulekut soodustava hormooni kortisooli eritamise regulatsiooniga. Murray-Close, Han, Cicchetti, Crick ja Rogosch (2008) leidsid 6–12aastaste laste uurimisel, et muutused kortisooli erituses seostuvad nii otseselt kui ka kaudselt väljendatud agressiooniga, ning seda mõlemast soost lastel. Pärsitum stressi taandamise reaktsioon ilmnes aga pigem neil lastel, kes olid eelnevalt oma elus olnud väärkohtlemise ohvriks.

See näide kinnitab, et ka õpilaste agressiivse käitumise puhul on tähtis pöörata tähelepanu nähtusega seotud sotsiaalsetele ja kultuurilistele aspektidele. Kui Murray-Close jt (2008) osutasid laste väärkohtlemise seosele agressiivsust pidurdava füsioloogilise mehhanismi toimimisega, siis laste agressiivsust, delikventset käitumist ja sõltuvusainete kasutamist on seostatud näiteks kuuenda klassi lastel ka perekonda ühendavate tegevuste puudumisega (ühised söögikorrad) ja laste tegevuse vähesema jälgimisega (Griffin, Botvin, Scheier, Diaz, & Miller, 2000). Koolieelikute puhul on täheldatud agressiivse käitumise seotust koduse karmi kasvatusstiiliga; suutlikkust agressiivsust kontrollida aga lapse turvalise kiindumuse ja positiivse emapoolse järelvalvega (Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang, 2003; Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Lukon, 2002). Seega võib mõlemast soost laste puhul suurendada vägivaldse käitumise riske vastavate eeskujude olemasolu, jätkuvalt kogetav psüühiline surve ja kasvatus puudumine, mis aitaks omandada kaasinimestega lävimiseks kohaseid norme ning adekvaatseid viise tulla toime oma negatiivsete tunnetega.

Kuigi agressiivne käitumine kaaslaste suhtes on omane mõlema soo esindajatele, on seda sagedamini täheldatud poistel. Üks seletus sellisele soolisele jaotusele tuleneb sellest, et poiste ja tüdrukute hulgas on levinud erinevat laadi agressiivne käitumine. Poiste puhul on tüüpilisem avalik ja otseselt oma frustratsiooni objektile suunatud vägivald (sagedamini füüsiline). Crick ja Grotpeter (1995) eristasid 3.–6. klassi lapsi uurides tüdrukutele omase suhetele suunatud vägivalda (ingl *relational aggression*), mis on väliselt enam varjatud (nt viha objekti kahjustatakse, mõjutades sõprussuhteid või kaasatust ühistes tegemistes). Soolisi erinevusi vägivalda väljendumise viisis võiks jällegi seostada soorollile omaste normide järgimisega. Juba eelkooliealiste laste puhul on leitud, et kui poisid väljendavad pettumusega seotud negatiivseid tundeid avalikult, siis tüdrukud kalduvad neid pigem varjama. Oletatakse, et tüdrukud omandavad juba varases eas norme, mis takistavad teisi haavava väljendusviisi kasutamist (Cole, Zahn-Waxler, & Smith, 1994). Erinevalt väljendunud agressiivse käitumise märkamise eeldab õpetajatelt avatud ja usalduslikke suhteid oma õpilastega nii tundides kui ka väljaspool tunde (vahetundides, klassivälistel üritustel). Õpilaste ühistegevuse jälgimisel tuleb pöörata tähelepanu võimalikele kiusamise või tõrjumise ilmingutele.

Loomulikult tuleb õpetajal leida viise, kuidas kaitsta õpilasi kaaslaste vägivalda eest – kas siis astudes vahele toimuvale rünnakule (kutsudes selleks abi) või tegeledes tüldesse ja kiusamisjuhtudesse kaasatud õpilastega. Suuremat tähelepanu tuleks pöörata õpilaste ettevalmistamisele, kuidas vältida vägivalda, ennetada ohvriks langemist ja tulla paremini toime vägivaldses situatsioonis. Kuigi esimesse klassi tulevatel lastel on ilmselt kogemusi teiste laste agressiivsusega, tuleks neile selgitada, milles vägivald nende suhtes võib seisneda ja miks vägivald on halb. Õpilastele on vaja seletada, et kellelgi ei ole õigust neile liiga teha, ning kui see juhtub, siis kust saada abi (tuleb teavitada täiskasvanuid). Lisaks koolivägivaldale on oluline käsitleda seda, kuidas vältida teiste laste ja täiskasvanute võimalikku vägivalda väljaspool kooli ning millisel viisil võiks ohu ilmnedes käituda. Neid teemasid tuleb õpilastega käsitleda korduvalt erinevates klassides, arvestades õpilaste arengulisi võimeid. Õpetamisel saab kasutada vestlusi, mis hõlmavad ka õpilaste kogemuste arutamist ning sobivate käitumisviiside harjutamist, näiteks eakohaste rollimängudega (keeldumine, abi kutsumine, reageerimine agressiivsele pöördumisele vms). Esimeste klasside lapsed suudavad pigem ära tunda agressiivset käitumist ja sellega seotud tundeid, mis väljenduvad otseselt käitumises (nt tõukamine, söimamine, nutt). Varjatuma käitumise eesmärkide ja mõju (nt tagarääkimine, narrimine, tegevustest kõrvalajätmine, teise altvedamine vms) ning teiste indiviidide varjatud tunnete teadvustamisel vajavad õpilased abi.

Õpilasi on vaja aidata ka enda agressiivse käitumise vältimisel. Uuringud näitavad, et agressiivsemad lapsed on sageli ise õnnelikud või neil puuduvad oskused kasutada pinget tekitavates olukordades mitteagressiivseid käitumisviise. Crick ja Grotpeter (1995) leidsid, et lapsed, kes kasutasid suhetele suunatud agressiivset käitumist, osutusid ise isegi

enam tõrjutuks ja kogesid rohkem üksildust, depressiivsust ning isolatsiooni, võrreldes nende lastega, kes kasutasid teistsugust agressiivset käitumist. Koolieelikutest poiste uurimine näitas, et juba väikesed lapsed eristuvad üksteisest suutlikkuse poolest kasutada lihtsaid strateegiaid oma viha väljendamise ohjamiseks (nt väldivad orienteerumist viha allikale, juhivad oma tähelepanu mänguasjadele, ootavad passiivselt olukorra muutumist, koguvad infot olukorra kohta) (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg, & Lukon, 2002). Agressiivse käitumise takistamine või karistamine ei aita õpilastel omandada puuduvaid emotsioonide juhtimise viise. Seetõttu võiks ka enda negatiivsete tunnete teadvustamise ja agressiivsust maandavate strateegiate õpetamine olla üheks oluliseks vägivaldse käitumise ennetamise viisiks alates esimestest klassidest. Õpilase puhul, kellel on ilmselt raskusi oma agressiivsuse ohjamisega, tuleks õpetajal teha koostööd vastava spetsialistiga, et hinnata õpilase seisundit ja leida sobiv sekkumisviis. Esmalt saab õpetaja pöörduda oma koolis tegutseva koolipsühholoogi poole.

Vägivalla tõhusamaks vähendamiseks tuleks alustada varajase ennetamistegevusega (alates esimesest klassist) ja mõjutada õpilase keskkonda. Oluline on ka kontakt vanematega, kelle käest võib saada olulist informatsiooni õpilase koolivälise tegevuse ja koduse kasvatuskohta. Kodu võib olla keskkond, mis vahendab agressiivset käitumist määratlevaid soolisi stereotüüpe (nt sellised argised tõekspidamised, mis võivad julgustada vägivallaga kaasaminemist – *mees peab enda eest välja astuma; mis mees see on, kes üldse vastu ei löö*; endale suunatud surve või vägivalla tagajärgede talumist ja varjamist – *mehed ei nuta*; või määratlevad vägivalla kasutamist – *tüdrukuid ei lööda*). Vanemate teavitamine viisidest, mida lastele õpetatakse vägivalla vältimiseks ja agressiivsuse kontrollimiseks, võiks neid abistada oma lapse kasvatamisel.

Lähenedes murdeale, hakkavad õpilased üha enam tähtsustama eakaaslaste väärtusi ja käitumisviise. Sagedamini just poiste puhul võib see tähendada vähem või rohkem pealesurutud grupinormide omaksvõtmist, mis normaliseerivad agressiivset käitumist ning seostavad kaasatud inimeste staatuse nendevahelise konkureerimise ja vägivaldse käitumisega. Kuigi agressiivne käitumine on sagedamini märgatav poiste puhul ning võib tunduda, et just nendega seotud probleemid klassist klassi ainult kasvavad, ei tohiks agressiivse käitumise vähendamise toetamisel tüdrukuid välja jätta või kohelda kõrvaltvaatajatena. Tüdrukutel esineb samuti probleeme agressiivse käitumisega, kuigi nende probleemide märkamine võib olla täiskasvanutele keerulisem.

Tekstikast 5.B.

Praktilist õpetajale: **agressiivse käitumise erinevad viisid**

Uuringud on näidanud, et meeste hulgas esineb agressiivset käitumist sagedamini. Siiski osutavad kaasaegsemad uuringud, et mehed ei ole tingimata

sagedamini agressiivsed, vaid agressiivsuse väljendumise viisid kalduvad olema erinevast soost inimeste hulgas erinevad.

Poiste hulgas on enam levinud avalik viha väljendamine ja agressiivsuse suunamine frustratsiooni allikale. Tüdrukute hulgas esineb sagedamini kaudsemalt väljendatud agressiivsust, kus viha objekti kahjustatakse, nt mõjutades tema suhteid kaaslastega.

Erinevad agressiivsuse väljendamise viisid põhjustavad ühtviisi kannatusi ja rikuvad keskseid koostevuse norme. Seega ei tohi õppe- ja kasvatustöös pidada ühte teisest vähem tõsiselt võetavaks.

Vägivaldse käitumise vähendamiseks ning õpilaste turvalisuse suurendamiseks on vaja alates esimesest klassist õpetada lapsi tegelema enda agressiivsuse juhtimisega, ennetama vägivaldsetesse olukordadesse sattumist ja tegutsemist vägivaldses situatsioonis. Nende teemadega on oluline tegelda igas klassis. Tähtis on sellisest tegevusest teavitada lapsevanemaid ja taotleda nendepoolset koostööd.

Lähenemisi sooliste erinevuste arvestamisele õppetöös

Soolisi erinevusi on püütud hariduses eri aegadel erineval moel arvestada. Erinevad lähenemised selles valdkonnas tuginevad ilmselt nii erinevatele vaadetele meeste ja naiste rollide ja omaduste kohta kui ka veendumustele seoses hariduse funktsiooniga. Ajalooliselt on soolisel alusel lahutatud haridusteedel väga pikk traditsioon. Naiste ja meeste rolle ning võimeid käsitati üksteisest erinevatena ning ka haridus pidi sellele vastavalt olema erinev. Naised olid selles kontekstis pikka aega kaasaegses tähenduses akadeemilisest haridusest kõrvale tõrjutud. Veel 20. sajandi esimesel poolel vaieldi mitmel pool selle üle, kui sobiv on naistele ülikooliharidus. Võimalik, et sellise mõtteviisi kajasid kohtab veel tänagi meie üldhariduses, arvestades näiteks mõne aine õpetamist laste soo alusel moodustatud rühmades.

Kaasaegsem ja ilmselt ka populaarne on lähenemine, mis püüab kohandada sama õpetust tüdrukutele ja poistele, arvestades nende huve ning võimalikke erinevusi vaimsetes võimetes. Zittleman ja Sadker (2002) toovad näiteid, kuidas ühes õpetajakoolituse õpikus soovitatakse lugemise edendamiseks kasutada erinevast soost laste puhul kirjan- dust, mis võiks neile huvitavam tunduda. Teises aga tuuakse näiteks arvutamisesanded, mille tegelased ja tegevused võiksid olla viidud vastavusse tüdrukute ja poiste kogemuste

ja tegevusaladega seotud sooliste stereotüüpidega. Sama mõtteviisi võiksid kanda need juhtumid, kui õpetajad seavad õppeaines poistele ja tüdrukutele erinevad standardid või kasutavad erinevast soost laste õpetamisel erinevaid võtteid. Neil juhtudel on tegemist õpetuse kokkusobitamisega olemasolevate arusaamadega soolistest erinevustest, milles võib näha ka soorollide ja neile vastavate toimetulekuviiside taastootmist.

Viimasena võib eristada lähenemise, mille eesmärgiks on omandada koolis valmisolek elus toimetulekuks ning kujundada ümber varasemad soorollid. Seega ei ole küsimus ainult sama haridustee läbimises tüdrukutele või poistele sobivaimal viisil. Taotluseks on suurem sooline võrdsus teadmiste omandamisel, positiivsema suhtumise ja suurema eneseusu saavutamine, proovimaks selliseid tegevus- ja karjäärivõimalusi, mis traditsiooniliselt on kuulunud vastassoo esindajatele (nt rohkem naisi tehnika- ja insenererialadel või mehi pedagoogilistel erialadel).

Uus õppekava muudatus seab sihiks seda tüüpi mõtteviisi edendamise üldhariduskoolides. Tekib küsimus, mida selline laste sooliste erinevuste arvestamine õppetöös õpetajate jaoks tähendab. Eespool osutati sellele, et poiste ja tüdrukute soolised erinevused õppetöö tulemustes ja käitumismaneerides võivad sõltuda sotsiaalses keskkonnas omandatud teadmistest ja hoiakutest enda ja vastassoo kohta. Seega, last ümbritsevad ja temaga suhtlevad inimesed kujundavad suuresti tema soostereotüüpidest lähtuvat käitumist ja toimetulekut. Vaadeldes tegevusi, mida õpetajalt oodatakse, on õpilaste toetamine uute teadmiste omandamisel ainult üks pedagoogilise tegevuse tahke. Tähelepanu peaks pühendama sooliste eelarvamuste teadvustamisele (nii enda kui kaasinimeste suhtes) ning nn soolist skeemi kajastavate hoiakute ümberkujundamisele. Butleri ja Manningu (1998) ülevaates toodud soovitustest lähtudes võiks õpetaja:

- hinnata enda suhtumist õpilastesse ja käitumist nendega ning välja selgitada, milliseid soolisi erinevusi nad sealjuures märkavad (nt kummast soost lastega suheldakse sagedamini; kas on erinevusi tunnustamise või noomimise viisides või põhjustes; kas õpetaja ootused poiste ja tüdrukute tulemuste suhtes on erinevad; millistes olukordades ja milliseid soost lähtuvaid vihjeid kasutatakse oma klassis);
- jälgida õpilaste soolise *mina*-kontseptsiooni ja soostereotüüpide kujunemist ning vastavate käitumiste (sh ka seksistlike, kaaslasihistavate tegevuste) ilmnemist (tähelepanekuid saab teha õpilasi jälgides, ent ka sellistel teemadel nendega vesteldes või kasutades lihtsaid eneserefleksiooni küsimustikke);
- teadlikult püstitada ja säilitada kõrgeid ootusi kõikide õpilaste tulemuste suhtes (õppetöö individualiseerimisel peab olema võimalik määratleda, milline käitumise eripära on selle allikaks, et vältida õpilase ebaadekvaatset kohtlemist, lähtudes isiklikest uskumustest) ning julgustada õpilasi pingutama ka valdkondades, milles nad ehk oma soost lähtudes end ebakindlamalt tunnevad;
- õppetöö läbiviimine peaks, sõltumata käsitletavast teemast, pakkuma mõlemast soost õpilastele võimalusi kogeda väljakutsuvaid ülesandeid ning tunda ennast olukorra

peremehena – teha ise valikuid ja otsuseid, täheldada omandatud vilumuse kaudu saavutatud tulemusi;

- õpetuses tuleks leida võimalusi arutleda kriitiliselt sooliste eelarvamuste üle, mis mõjutavad nt erinevast soost inimeste õppimis- ja tegevusala valikuid, ning demonstree-rida näidete või otseste kontaktide (ekskursioonid vms) varal teisi toimetulekuteid.

Võimalik, et ulatuslikum tähelepanu pööramine sooliste erinevustega seotud küsimustele esimese ja teise kooliastme õpilaste puhul tundub esmapilgul ülepingutatud ettevõtmisena. Tegemist on vanuserühmadega, kus soolised erinevused nii laste õpitulemustes kui ka käitumisprobleemide avaldumises ei ole üldiselt silmatorkavad. Siiski tuleb arvestada, et sooline enesemääratlus ja hoiakud erinevast soost inimeste suhtes hakkavad kujunema juba väga varases eas. On üsna tõenäoline, et paljud teadmised ja hoiakud, mis on aluseks sooliste erinevuste kujunemisele murdeas, on omandatud palju varem. Just põhikooli nooremates klassides on suhteliselt head väljavaated ennetada mitmeid – ka soolise enesemääratluse ja stereotüüpidega seostuvaid – käitumisprobleeme või pakkuda õpilastele tõhusamat abi nendega toimetulekuks.

Kokkuvõte

Käesolevas artiklis vaadeldi üldisi erinevusi akadeemilises edukuses ja agressiivses käitumises, mida on täheldatud erinevast soost õpilaste uurimisel. Kõik need erinevused on ilmnenud erisooliste laste rühmade võrdlemisel ning need ei kehti indiviidide tasandil. Mõlemast soost õpilaste hulgas on väga hea käitumise ja õpitulemustega, aga ka väga nõrkade tulemuste ja käitumisprobleemidega lapsi. Uuringud on osutanud mitmetele bioloogiliselt tingitud erinevustele naiste ja meeste käitumise regulatsioonis. Siiski saab soolisi eripärasid, mis väljendusvad laste õpiedukuses ja käitumises kaasinimestega, seostada pigem ümbritsevate inimestega ja meedia kaudu kujutatud teadmiste ja hoiakutega. See aga tähendab, et sihipärase õpilasi ümbritseva keskkonna kujundamisega saab kaasa aidata ebaadekvaatsetest soolistest stereotüüpidest tulenevate probleemide vähenemisele või nende leevendamisele. Eespool on osutatud mitmetele valdkondadele, sealhulgas õpetaja enda uskumustele ja käitumisele, millega tegelemine võiks olla asjakohane.

Kuigi laste puhul vaadeldakse õppimises avalduvaid soolisi erinevusi ennekõike kultuurilise nähtusena, ei tähenda see, et neid on lihtne ümber kujundada. Ühiskonnas on soorollidest erinevaid käsitusi, mis on inimestele sageli väga olulised. Õpetajal, kes tegeleb soolisi erinevusi käsitavate hoiakute negatiivsete mõjude ennetamise ja vähendamise, tuleb pöörata tähelepanu õpilaste laiemale sotsiaalsele keskkonnale, milles tegutsedes õpilane oma hoiakuid ja käitumisviise kujundab. Eriti oluline on vastastikune mõistmine lapsevanematega. Samuti on oluline õpetajate omavaheline koostöö nii kohaste põhimõtete leidmisel kui ka õpilastega tehtava töö koordineerimisel.

Viidatud kirjandus

- Ackerman, P. L., Bowen, K. R., Beier, M. E., & Kanfer, R. (2001). Determinants of Individual Differences and Gender Differences in Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 797–825.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Butler, D. A. & Manning, M. L. (1998). *Addressing Gender Differences in Young Adolescence*. Association of Childhood Education International, 134 p.
- Byrne, Barbara M. (1996). "Measuring self-concept: The conceptual issues." In *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*, 1-35. Washington, DC US: American Psychological Association, 1996.
- Campbell, J. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538–549.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598–606
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
- Cole, P., Zahn-Waxler, C., & Smith, K. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835–846
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127.
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J., Schonberg, M., & Lukon, J. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222–235.
- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Diaz, T., & Miller, N- L. (2000). Parenting Practices as Predictors of Substance Use, Delinquency, and Aggression Among Urban Minority Youth: Moderating Effects of Family Structure and Gender. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14(2), 174–184.
- Head, J. (1999). *Understanding the Boys. Issues of Behavior and Achievement*. Falmer Press: London and New York, 118p.
- Heinla, E. (2005). Võrdõiguslikkus hariduse ja kasvatuse sfääris. *Soolise võrdõiguslikkuse monitooring 2005*. Tallinna Ülikooli Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut ja EV Sotsiaalministeerium. Tallinn: 2005, 71–80.
- Hyde, J. S. (1984). How Large Are Gender Differences in Aggression? A Developmental Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 20(4), 722–736.
- Lobel, T. (1994). Sex typing and the social perception of gender stereotypic and nonstereotypic behavior: The uniqueness of feminine males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 379–385.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417–430.

- Marsh, H. W., Hau, K. T., Sung, R. Y. T., & Yu, C. W. (2007). Childhood Obesity, Gender, Actual-Ideal Body Image Discrepancies, and Physical Self-Concept in Hong Kong Children: Cultural Differences in the Value of Moderation. *Developmental Psychology, 43*(3), 647–662
- Murray-Close, D., Han, G., Cicchetti, D., Crick, N. R., & Rogosch, F. A. (2008). Neuroendocrine Regulation and Physical and Relational Aggression: The Moderating Roles of Child Maltreatment and Gender. *Developmental Psychology, 44*(4), 1160–1176.
- Männamaa, M. (2009). Laste kognitiivsete testide tulemused ja nende seos akadeemilise edukusega. KEF uuringu tulemused 2008a kohta. *Projekt: Eesti põhikooli efektiivsus. Projekti vahearuanne nr. 6* (10. juuni 2009.a)
- Männamaa, M. & Kikas, E. (ilmumas) Cognitive profiles and their stability in different academic performance groups of math and language. In A. Toomela (Ed.) *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt: Peter Lang.
- Overman, W. H., Bachevalier, J., Schumann, E., & Ryan, P. (1996). Cognitive Gender Differences in Very Young Children Parallel Biologically Based Cognitive Gender Differences in Monkeys. *Behavioral Neuroscience, 110*(4), 678–684.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*(1), 141–156.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1990). Math, Verbal, and General Academic Self-Concept: The Internal/External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-Concept Structure. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 546–554.
- Sokal, L., Seifert, K., & Piotrowski, C. (2001). Gender Schematic Development within the Family Context. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Minneapolis, MN, April 19–22, 2001).
- Zittleman, K., & Sadker, D. (2002). Gender Bias in Teacher Education Texts. New (and Old) Lessons. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 168–180.

6. Mitmekultuuriline klass

Aune Valk

Sissejuhatus

Mitmekultuurilisust võib vaadelda kui fakti, poliitikat ja hoiakut. Faktiliselt on kõik maailma riigid, sh ka Eesti, rohkem või vähem mitmekultuurilised. Samas kultuurierinevusi toetava poliitika osas on riigid väga erinevad: Kanada on alati olnud mitmekultuurilisuse poliitika eeskujuks, seevastu Prantsusmaa ja Ameerika Ühendriigid on pooldanud pigem erinevate etniliste gruppide assimileerumist enamuskultuuri. Meie lähiriikidest on Rootsi kindlasti kõige mitmekultuurilisema poliitikaga riik. Eesti kohta on seestpoolt raske hinnangut anda, kuid veel mõni aasta tagasi võrreldi siinset olukorda Iisraeliga ning nimetati meie poliitilist reaalsust etniliseks demokraatiaks ehk siis demokraatia küll toimib, kuid reaalsuses vaid etnilise enamusgrupi – eestlaste osavõtul. Ka 2007. aastal pidas ca 70% nii eesti- kui venekeelsetest vastajatest eestlaste ja teiste etniliste gruppide esindajate osalemisvõimalusi poliitilises tegevuses ja töösamisvõimalusi riigi- ja omavalitsusorganites ebavõrdseks (Saar, 2007). Seevastu Eesti lõimumiskava 2007–2013 on küll mitmekultuurilisust toetav. Inimeste hoiakud mitmekultuurilisuse suhtes on ilmselgelt nii riigiti kui ka ühe riigi sees erinevad ja sõltuvad mitmetest asjaoludest, millest allpool täpsemalt juttu tuleb. Eestlased siin, näiteks Integratsioonimonitooringu andmetel (Korts & Vihalemm, 2008), väga suure avatusega silma ei paista.

Nii nagu rohkem või vähem mitmekultuuriline võib olla riik või selle poliitika, erinevad mitmekultuurilisuses ka koolid/klassid ja neis toimuv õpetus-kasvatus. Mitmekultuurilisest klassist rääkides peaks seega silmas pidama nii klassis õppivate laste kui ka õpetajate ja lapsevanemate kultuurilist kuuluvust, samuti õpetuse-kasvatuse mitmekultuurilist orientatsiooni, laste ja õpetajate (ning lapsevanemate) hoiakuid kultuurierinevuste ja oma kultuurilise kuuluvuse suhtes.

Nii ühiskonna kui ka klassi/kooli mitmekultuurilisus ja toimetulek sellega väga erinevatel tasanditel (kodus, koolis, meedias jne) on omakorda seotud õpilaste enesehinnangu, käitumisraskuste (või nende puudumisega) ning akadeemilise edukusega. Kool on üks peamisi kohti, kus etnilised ja rassilised stereotüübid ja eelarvamused ilmnevad ning kus noored arendavad välja ja õpivad väljendama nii oma päritolugrupi kui ka riiklikku identiteeti; nad kujundavad suhtumise iseendasse ja oma gruppi ning ühiskonda laiemalt, millel omakorda on oluline seos akadeemilise orientatsiooni ja edukusega.

Kultuuriline kuuluvus ja identiteet

Kultuurilise identiteedi all võib rääkida nii keelelisest, usulisest, etnilisest, rassilisest, aga ka lihtsalt kultuurilisest erinevusest – väärtuste, kommete ja suhtlemisviiside omapärast.

Seejuures tuleb silmas pidada, et ühegi eespool nimetatud erinevuse puhul ei saa rääkida objektiivsetest ja selgelt eristuvatest gruppidest. Ehkki me räägime eestlastest ja venelastest või musta- ja valgenahalistest inimestest, on üha enam neid, kes kas kuuluvad mitmesse gruppi või kasvavad üles kahe kultuuri baasil moodustunud uues kultuuris. Ka on kultuuriline kuuluvus ja identiteet alati sõltuv kontekstist. Eestimaa venelast peetakse ja ta ise tunneb ennast Eestis venelasena ja väljaspool Eetit (eriti Venemaal) eestlasena. Samuti ei pruugi väljapaistev erinevus (teistsugune nimi, nahavärv, aktsent), mis teistele kõige olulisem tundub, olla inimese enda jaoks tema identiteedi seisukohast määrav tunnus. Seega tuleb kultuurilise kuuluvuse puhul usaldada inimese enesemääratlust.

Eestis on ilmselt kõige enam tähelepanu all keeleerinevused: eesti- ja venekeelsete laste ühine õpetamine. Samas võivad tähelepanu alt välja jääda need lapsed, kes küll valdavad eesti keelt (nt on pärit kakskeelsest kodust või on väliseestlased, rääkida võiks ka maa ja linna kultuuri erinevustest) eestikeelses koolis ja vastavalt vene keelt (ukrainlased, valgevenelased jpt) venekeelses koolis, kuid on siiski eripärase kultuuriidentiteediga. Kui eestikeelses koolis on sellist praktikat objektiivsetel põhjustel vähem olnud, siis venekeelne kool assimileeris nõukogude ajal valgevene, ukraina jm päritolu lapsi sageli "edukalt" venelasteks. Lisaks assimileerumisohule on kultuurierinevuste puhul (ilma märgatavate rassi- või keeleerinevusteta) suurem oht ka väärarvamuste suhtlemisel. Näiteks on Krista Vogelberg (2004) oma uuringutes näidanud, et võib-olla enamgi kui halb keeleoskus tekitab segadust võõra keele hea oskus ilma kultuurilist konteksti tabamata. Kui laps eksib talle võõra keele grammatikas, siis mõistetakse, et ta on teisest kultuurist, ent kui ta valdab eesti keele sõnavara ning grammatikat, ent rikub keele vestlusnorme, siis ei peeta eksimust mitte keeleveaks, vaid rääkija personaalseks puuduseks. Nii rääkis üks õpetaja, kuidas ta unustas eesti keelt valdava vene noormehe kultuurilise kuuluvuse ja ütles ennast temperamentselt väljendanud poisile: „Sa käitud nagu venelane“, millele noormees vastas uhkelt: „Ma ju olengi venelane.“

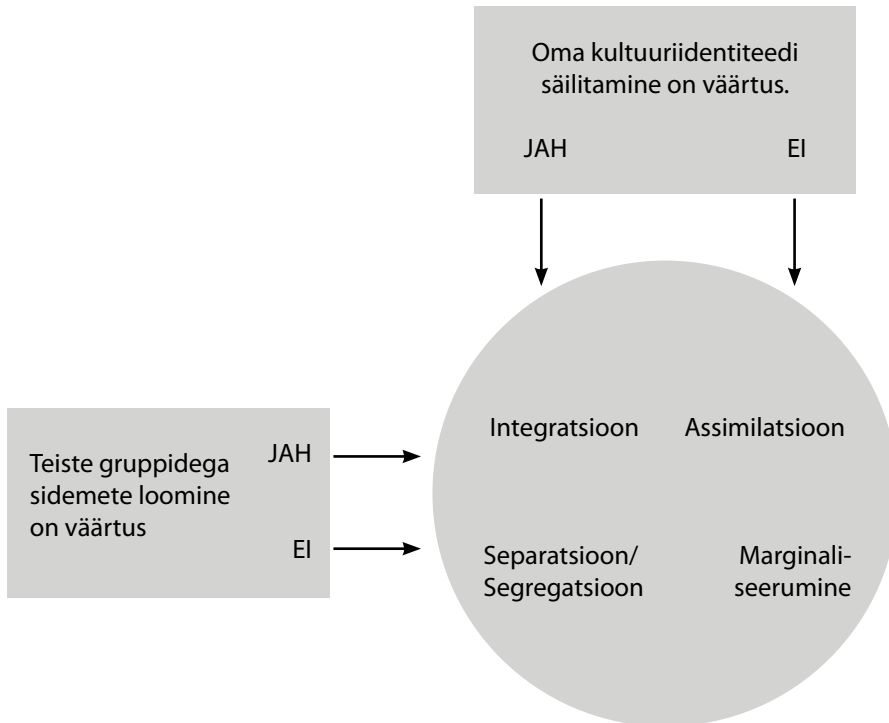
Faktiliselt on eesti kool (eestikeelne kool) üsna vähe mitmekultuuriline, mingitel juhtudel (Ida-Virumaal, Tallinnas) võib tõenäoliselt rääkida kakskeelsest või täpsemalt kakskeelsusest. Ainus viis, kuidas mitmekultuurilisust hetkel koolis mõõdetakse, ongi koduse keele kaudu. Keskmiselt iga viies Eestis elav põhikooliõpilane, kelle kodune keel pole eesti keel, õpib eestikeelses koolis (2005 – 17%, 2008 – 22%), mis omakorda tähendab, et ca 5% eestikeelses koolis õppijatest ei valda eesti keelt emakeelena.

Mitmekultuurilisus õpetuses ja kasvatuses

Mitmekultuuriline haridus ja selle erinevad rakendamisviisid on omaette suur teema ning sellest on kirjutanud näiteks Pavelson ja Trasberg (1998). Lühidalt kokku võttes: mitmekultuurilise hariduse peamine eesmärk on õpilaste ettevalmistamine eluks kultuuriliselt, religiooselt jne pluralistlikus ühiskonnas ning tolerantuse kasvatamine teiste kultuuride suhtes. Seega ei tähenda mitmekultuurilisus koolis mitte ainult erilise

tähelepanu pööramist teistest kultuuridest pärit lastele, vaid ennekõike kõigi laste ettevalmistamist toimimiseks mitmekultuurilises keskkonnas. Siinkohal tahaksin põgusalt rääkida selle ettevalmistuse kolmest aspektist: 1) akulturatsioonist ja võimalusest valida identiteeti; 2) kakskeelsuse arenemisest ja arendamisest ning 3) eelarvamuste vähendamisest (vt järgmine alapeatükk).

Mitmekultuurilises keskkonnas peaks identiteedist rääkides eristama etnilist identiteeti ehk oma päritolugrupiga seotud ühtekuuluvustunnet ja riiklikku ehk kodakondsuse ja/või asukohamaaga seotud identiteeti. Eestis elavate eestlaste puhul on need kaks identiteeti põimunud üheks, mida kõige sagedamini nimetatakse rahvuslikuks identiteediks. Selline etnilis-rahvuslik identiteet ning tugeva riikliku identiteedi puudumine, mis kaasaks erinevaid Eestis elavaid etnilisi grupe, on üheks takistuseks integratsiooniprotsessis. Selleks et saada eestlaseks (Eesti elaniku tähenduses), tuleb omaks võtta ka eesti etniline identiteet, mis aga ei pruugi kõigile etnilistele gruppidele omane olla.



Joonis 6.1. Kahedimensionaalne akulturatsioonimudel (Berry, 2006)

Identiteedimuutusi, aga ka käitumisega seotud muutusi (meediatarbimine, riietumis- ja toitumisharjumused, osalemine organisatsioonides jne), mis tulenevad pikaajalisest teisest kultuuris elamisest, nimetatakse akulturatsiooniks. Eesti lõimumiskava

2007–2013 lähtub kahedimensionaalsest akulturatsiooniteooriast (vt joonis 6.1), mille järgi saab inimene korraga osaleda mitmes kultuuris (integratsioon), ning see on ka soosituim akulturatsiooniviis.

Identiteedi seisukohast võiks sel juhul rääkida kaksikidentiteedi väljakujunemisest. See on aga eespool mainitud avatud riikliku identiteedi nõrkuse (puudumise) tõttu Eestis raskendatud. Selle asjaolu tõttu on raskendatud ka sellise kaksikidentiteedi kujunemine, kus näiteks vene päritolu inimene saaks ennast võrdselt nimetada nii venelaseks kui ka eestlaseks. Samas ei pea mitte kõik Eesti elanikud kahte kultuuri kuulumist võimalikuks – ca 20% kõigist Eesti avatud identiteedi uuringule vastajaist arvas, et kahte etnilisse gruppi korraga kuuluda ei saa; eestlased (27%) kahtlesid selles enam kui venelased (15%).

Senised uuringud (Berry, 2006) on näidanud, et integratsioon on toimetuleku ja kohanemise seisukohast parim akulturatsioonistrateegia. Seejuures seostub oma päritoluidentiteedi säilitamine (separatsioon) enam psühholoogilise toimetulekuga ja teiste gruppidega sidemete loomine ning riikliku identiteedi omandamine (assimilatsioon) enam sotsiaal-majandusliku kohanemisega. Ehk inimkeeli öeldult: stabiilse enesehinnangu, enesekindluse ja -tõhususe tunde omamiseks on vajalik teadmine, selgus ja kindlus oma juurtes. Selleks aga, et majanduslikult hästi hakkama saada ning ühiskonnas täisväärtusliku liikmena toimida, on vajalik osata enamusgrupi keelt ning vallata ühiskonnas toimivaid käitumisreegleid. Kõige probleemsem oma marginaliseerumine, mis sageli iseloomustab teise ja kolmanda põlvkonna vähemusnoori, kes võitlevad oma vanemate traditsioonide vastu ja loobuvad päritoluidentiteedist ning püüavad samas laiemas ühiskonnas hakkama saada, kuid kultuuriliste (ja/või rassiliste) erinevuste ja eelarvamuste tõttu ei võta enamusgrupp neid omaks. Seetõttu on koolil eriline roll nii enamusgrupi hoiakute avatumaks muutmisel (et venelasi aktsepteeritaks eestlastena, kui nad seda soovivad, isegi kui nad pole n-ö sündinud eestlased ja nende eesti keele oskus pole perfektne) kui ka vähemuste päritoluidentiteedi toetamisel.

Mõlemad (nii päritolu kui ka riiklik) identiteedid on seotud kohanemisega koolis, seejuures riikliku identiteedi seos kohanemisega on tugevam. Ilmselt on see seotud koolide pigem assimilatīvse keskkonnaga, mis reeglina viib ellu riiklikku õppekava ja kus õpetajad on sageli enamusgrupist. Kuid siis, kui on tegemist mitmekultuurilise klassiga, toetab see pigem kultuurierinevuste tunnustamist kui üht või teist konkreetset kultuuri. Viimast tehakse mitmetes riikides lisategevuste kaudu (nt võimalus õppida oma kodust keelt lisaainena), kuid see ei muuda kooli kui terviku keskkonda ning selles toimetulekuks vajalikke hoiakuid.

Lisaks koolikeskkonnale, mis peab ühest küljest looma riiklikku identiteeti ja teisalt toetama võimalust olla ka oma päritolugrupi liige, on mitmekultuurilise identiteedi väljakujunemises (mittekujunemises) väga oluline, et mitte öelda määrav roll ka vanemate hoiakutel. Mitmekultuurilise klassi õpetaja peaks teadma, et kohati balansseerib laps

kahe pooluse vahel: rõhutada oma päritolugrupi kuuluvust = olla hea laps oma vanematele; vs rõhutada kuuluvust asukohamaale = olla edukas õpilane ja enamusgrupi liikmetest klassikaaslaste sõber. Eriti ehedalt toob selle dilemma välja üks noor rootsi-eestlanna, kelle ema on rootslane ja isa eestlane ning kes kirjeldas oma identiteediotsinguid järgnevalt: *“Isa tegi mulle juba väga varakult selgeks, et ma olen eestlane. Just isa, sest see oli tema jaoks nii oluline! Kui ma noorem olin, siis ma ütlesin alati, kui keegi küsis, et ma olen eestlane. Kuna isa ütles, et sa ei ole üldse rootslane, et sa oled eestlane, siis ma tundsin, et ma pean valima, aga seda mul ei ole ju tarvis teha. Nooremana ma tundsin, et see oli nagu mingi identiteedikriis, et kas ma olen rootslane või eestlane. Kui ma olin 15, siis ma sain aru, et see on OK, ma võin olla mõlemad.”*

Seega – kooli roll on riikliku identiteedi kasvatamine, kuid see ei tohiks kindlasti toimuda vastandudes õpilase päritoluidentiteedile, mis Eestis on lihtne juhtuma. Eestlaste identiteet on üles ehitatud võrdluses ja vastanduses Venemaale ja venelastele (kohati samastatuna NLga) ning arusaam, et kahte kultuuri (eesti ja vene) kuulumine on mitte üksnes võimalik, vaid reeglina ka väga positiivne, pole väga levinud ei eestlaste ega venelaste hulgas. Vähemusõpilasi toetab see (on leitud, et neil on positiivsemad hoiakud kooli suhtes), kui õpetaja on nendega sarnases staatuses – vähemuskultuuri päritoluga.

Oma kultuurilise kuuluvuse ja identiteedi hoidmine ja edasiandmine võib ilmne da paljudel eri viisidel, millest vähemusgruppide puhul ilmneb kaks eristuvat suunda. Ühelt poolt oma grupi uhkuse tugevdamine, grupi ajaloo ja kultuuri tundmise rõhutamine, mis on valdav nn kultuurilise sotsialiseerimise viis; teisalt lapse ettevalmistamine võimalikuks eelarvamuslikuks suhtumiseks ja diskrimineerimiseks. Need suunad omavad eri vanustes lastele erinevat mõju (vt täpsemalt allpool). Esimeses kooliastmes on õpilased teadlikud oma etnilisest kuuluvusest ja rassist ning osalevad oma grupi traditsioonilistes tegevustes. Samas algab oma päritolugrupi aktiivne avastamine ja selle tähenduse selgitamine oma elus alles varases teismeliseas ehk teises kooliastmes. See on eriti tundlik iga, kuna just siis hakkavad lapsed mõistma etnilisi-rassilisi küsimusi ning aktiivselt otsima infot oma päritolu kohta (eriti siis, kui see erineb ümbritsevast). Samas on sel perioodil paljudel noortel probleeme ka enesehinnangu ning akadeemilise pühendumisega. Abstraktse mõtlemise arenemise tõttu suudavad 10–12aastased hakata hoiakute erinevuste üle reflekteerima ning otsustada juba ise (mitte omaks võttes vanemate arvamusi), kuivõrd oluline grupikuuluvus nende enesemääratluses on ning kui palju nad tahavad oma grupi tegevustes osaleda.

Vähemusgruppide etniline identiteet on reeglina paremini teadvustatud ja kohati ka tugevam kui enamusgrupil, kuna keskkonnas on pidev võimalus ja vajadus ennast võrrelda. Samas on vähemuste identiteet sageli avatum, st oma identiteeti ei vastandata enamusele. Nii on see ka Eestis, kus eestlastel on oluliselt kõrgem etniline eristumine kui siin elavatel venelastel. Kui enamusgrupi liikmete identiteet võibki jääda hajusasse või suletud staadiumisse, siis vähemustel läbib identiteedi areng reeglina ka moratooriumi staadiumi ja jõuab saavutatud identiteedi staadiumisse.

Tekstikast 6.A.

Huvitavat: **noorukite identiteedi arengustaadiumid**

Kõige enam levinud identiteedi arengu teooria (Marcia, 1966) kirjeldab identiteedi arengut nelja staadiumi kaudu: suletud, moratoorium, hajus ja saavutatud identiteet.

- *Saavutatud identiteeti iseloomustab avastamis- ja otsustamisperiodile järgnev mõtestatud seotustunne.*
- *Ka suletud identiteeti iseloomustab tugev seotustunne identiteedi aluseks olevate väärtuste külge, kuid see on läbi mõtlemata ja põhineb kellegi teise (enamasti vanemate) arvamusel.*
- *Moratooriumi ja hajusale staadiumile on omane kindla suuna ja seotuse puudumine elus. Moratooriumi staadiumis olevatele inimestele on iseloomulik aktiivne oluliste rollide ja väärtuste – identiteedi otsing.*
- *Hajusas staadiumis olevad inimesed ei tunne selle vastu huvi.*

Identiteedi areng suletud identiteedist saavutatud identiteedini toimub üldjuhul teismeliseeas ning saavutatud identiteedi staadiumisse jõutakse enamasti keskkooli lõpuks. Samas on arengu aeg olulisel määral sõltuv konkreetsest identiteedi dimensioonist: sooline identiteet areneb välja enne kultuurilist identiteeti, mis omakorda eelneb professionaalse identiteedi väljakujunemisele.

Identiteedi avastamist soodustab ühest küljest vanemate seotus lastega ning samas piisava sõltumatuse toetamine. Saavutatud identiteediga noortel on võimalus ja nad oskavad hinnata oma erinevusi ja sarnasusi vanematega, samas kui moratooriumi staadiumis olivad peavad ambivalentset võistlust vanemate autoriteediga. Suletud identiteediga laste vanematele on sagedamini iseloomulik ülemäärane kontroll laste üle, ebameeldivate mõtete ja tegudega toimetulekuks kasutatakse eitamist ja allasurumist. Hajusa identiteediga laste vanemad on sageli eemalolevad, tõrjuvad ja kasutavad kasvatamisel nn “mittevaheseisemise” taktikat. Kõigi nende kasvatustüüpide juures on olulisemaks peetud just isa mõju laste – nii poiste kui tüdrukute – identiteedi arengule.

Saavutatud identiteediga inimestel on kõrgem enesehinnang ja enesekindlus, sisemine kontrollkese, arenenud moraalne mõtlemine ja enam intiimsust lähedastes suhetes. Moratooriumi staadiumile on seevastu iseloomulik ärevus ja edu kartus,

kusjuures neil on arenenud moraalne mõtlemine ja kõrge enesehinnang. Suletud identiteedi staadiumis olevaid noori iseloomustab kõrge autoritaarsus, sotsiaalselt stereotüüpne mõtlemine, alluvus autoriteedile, väline kontrollkese ja sõltuvus sotsiaalsetes suhetes oluliste teistega. Suletud identiteedile on iseloomulik ka väga madal ärevustase. Hajusa identiteedi staadiumi kohta on saadud erinevaid tulemusi. Üldjuhul iseloomustab neid noori siiski madal enesekindlus, vähearenenud moraalne mõtlemine ning oskamatus teha koostööd.

Eesti keele halb oskus (oskamatus) on ilmselt kõige silmatorkavam tunnus, mis teisest kultuurist lapsi eesti koolis eristab. Samas on seni eesti kooli tulevaid vene lapsi reeglina valitud keeleoskuse järgi, mistõttu on harvad juhtumid, kui eesti kooli tulev laps üldse keelt ei oska. Muu maailma praktikas on tavaline, et paljudel immigrantidest lastel ja vanematel pole võimalik riigikeelse kooli kõrval valida oma emakeelset kooli ning nii peavad õpetajad hakkama saama ka nende lastega, kes sisuliselt üldse ei räägi kooli õppekeelt.

Ehkki õpilase keeleoskuse puudulikkuse tõttu võib kooli algus olla raske nii õpilasele kui ka õpetajale, on just esimesed kooliastmed aeg, kus saab välja kujuneda reaalne kakskeelsus. Seejuures peetakse keeleõppe seisukohalt oluliseks eapiiriks 11. eluaastat, millest alates väheneb võime omandada teine keel ilma aktsendita. Üheks meetodiks on keelekümblus, mis on leitud olevat väga efektiivne just eelkoolieas ja esimeses kooliastmes ning mis on ka Eestis kasutusel (Vare, 1998). Seejuures räägitakse lapsega vaid keeles, milles õpe toimub; laps võib õpetaja poole pöörduda ja lapsed omavahel rääkida ka oma emakeeles. Selleks et laps ei kardaks uut keelt kasutada, algul ta vigu ei parandata. Oluline on teada, et keelekümblus sobib kõigile lastele ega nõua erilisi vaimseid võimeid. See tingimus kehtib just varases eas – esimeses kooliastmes toimuva suulise keele õppe puhul, kus see toimub peamiselt matkimise teel. Nii omandatakse kuni 10. eluaastani teine keel samal viisil kui emakeel, kuid hilisemas eas toimub teise keele õppimine juba teadlikult. Kirjaoskuse omandamine kahes keeles nõuab eraldi tähelepanu ja see seostub ka õpilaste vaimsete võimetega.

Mitmekultuurilises õpilaste ja õpetaja hoiakutes

Tolerantsuse kasvatamine on mitmekultuurilise hariduse üks peamisi eesmärgi. Mitmekultuurilises klassis on tänu reaalsete kultuurierinevuste olemasolule seda ühest küljest kindlasti vajalikum ja teisalt ka parem teha. Esimeses kooliastmes võtavad lapsed kultuurierinevusi loomulikuna, nende hoiakud teiste kultuuride suhtes pole veel nii teadlikud ning võivad kellelegi solvavad olla tahtmatult. Teine kooliaste on tolerantsuse seisukohalt väga oluline aeg – ühest küljest ollakse just siis väga tundlikud enda ja oma grupi

kohta käivate eelarvamuste suhtes, teisalt väljendatakse aga ilma suurema kontrollita kohati väga negatiivseid hoiakuid teiste kultuuride suhtes.

Rahvuslikke stereotüüpe, aga ka eelarvamusi, saab muuta mitmel viisil.

1. **Teadmiste lisamine.** Erinevalt eelarvamustest, mis ei põhine informatsioonil (olgu või kaudsel) ja mis seetõttu on väga raskesti kummutatavad, on stereotüübid üldis-
tatud teadmine ning uue teadmise lisandumisel see reeglina muutub. Mida enam me erinevate, sh ka oma kultuuri kohta teame, seda täpsemad on meie stereotüübid. Sa-
mas ei tohiks stereotüüpe võtta kui lõplikku tõde, mis kehtib kõigi konkreetse rahvu-
se esindajate kohta. Stereotüüpi tuleks suhtuda (ja enamasti seda nii ka tehakse) kui
üldisesse teadmisesse, millel reaalse eluga võib, kuid alati ei pruugi olla ühisosa. Kui
nendes suhtuda nii, siis pole neid alati vaja ka muuta.
2. **Rekategoriseerimine ehk grupi muutmine väiksemateks või suuremateks ühiku-
teks.** Stereotüüpe saab muuta selle kaudu, et lahutada sihtgrupp mitmeks väiksemaks
ning näidata, et igaüks neist on oma eripäraste joontega. Eesti venekeelsest elanikkon-
nast räägitakse sageli kui ühtsest grupist, samas on seal väga erineva etnilise taustaga,
immigratsioonikogemustega, piirkondlike, majanduslike jne erinevustega alagruppe.
Rekategoriseerimiseks on ka nn läbilõikeliste identiteetide esiletoomine, nt jalgpalli-
huvilised või rokkmuusika eelistajad, sidudes inimesi, sõltumata etnilisest päritolust
ja kodusest keelest. Samuti saab eri gruppide vahel ühisosa luua, näidates laiemaid
ühiskatagooriaid, kuhu koos kuulatakse. Ainest sõltuvalt võib selleks olla ristiusk, Eu-
roopa kontinent või inimene kui liik.
3. **Dekategoriseerimine ehk grupi kui kirjeldatava ühiku kaotamine.** Koolikeskkon-
nas tähendaks see, et kultuurilisi erinevusi teadlikult ei rõhutata ning püütakse suhel-
da isiklikul tasandil. Sellist lähenemist on pidanud õigeks paljud mitmekultuurilises
klassis õpetavad õpetajad.
Mõlema viimase strateegia ohuks on, et vähemusgrupid võivad tunda seejuures oma
eripära ohustatuna ning kui kultuurilised erinevused ja stereotüübid on siiski olemas,
siis nende avalik mahavaikimine võib teema viia põranda alla (väljendub kiusamises,
narrimises, ebakindluses oma identiteedi suhtes).
4. Eelmainitud ohu vastu aitab **vastastikune eristamine** – gruppidevaheline koostöö
ühise eesmärgi nimel, kus eri gruppide eripärad on kasulikud.
5. Viimane seostub klassikaks saanud nn kontakti hüpoteesiga, mis ütleb, et eelarvamu-
si saab vähendada **kontaktidega kahe grupi liikmete vahel**, kui see toimub teatud
soodsatel tingimustel, milleks on a) võrdne staatus; b) ühine eesmärk tegutsemisel;
c) vajadus teha koostööd; d) võimude (kooli keskkonnas ka õpetaja või kooli juht-
konna) soosiv suhtumine. Lisaks gruppidevahelistele kontaktidele aitab eelarvamusi
vähendada ka üks lähedane suhe teisest kultuurist pärit inimesega. Seejuures laieneb
positiivne suhtumine ka teistele gruppidele.

Kõigil neil tegevustel on mitmekultuurilises klassis oma praktiline rakendamisvõimalus. Kui ükskultuurilises klassis kultuuriliste eelarvamustega näiliselt probleeme pole, siis tegelikult need lihtsalt ei avaldu. Mitmekultuurilises klassis on aga hoopis rohkem võimalusi õpilaste ettevalmistamiseks eluks pluralistlikus maailmas.

Mitmekultuurilisus ja psühholoogiline toimetulek

Olla erinev võib varases teismeliseeas olla raske katsumus. Just sel eesmärgil, et lastel oleks lihtsam uues ühiskonnas toime tulla, loobuvad paljud vähemusgrupi vanemad lastele oma päritolukultuuri edasi andmisest. Samas on leitud just 11–12aastaste laste hulgas läbi viidud uuringus, et kultuuriline sotsialiseerimine (oma grupi uhkuse toetamine ja traditsioonide tutvustamine) seostub kõrgema enesehinnanguga, tugevama oma grupi identiteediga ning seeläbi omakorda parema käitumisega. Selle seletuseks võib olla, oma grupi väärtuslikkuse tunnetamine ja sellest tulenev enesekindlus kaitseb noori võimalike stereotüüpide ja halvustava suhtumise eest, eriti mis puudutab stereotüüpe nende madalama akadeemilise potentsiaali suhtes. Samas võib ka olla, et oma kultuuri edasiandmisega tegelevad hoolivama käitumisega vanemad, mis omakorda on tegelik põhjus, mis toetab akadeemilist edukust ja enesetõhusust. Seevastu eelarvamuste eest hoiatamine omab vastupidist efekti nii enesehinnangule, identiteedile kui ka käitumisele. Teadmine, et minu gruppi võidakse halvasti suhtuda, seostub selles vanuses (mis on väga tundlik just enesehinnangu ja identiteediga seotud küsimustes) madalama enesehinnangu, nõrgema oma grupi identiteedi ja antisotsiaalsema käitumisega. Õnneks kasutatakse võimaliku diskrimineerimise eest hoiatamist kultuurilisest sotsialiseerimisest oluliselt harvem, sagedamini esineb see poiste kui tüdrukute peredes (Hughes, Witherspoon, Rivas-Drake, & West-Bey, 2009). On huvitav, et hilisemas eas (nt 10. klassis) võib diskrimineerimise eest hoiatamisel olla juba positiivne efekt, kuna noorte võime selliseid sõnumeid tõlgendada areneb.

Tekstikast 6.B.

Praktilist õpetajale: oskused ja strateegiad mitmekultuurilise klassiga toimetulekuks

Oskus	Strateegiatega rühm	Strateegia
Õpilaste käitumise jälgimine ja korraldamine	Jälgi õpilaste käitumist	Jälgi õpilase käitumist
	Väljenda end selgelt	Esita selged reeglid ja protseduurid Tutvusta õpilastele reegleid Pea reeglitest kinni
	Sea piire	Väljenda teadlikkust Meenuta õpilastele reegleid Näita välja viha Hoiata Rakenda karistust
	Välidi eskaleerumist	Kasuta pigem väikest kui suurt karistust Ignoreeri aeg-ajalt väikeid eksimusi Tule toime õpilaste emotsioonidega Kasuta nalja, muutmaks karistust vähem rängaks Kasuta pigem ratsionaalseid kui jõuargumente Vasta positiivselt õigustatud kriitikale
	Ole paindlik	Kohanda käitumist vastavalt õpilase omadustele Ole paindlik reeglite rakendamisel
	Saavuta õpilaste pühendumine	Tee reegleid koos õpilastega Loo positiivseid suhteid, muutmaks klassiga toimetulekut kergemaks
Heade suhete hoidmine ja loomine	Loo häid suhteid	Kasuta ja loo võimalusi õpilaste tundmaõppimiseks Panusta aega suhete ülesehitamisse
	Hoia häid suhteid	Tee nalja Anna tagasisidet ilma alandamata ja eneseuhkust riivamata Näita austust ja tee komplimente
Õpilaste tähelepanu ja kaasatus saavutamise läbi õpetamise	Kasuta präänikut	Kiida ja stimuleeri Hinda tihti ja erinevalt
	Kohanda õppimist	Kohanda kiirust õpilaste eri vajadustest lähtuvalt Kohanda õpetamise meetodeid õppijate oodatavatest vastustest lähtuvalt
	Tee sisu õpilastele oluliseks	Tea õpilaste tausta, uskumusi ja huvisid Selgita tegevuste põhjusi

Märkus: Antud strateegiaid nimetasid mitmekultuurilise klassiga toimetulekul edukad mitmekultuurilise klassi õpetajad Hollandis (Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009).

Kui kodust toetust oma kultuuri säilimisele on reeglina peetud positiivseks, siis mitmekultuurilises klassis töötavad õpetajad pole üheselt veendunud, kui palju peaksid need õpilaste kultuurilisele taustale tähelepanu pöörama. Nii näiteks olid umbes pooled õpetajad (seitse kaheteistkümnest mitmekultuurilises klassis edukalt toimetulevast õpetajast) Hollandis läbi viidud uuringus arvamusel, et laste kultuurilisele taustale ei peaks eraldi tähelepanu pöörama ning arvestama peaks vaid individuaalseid eripärasid ja laste kodust kultuuri nende päritolust sõltumata. Üks õpetaja ütles isegi, et tema ei pea oma klassi mitmekultuuriliseks (ehkki 75% lastest oli mitte-Hollandi päritolu) – lapsed on lapsed, sõltumata nende päritolust. Seevastu arvas üks uuringus osalenud õpetaja, kes ka ise oli immigrant, et laste etnilisele taustale ja eri etniliste gruppide olukorrale ühiskonnas peaks klassis kindlasti tähelepanu pöörama ja kultuurierinevusi arvestama. Näiteks, ei saa ignoreerida immigrantidega toimuvaid negatiivseid sündmusi ühiskonnas, kuid neid tuleks käsitleda tasakaalustatult ning näidata, et sageli tuuakse meedias negatiivse sündmusega seoses välja vaid immigrandi päritolu; kui sama asi juhtub enamusgrupi esindajaga, siis jäetakse tema päritolu (kui mitte silmatorkav tunnus) märkimata. Sama suhtumist väljendas ka suur osas analoogses Ameerika uuringus osalenud õpetajaist: „...olla teadlik ja selgelt vastata õpilaste etnilistele, kultuurilistele, sotsiaalsetele, emotsionaalsetele ja kognitiivsetele omadustele” (Brown, 2003:282). Samuti tuleks arvestada kultuurierinevustega suhtlemisel: näiteks on solvav nõuda moslemi tüdrukult meesõpetajale silma vaatamist. Ilmselt sõltub see ühiskonna üldisest hoiakust: kas etnilistest ja religioossetest erinevustest rääkimine on tabu ja võib kedagi solvata (Prantsusmaal ei sobi avalikult rääkida etnilistest erinevustest) või on see erinevus nagu iga teinegi, mida tuleb arvestada ja tunnustada. Loomulikult tuleb lastele õpetada ka ühiskonnas toimimiseks vajalikke oskusi ja käitumismalle.

Mitmekultuurilisus ja akadeemiline edukus

Üheks olulismaks teguriks, mis mõjutab teisest kultuurist pärit laste akadeemilist edukust, peetakse **kodust keskkonda**. Koduse keskkonna all võib eraldi vaadelda nii lapse koolist erinevat kodust keelt, pere enamusgrupist erinevat sotsiaalmajanduslikku toimetulekut, vanemate haridustaset, naabruskonna sotsiaalset keskkonda, aga ka vanemate poolset päritolukultuuri edasiandmist.

Kui Eesti kontekstis on keeleerinevuseks ennekõike eesti ja vene keele teema, siis probleemiks võib osutuda ka erinevatest sotsiaalsetest klassidest pärit laste keeleteaduse ühes keeles. Keskklassist pärit lapsed kasutavad akadeemilisse keskkonda sobivamat sõnavara, mis samas toetab ka nende loogilist mõtlemist. Päritolukultuuri edasiandmine

ehk kultuuriline sotsialiseerimine (vt sama teema seoses enesehinnanguga) seostub akadeemilise edukusega nii otse kui ka kaudselt (läbi enesehinnangu ja identiteedi).

Nagu mitmekultuurilise klassi õpetajad on kindlasti märganud, erineb eri kultuuridest pärit vanemate käitumine ja suhtumine nii lapsedesse kui ka koolis toimuvasse. Vene vanemaid peetakse sageli hoolivamateks ja kontrollivamateks kui eestlastest lapsevanemaid, kes rõhutavad laste kasvatuses enam iseseisvust. Vanemate käitumiserinevused võivad ilmned ka kooliga seotud tegevustes osalemises. Nii selgus Kanadas läbiviidud uuringus (Levine-Rasky, 2009), et enamusgrupi vanemad (peamiselt juudi päritolu emad) osalesid väga aktiivselt koolielus ning oma käitumismustri ja siseringi homogeensust toetavate hoiakutega tõrjusid sellest tegevusest eemale vähemuste vanemad (peamiselt 1990. aastatel saabunud Ida-Euroopast pärit immigrandid). Enamusgrupi vanemad suhtlesid kooliga proaktiivselt ning selles kajastus suhtumine: "Kui õpetajad tunnevad mind, siis tunnevad nad ka minu lapsi ja hoolitsevad nende eest ning pakuvad neile enam võimalusi". Seevastu vähemuste vanemad, kel oli samasugune soov, et nende lastel koolis hästi läheks, ei kasutanud sellist käitumist ning suhtlesid kooliga vaid probleemide korral.

Vastukaaluks pere tausta rõhutamisele, mille osas koolid saavad vähe ära teha, on leitud, et ka **koolikeskkonnal** on oluline roll teistest kultuuridest pärit laste akadeemilises edukuses. Nii koolide ressursid kui ka õpetamise kvaliteet mängivad ilmselt väga olulist rolli laste edasijõudmises. Kahjuks on need mitmekultuurilistes koolides (mis maailma perspektiivis asuvad sageli vaesemates äärelinnades) reeglina kehvemad. Ehkki Eestis vastavat uuringut pole tehtud, võib ka siin suure tõenäosusega väita, et Lasnamäe ja Ida-Virumaa koolid, kus õpib rohkem vene päritolu lapsi eestikeelses koolis, pole suure tõenäosusega teistest paremini varustatud².

Üheks koolikeskkonna osaks on lisaks õpetamise kvaliteedile ka õpetajate hoiakud teisest kultuurist pärit laste õpimotivatsiooni ja võimete suhtes. Wiggan (2007) toob välja, et kui õpetaja (mis iganes põhjusel) usub, et teisest kultuurist pärit õpilane (või tervikuna mitmekultuuriline klass) ei ole võimeline headeks tulemusteks, on ta oma töös vähem entusiastlik, pühendub vähem, annab vähem toetavat tagasisidet, mis omakorda viib nn ennastäitva prohvetuseni ehk kinnitab õpetaja suhtumist, et selline laps (klass) saavutabki vähem. Sellist seost omakorda toetab asjaolu, et kui õpetuse kvaliteet paranes ning õpilaste ebavõrdne kohtlemine viidi miinimumini, siis paranesid märgatavalt ka tulemused (Ladson-Billings, 1994). Tervikuna seostub parema toimetulekuga mitmekultuurilises klassis (nii esimeses kui ka teises kooliastmes) kõigi õpilaste kaasamine, soe ja hooliv suhtumine, pigem kõrge nõudlikkus ja ootused ning selged reeglid ja nende järgimine (vt ka tekstikast 6.B). Samuti toovad paljud mitmekultuuriliste klasside õpetajad esile seda, et oluline on tunda õpilaste kultuurist tulenevaid suhtlemisstiile, aga ka

² Näiteks Hollandi Haridusamet soovitas mõni aasta tagasi Hollandi valitsusel anda mitmekultuurilistes klassides töötavatele õpetajatele täiendavaid vahendeid ja tasu...

võimalusel nende kultuurilisi tavasid ja kogukondade elu (Tartwijk et al., 2009).

Suur uurimissuund seostab akadeemilist edukust **vähemusnoorte vastanduva identiteediga** (Ogbu, 2004), mille puhul hästi õppimist peetakse enamusgrupi käitumise järgimiseks ning see võib kaasa tuua oma grupi halvaks panu, sõprade kaotuse, narrimise jms. See on siiski pigem omane klassiühiskondadele, kus madalamast sotsiaalsest klassist pärit noored saavad koos päritoludentiteediga kaasa ka hoiaku: „*meie*” oleme töölisel, meile pole head hinded tähtsad, tuupimine on omane „*neile*“, ning käituvad vastavalt sellele. Kuid ka sel juhul seostuvad kultuurilised identiteedid sagedamini keelekasutuse, muusikaeelistuste ja väljanägemisega ning vähemuses on need, kes peavad head õppimist nt „*valgete käitumiseks*“ (Wiggan, 2007). Analoogse näite võib tuua ka tavakoolist, kus häid hindeid võidakse pidada tuupuri tunnuseks ning selleks, et sellist negatiivset identititseerimist vältida, õpitakse pigem kehvasti. Samas võib vähemusgruppi kuulumine lisaks vastanduvale identiteedile mõjutada akadeemilist edukust negatiivselt ka teistel viisidel. Näiteks võib vähemusgrupi noortel olla vajadus pärast kooli töötada, aidata oma vanemaid või on nende hulgas levinud rohkem sõpradega väljas käimine vms, mis takistab õpingutele pühendumist.

Identiteedi mõju võib akadeemilisele edukusele olla aga ka vastandlik. Madalama staatusega vähemusgruppide noored näevad akadeemilises edukuses sotsiaalse mobiilsuse võtit. Selleks et võõras ühiskonnas edukas olla, tuleb olla tublim kui need, kelle vanematel on parem suhetevõrgustik ja kes valdavad vabamalt riigikeelt. Heaks näiteks on teise põlvkonna väliseestlased, kelle sõjapõgenikest vanemad pidid sageli tegema oma haridusele ja varasemale kogemusele mittevastavat tööd ning võitlesid 40.–50. aastatel suure vaesusega. Kumb suund (negatiivne või positiivne) vastandub identiteedis mõjule pääseb, oleneb paljudest teguritest, sh kindlasti ka kooli ja klassi hoiakust teisest kultuurist pärit laste suhtes.

Üheks teemaks teisest kultuurist pärit õpilaste akadeemilises edukuses on ka neile pakutavad tugisüsteemid ja spetsiaalne metoodika. Hallap (2005) nimetab logopeedi poolt pakutava kõneravi kõrval õpiabi võimalusi: parandusõpet, tugiõpet ja individuaalset õppekava. Samas tuleks vältida muukeelse lapse õpetamist samadel alustel õpiraskustega lastega.

Kokkuvõte

Eesti koolid ja klassid on reeglina veel üsna ükskultuurilised (harvem kaks kultuurilised), kuid arvata võib, et mitmekesisus kasvab. Mitmekultuurilise hariduse üks olulisemaid ülesandeid on anda kõigile lastele võimalus hoida ja tugevdada oma päritoludentiteeti ja aidata sinna kõrvale luua riigiidentiteeti ning õpetada toimimist Eesti ühiskonnas. Teiseks oluliseks ülesandeks on kõigis lastes, sõltumata nende päritolust, huvi äratamine teiste kultuuride vastu ning tolerantsuse kasvatamine. Esimene kooliaste on eriti oluline

just teise keele õppimise seisukohalt – s.o aeg, kus suhteliselt lihtsalt saab areneda kakskeelsus. Teine kooliaste on eriti tundlik periood identiteedi ja sellega seonduva enesehinnangu seisukohalt. On tähtis, et lapsed teaksid, et nad ei pea valima oma päritolu ja asukohamaa identiteetide vahel, vaid nad saavad kuuluda kahte kultuuri ning et mõlemad kultuurid on väärtuslikud.

Kultuurid on erinevad ning kultuuridevahelised erinevused põhjustavad arusaamatusi suhtlemises, kuid ennekõike tuleks silmas pidada, et sõltumata kultuurist on tegemist lastega ning seda, mis meid ühendab, on kordades rohkem kui seda, mis lahutab.

Viidatud kirjandus

- Berry, J. (2006). Contexts of acculturation. In D. Sam, J. Berry (eds.) *Acculturational psychology*, 2–42. US: Cambridge University Press.
- Brown, D. F. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory Into Practice*, 42(4), 277–282.
- Eesti lõimumiskava 2008–2013. Külalstatud 07. Juuli 2009, aadressil http://www.valitsus.ee/failid/Eesti_l_imumiskava.pdf
- Hallap, M. (2005) Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas. *Haridus* 8, 22–24.
- Hughes, D., Witherspoon, D., Rivas-Drake, D., West-Bey, N. (2009). Received Ethnic–Racial Socialization Messages and Youths' Academic and Behavioral Outcomes: Examining the Mediating Role of Ethnic Identity and Self-Esteem. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 112–124.
- Korts, K., Vihalemm, T. (2008). Rahvustevahelised suhted, kontaktid ja meie-tunne. *Integratsiooni monitooring 2008*.
- Ladson-Billings, C. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (3), 331–344.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Ogbu, J. (2004). Collective Identity and the Burden of “Acting White” in Black History, Community, and Education. *The Urban Review*, 36 (1), 1–35.
- Pavelson, M., Trasberg, K. (1998). Mitmekultuurilise hariduse globaalsest kontekstist. Raamatus M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (toim.) *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*, 21–32. OÜ Vali Press trükikoda.
- Saar, A. (2007) *Rahvussuhted ja integratsioonipoliitika väljakutsed pärast pronksöoduri kriisi*. Külalstatud 7.juuli 2009, aadressil http://www.rahvastikuminister.ee/public/Integratsioonipoliitika_valjakutsed.pdf
- Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25, 453–460

- Vare, S (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. Raamatus M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson (toim.) *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*, 33-68. OÜ Vali Press trükikoda.
- Wiggin, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310–333.
- Vogelberg, K. (2002). Eestlaste viisakuskäitumisest vahekeelses suhtluses ameeriklastega. Raamatus A. Valk (koostaja) *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis. Kultuuridevahelisi uurimusi 20.sajandi lõpust, 193-212*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Soovituslik kirjandus

- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (Eds.). (2006). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 6th. Ed. New York: John Wiley.
- Lauristin, M., Vare, S., Pedastsaar, T., Pavelson, M. **(toimetajad) (1998)**. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. OÜ Vali Press trükikoda.
- Muldma, M., Vikat, M. (2008). *Mitmekultuuriline õpikeskkond - probleem või väärtus?* Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus
- Järve, P. (koostaja) (1997). *Vene noored Eestis: sotsioloogiline mosaiik*. Tallinn: Avita.
- Pajupuu, H. (2001). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris: käsiraamat*. Tallinn : Eesti Keele Sihtasutus.
- Trasberg, K., Asser, H, Vassilt enko, L. (2001). *Projekti "Multikultuurilist maailmavaadet kultiveerivad ideed ainekavades ja koolipraktikas" aruanne*. Külastatud 7.juuli 2009, aadressil <http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=106968/trasberg.pdf>
- Valk, A. (koostaja) (2002). *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis : kultuuridevahelisi uurimusi 20. sajandi lõpust*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Valk, A.; Realo, A. (toim.) (2004). *Eesti ja eestlased teiste rahvuste peeglis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

7. Hariduslike erivajadustega õpilased

7.1 Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased

Kristiina Tropp

Sissejuhatus

Kui õpetajatelt küsida, mis neile igapäevatoos kõige rohkem väljakutseid esitab, siis suure tõenäosusega saame vastuseks – õpilaste sobimatu käitumine. Õpilastel esineb korrarikumisi tunnis, raskusi õppetööle keskendumisel, aga ka konflikte kaaslastega vahetundides. Õpilase probleemne käitumine võib olla tingitud nii puudulikest oskustest käituda sobilikul moel, raskustest oma käitumise kontrollimisel kui ka keerulisest emotsionaalsest olukorrast. Lapseea tundeelu raskused väljenduvad sageli samuti tavapärasest silmatorkavalt erinevas käitumises, nt agressiivsuses või ka enesesse tõmbumises.

Emotsionaal-käitumisraskused: probleem või häire

Emotsionaal-käitumisraskuste defineerimine on keeruline, sest väga raske on tõmmata piiri normi ja häire vahele, ning nii emotsioonide kui ka käitumise mõõtmine on ebatäpne; lisaks esineb sageli kattumist teiste probleemidega. Enamikul õpilastest on vahel „halb päev“, tuleb ette ebasobivat, reegleid rikkuvat ehk probleemset käitumist, kuid enamasti see paari juhtumiga piirdubki. Samas on õpilasi, kellel esineb probleemset käitumist püsivalt ja sageli ning selline käitumine võib häirida lapse enda toimetulekut, samuti teiste – õpetajate ja klassikaaslaste – heaolu ja õppetööks soodsaid tingimusi. Mõni õpilane aga ei riku reegleid, ei sega teisi, vaid on hoopis hädas iseendaga. Ta muretseb või on nii olulisel määral ärevuses, et tema õppimine kannatab. Kui „halb päev“ esineb liiga sageli ja pika aja jooksul, hakatakse rääkima emotsionaal-käitumisraskustest. Kui raskused on püsivad ja lapse tundeelu ning käitumine tavapärasest oluliselt erinev, siis võib juhtuda, et emotsionaal-käitumisraskustega õpilane satub arstide huviorbiiti ning, lähtuvalt diagnostilistest kriteeriumitest (RHK-10), võidakse määratleda lapse probleemspetsiifilisemat tüüpi tundeelu- või käitumishäirena. Õpetaja igapäevatoos ei ole suurt vahet, kas lapsele on diagnoos pandud või mitte. Igal juhul on tegemist lapsega, keda õpetaja klassis märkab ning kes vajab abi nii eakaaslastega tervete suhete loomiseks kui ka õppimisega toimetulekuks. Järgnevalt käsitletaksegi lähemalt õpilase tundeelu ja käitumisega seotud raskusi: mis on neile iseloomulik, kuidas neid ära tunda ja kuidas õpilast abistada.

Kuidas siis määratletakse emotsionaal- või käitumisraskustega õpilasi? Emotsionaal- või käitumisraskustega õpilastega tegelevad inimesed on sageli eriarvamusel. Nii õpetajad, psühholoogid, psühhiaatrid, sotsiaaltöötajad kui ka politsei näevad selles probleemivaldkonnas erinevaid fookuspunkte ja kasutavad isegi erinevat terminoloogiat. Kui lugeda erinevates maades välja antud kirjandust, võib samuti leida väga eripalgelisi käsitlusi. Ühel nõul ollakse selles, et tegemist on õpilastega, kelle sotsiaalsete ja kultuuriliste ootustega sobimatu käitumine kaldub äärmustesse, on väljakutsuv või ärev ja eemaletõmbunud täiesti tavapärastes tingimustes ning selline käitumine on krooniline, esineb ikka ja jälle.

Emotsionaal- või käitumishäire on häire, mida iseloomustab selliste käitumuslike ja emotsionaalsete reageeringute sage esinemine koolis, mis nii olulisel määral erinevad ealisest, kultuurilisest või rahvuslikust normist, et mõjutavad õpilase hariduslikku edasijõudmist (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009). Hariduslik edasijõudmine hõlmab siin akadeemilisi, sotsiaalseid, töö tegemise ja enesekohaseid oskuseid. Selline häire on:

- 1) enamat kui ajutine, ootuspärane reaktsioon keskkonnas olevatele stressi tekitavatele sündmustele;
- 2) esineb püsivalt vähemalt kahes erinevas keskkonnas, millest üks peaks olema kool;
- 3) ei vähene tavalises koolielus kasutatavate otsete sekkumisvõtete järel või lapse seiskord on selline, et üldhariduskoolis kasutatavad sekkumisvõimalused on ebapiisavad.

Emotsionaal-käitumisraskustega õpilastel on samal ajal sageli ka muid probleeme, nt raskused õppimises. Arvamus, et emotsionaal- või käitumisraskustega õpilased pole tegelikult häirega ja on lihtsalt ristiks kaelas, on üks suur väärarvamus. Õpilane võib olla korraga nii häiriv kui ka ise häiritud. Tõsi, mõned ärritavad õpilased ei pruugi olla emotsionaal- või käitumisraskustega, kuid enamik emotsionaal- või käitumisraskustega õpilastest ärritavad ja häirivad ümbritsevaid inimesi. Veelgi enam: häiriva õpilase puhul, kes veel ei ole emotsionaal- või käitumisraskustega, on üsna suur risk selle väljakujunemiseks või selle kujunemise soodustamiseks kaasõpilastel lihtsalt selle tõttu, et nii õpetajate kui ka kaasõpilaste reaktsioonid tema ärritavale käitumisele on negatiivsed ja vaenulikud (Hallahan et al., 2009).

Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased ei ole sõprade leidmises ja sõprusuhte hoidmises eriti osavad. Nende jaoks on raske luua lähedasi ja rahuldust pakkuvaid suhteid teiste inimestega, kes saaksid neid aidata. Osa emotsionaal-käitumisraskustega õpilastest on eemaletõmbunud. Kaaslaste püüdlustele kontakti võtta reageerivad nad hirmu või huvipuudusega, kuni teised nad rahule jätavad. Teine osa emotsionaal-käitumisraskustega õpilastest on kaaslastest isoleeritud aga hoopis nende vaenulikkuse ja agressiivsuse tõttu. Nad on etteennustamatud, teevad liiga, lõhuvad, on vastutustundetud, kamandavad, norivad tüli, ärritavad – kõike muud kui meeldivad. Mõistetavalt hoiab enamik kaasõpilastest ja ka täiskasvanuist, kui vähegi võimalik, nendest eemale. Tundub, nagu oleksid need õpilased teistega pidevas lahingus. Õpetajad ja hästi käituvad

õpilased kalduvad neist eemale hoidma, mis aga toob endaga kaasa selle, et emotsionaal-käitumisraskustega õpilastel jääb järjest vähemaks võimalusi omandada nii akadeemilisi kui ka sotsiaalseid oskusi. Emotsionaal- käitumisraskustega õpilastele on tarvis õpetada sotsiaalseid oskusi (vt lisa ptk 2).

Emotsionaal-käitumisraskuste tekkimise ja süvenemise riski- ja kaitsetegurid

Milles siis peitub emotsionaal-käitumisraskuste põhjus? Eksivad need, kes arvavad, et emotsionaal-käitumisraskuste põhjused on ainult sobimatult käituvus lapses, aga ka need, kes peavad vastutavaks ainult konteksti, milles see käitumine esineb. Päris üheseid vastuseid põhjuste osas uurimused ei anna, pigem kerkivad probleemid esile siis, kui sotsiaalsed interaktsioonid lapse ja sotsiaalse keskkonna vahel on sobimatud.

Väga palju erinevaid uurimusi on tehtud selleks, et välja selgitada emotsionaal-käitumisraskuste võimalikud põhjused. Rohkete uurimuste põhjal joonistuvad välja põhilised riski- ja ka kaitsetegurid, mida seostatakse emotsionaal-käitumisraskuste tekke ja süvenemisega või vastupidi (tabel 7.1.1). Oluline on siinkohal meeles pidada, et ükski nendest teguritest üksi ei ole määrava tähtsusega. Nende tegurite mõju avaldub ennekõike ebasoodsates koosmõjudes. Näiteks, üksikvanemlust üksinda ei saa pidada emotsionaal-käitumisraskuste põhjustajaks, küll aga on see oluliseks teguriks, kui üksikvanemal endal on toimetulekuraskusi või lapses on olemas mitmed riskitegurid. Samas, raske temperamendiga lapsel ei pruugi kujuneda emotsionaal-käitumisraskusi, kui kodus ja koolis on toetav kasvukeskkond. Käitumisprobleemide taga võib olla ka hoopis lapse rakendamata andekus (selle kohta lähemalt ptk 7.2). Õpetaja jaoks on oluline neid riski- ja kaitsetegureid teada, sest need on olulised tugipunktid lapse abistamise planeerimisel ja läbiviimisel. Emotsionaal-käitumisraskusega lapse abistamisel saab tegeleda riskitegurite mõju vähendamisega ning toetuda olemasolevatele kaitseteguritele.

Internaliseeritud ja eksternaliseeritud emotsionaal-käitumisraskused

Emotsionaal- või käitumisraskused jagunevad uurimuste põhjal kaheks – eksternaliseeritud ja internaliseeritud (vt ka testikast 7.1.A). Arenguliste probleemide liigitamine internaliseeritud ja eksternaliseeritud probleemideks pärineb Thomas M. Achenbachi (1978) laia kandepinna saanud käsitlustest lapsea psühhopatoloogia kohta. Eksternaliseeritud probleemid väljenduvad ennekõike oma murede ja pingete „välja käitumises“, laps on raskustes oma käitumise kontrollimisega, on agressiivne või tõrges-trotslik. Internaliseeritud probleeme iseloomustab pigem ülekontrollitus, mis võib väljenduda näiteks depressiooni või ärevusena. Ühel õpilasel võib olla korraka nii eksternaliseeritud

kui ka internaliseeritud probleeme, need ei ole vastastikku välistavad. Rääkides emotsionaal-käitumiskustest, keskendutakse pahatihti just käitumiskustele ning õpilase tundeelu raskused kipuvad jääma tahaplaanile (Bowers, 2005). Seda nii praktikutel kui ka uurijatel. Samas on tunded ja käitumine omavahel tugevas seoses, nt viha ja agressioon. Igal juhul on lapse koolis edasijõudmise ning terviklikuks ja hästi toimivaks individiks kujunemise juures tähtsad mõlemad – nii tundeelu kui ka käitumine.

Tabel 7.1.1. Erinevate uurimuste põhjal esilekerkivad emotsionaal-käitumiskustega seonduvad riski- ja kaitsetegurid lapse, kodu, kooli ja ühiskonna tasandil

	Riskitegurid	Kaitsetegurid
Laps	<ul style="list-style-type: none"> • Vähene seltsivus ja kergesti ärrituvus. • Traumad, neuroloogilised kahjustused. • Edutus koolis, madalad võimed, halvad sotsiaalsed oskused, suhetprobleemid. • Madal enesehinnang. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seltsivus. • Kõrged võimed, kooliedukus. • Head sotsiaalsed oskused, toetavad suhted. • Optimaalselt kõrge enesehinnang.
Pere ja kodu	<ul style="list-style-type: none"> • Vanemate psühhopaatoloogia, kriminaalne käitumine, alkoholism, toimetulematus. • Direktiivsed, laste suhtes kriitilised vanemad. • Eiravad või ülehooldavad vanemad. • Vägivald ja väärkohtlemine peres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vanemate haritus, sotsiaalne kompetentsus. • Autoriteetne kasvatusviis. • Toetavad, turvalised suhted, olulise täiskasvanu tugi.
Kool ja laiem keskkond	<ul style="list-style-type: none"> • Palju inimesi koos. • Reeglite ja piiride puudumine. • Halvad õpetajatevahelised suhted. • Autoritaarsed või eiravad õpetajad. • Pinged, kuritegevus kogukonnas. • Vägivald meedias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toetav koolikeskkond (vt tekstikast 7.1.E). • Õpetajate ettevalmistus lapse mure märkamiseks. • Olulise täiskasvanu tugi, toetav suhe õpetajaga.

Tekstikast 7.1.A.

Huvitavat: **sotsiaalsed toimetulekut mõjutavate emotsionaal-käitumisraskuste meditsiinilisest mudelist lähtuv tüpoloogia**

Eksternaliseeritud raskused, mis arvatakse olevat tingitud peamiselt keskkondlikest põhjustest.

- *Võõrdumine – hoiakud ja käitumised, mis väljendavad rahulolematust ning anti-paatiat kooli formaalsete väärtuste suhtes, õpilase käitumine ja sõnavõtt on püsivalt väljakutsuvad.*
- *Käitumishäired – agressiivsus kaaslaste suhtes, vara lõhkumine, valetamine või vargused, tõsised reeglite rikkumised.*
- *Kuritegevus – sisaldab lisaks eelnevale ka seaduste rikkumisi.*
- *Tõrges-trotslikkus – negativistlik, vaenulik ja sõnakuulmatu käitumine, kergesti ärritumine, vaidlemine täiskasvanutega, reeglite eiramine või neile lausa vastu hakkamine, tahtlik teiste ärritamine, teiste süüdistamine ja muu sarnane.*

Aregulised eksternaliseeritud raskused, mille puhul on sageli olemas geneetiline taust või iseärasused aju otsmikusaagara talitluses.

- *Aktiivsus-tähelepanupuudulikkuse häire – toimetulekut häirivad püsivad raskused oma tähelepanu kontrollimises ja/või impulsiivsus ja ülemäärane keheline aktiivsus (vt lisa ka Roomeldi, Haldre, Susi, Metsis, & Kõrgesaar, 2003).*
- *Autismi spektrumi häired: autism, Aspergeri sündroom (vt rohkem ptk 7.3). Nendes raskustes on internaliseeritud pool samuti olemas.*

Internaliseeritud raskused, milles on oluline osa keskkondlikel teguritel, nt mitteturvalised suhted kodus, traumeerivad sündmused või muud stressi tekitavad aspektid.

- *Popitegemine ja koolitõrge – järjekindel ja sage puudumine koolist teadmata põhjustel või põhjustel, mida ei peeta koolis kehtiva korra või õigusaktide poolt mõjuvateks.*
- *Lahutamisärevus – arenguliselt sobimatu ja ülemäärane ärevus kodust või lähedastest eemalolekul, mis väljendub tugeva stressi, hirmude ja muretsemisena.*
- *Eemaletõmbumine – ülemäärane teistega sotsiaalse kontakti vältimine, mis on avaldunud nii tugevasti, et õpilase osalemine õppetegevustes, edasijõudmine ja ka sotsiaalne toimetulek on häiritud (vt rohkem Chazan, Laing, Davies, & Phillips, 2001).*
- *Valikuline mutism – püsiv mitterääkimine kindlates sotsiaalsetes olukordades, mis võib hakata takistama osalemist õppetöös.*

Internaliseeritud probleemid, millel on olemas seos nii bioloogiliste kui ka keskkondlike stressitekitajatega.

- *Ainete väär- ja kuritarvitamine – raskused hariduse omandamisel on tingitud alkoholi, ravimite või teiste uimastavate ainete tarbimisest.*
- *Ärevushäired – paanikahood, sotsiaalsed foobiad, traumajärgne stressihäire või muud tugevate ärevus- ja hirmureaktsioonidega seotud püsivad raskused, mis takistavad hariduslikku edasijõudmist.*
- *Depressioon – õpilane on enamiku päevadest depressiivne või kergesti ärrituv, oluliselt on vähenenud huvi või võime tunda rõõmu tegevuste üle, probleemid söögiisu ja unega, psühhotoorne ärritus peaaegu iga päev; väsimus, süütunne, vähenenud mõtlemis- ja keskendumisvõime, surma- ja suitsiidimõtted.*

Koostatud Cooper (2005) järgi

Internaliseeritud probleemid. Internaliseeritud probleemidega lapsed on sageli eemal-letõmbunud, ei soovi suhelda, on rahutud ja pelglikud. Neil võib esineda rohkem hirme ja kalduvust depressiooniks. On hirme, mis algklassiõpilastele on arenguliselt üsna iseloomulikud, nt mõningane hirm suurte koerte, äikese, ämblike või hambaarsti ees (Muris & Merckelbach, 2000). Ka esimene koolipäev tekitab lapses enamasti ärevust ja hirme. Tavalisemad hirmud põhikooli teises astmes on kooliga, aga ka kodu ja tervisega seotud, lisaks kardetakse veel katastroofe nagu maavärinad, tornaadod, välk. Koolisündmustest on kõige hirmutavamad kontrolltööd, halvad hinded, kaaslaste eiramine, direktor. Kodus muretsetakse ennekõike vanemate konfliktide ja karistamise pärast. Kui vahel muutub lihtne ärevus halvavaks hirmuks, siis on tegemist tõsise probleemiga, millega toimetulekuks vajab laps täiskasvanu abi. Tekstikastis 7.1.B on esitatud kahe enam levinud internaliseeritud probleemvaldkonna tunnused ning ka mõtteid sekkumiseks.

Eksternaliseeritud probleemid. Käitumisprobleemid – antisotsiaalne, korda rikkuv käitumine, agressiivsus – on kõige sagedasemaks põhjuseks, millega pöörduakse lastepsühhiaatrite vastuvõtule. Poisse on käitumisprobleemidega õpilaste hulgas oluliselt rohkem kui tüdrukuid, suhe on kuni viis poissi ühe tüdruku kohta. Samas, tüdruku-antisotsiaalsus ja agressiivsus on kasvav probleem nii Eestis kui ka mujal maailmas. Tekstikast 7.1.C annab ülevaate aktiivsus-tähelepanuhäire, agressiivsuse ning ka varjatud käitumishäirete tunnustest ning peamistest sekkumispõhimõtetest.

Tekstikast 7.1.B.

Praktilist õpetajale: **sagedasemad tundeeluprobleemid**

Probleem	Kuidas ära tunda?	Kuidas abistada?
Ärevused ja hirmud (nt koolihirm või koolitõrge; koolitõrke kohta loe põhjalikumalt ptk 7.3)	<ul style="list-style-type: none"> Laps on mingites olukordades ilmselgelt pinges ja rahutu või lausa väldib neid, nt koolihirmu korral ei taha kooli minna. Lapsel on kehalisi kaebusi (pea-, kõhuvalud, palavik jms), millele arstid ei leia objektiivset seletust. Koolihirmu üks sagedasemaid esinemisperioode on just koolitee alguses, kus lapsel võib olla raskusi kohanemisega või ka ärevusega, mis seotud vanematest lahkumisega. Hirm ei pruugi olla mitte kooli ees, vaid ärevus emast lahkumise tõttu. Lisaks võib ärevust tunda ka ema. Teises kooliastmes toimub sageli õpetaja vahetus, tulevad uued, aineõpetajad; võib olla kooli vahetust; uute õpilaste lisandumist. Õpilase hirmude taga võivad olla probleemid enesetõestamisega, hirm sotsiaalse ja akadeemilise staatuse languse ees. Hirmud on reaalistlikumad, sageli seotud ka õppimisega. 	<ul style="list-style-type: none"> Hirmuga laps vajab täiskasvanu toetust, mõistvat suhtumist ja usalduslikku vestlust. Koolihirmu puhul on abi usalduslikust koostööst lapsevanemaga, koolis tugiisiku leidmisest, lapse kohanemise toetamisest, enesekohaste ja sotsiaalsete oskuste õpetamisest (vt lähemalt ptk-d 2 ja 3). Kui koostööst lapsevanemaga abistamiseks ei piisa, tasub kaaluda psühholoogi või psühhiaatri abi.
Lapseea depressioon (vt lisa Barnard, 2005; Mehilane, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> Depressioonis algklassilaps on kurvameelne, väsib kiiresti, on aeglane. Silma torkab huvide ja elurõõmu kadumine, õpimotivatsiooni vähenemine. Masendunud meeleolu väljendub algklassides ka laste mängus, esineb lõhkumist, etteheitteid, enesevigastamist, surmast rääkimist. Depressioonis õpilasel on raskusi sõpradega suhtlemisel. Võib esineda kergesti ärrituvust, agressiivsust kaaslaste suhtes, üksiolemise eelistamist. Õpilasel on kehalisi kaebusi (pea- ja kõhuvalud jms), ülemäärast süütunnet, surma- ja suitsiidimõtteid. Muutunud on söögiisu, mille tõttu võib olla märgatavat tüsenemist või kõhnumist. Ööuni on häiritud. Õpilasel on raskused keskendumisega, meeldejätmisega, ei suuda kasutada oma võimeid ja oskusi ning seetõttu kannatab õppimine. Lapsel võib olla olnud elus suuri muutusi või pingeid, nt lähedase kaotus, aga ka elukoha muutumine, kiusamine, tõsine haigus lapsel endal või lähedastel vms. 	<ul style="list-style-type: none"> Esimene asi, mida õpetaja teha saab, on märgata õpilase muret. Kui lapsel on püsinud mitu muremärki juba pikemat aega, tuleb sellest teavitada lapsevanemaid ning soovitada neil konsulteerida kas perearsti, psühholoogi või psühhiaatriga. Depressiivset last ei tohi jätta oma murega üksi. Ei aita, kui käskida tal end kokku võtta, see võib tekitada temas veel halvemata tunde. Tuleb vältida lapse kriitiseerimist ja hooletuses või laiskuses süüdistamist – ta tõepoolest lihtsalt ei jaksa või ei suuda keskenduda.

Tekstikast 7.1.C.

Praktilist õpetajale: enam levinud eksternaliseeritud probleemid

Probleem	Kuidas ära tunda?	Kuidas abistada?
<p>Aktiivsus ja tähelepanuhäire (loe lisaks Roomeledi et al., 2003)</p>	<p>Õpilastel on püsivaid ja keskonnast sõltumatu raskusi ühes või mitmes vallas.</p> <p>1. Tähelepanu koondamise raskused: detailide tähelepanuta jätmine, hooletusvead; hüppab ühelt tegevuselt teisele, eelmist lõpetamata; ei pane tähele töökäsku ja jätab ülesanded tegemata; raskused oma tegevuse organiseerimisel; pikaajalist vaimset pingutust nõudvate tegevuste vältimine, psüühiline väsimine; esemete kaotamine ja unustamine; kohustuste unustamine; kõrvaliste stiimulite häiriv mõju.</p> <p>2. Ülemäärane aktiivsus: nihelemine, käte-jalgade liigutamine, võimetus ühel kohal püsida; sobimatus kohas ronimine ja jooksmine; raskused rahulikult mängimisel, kordamist nõudvate, igavate ülesannete lahendamisel; pidev rääkimine; pidev liikuvus "nagu orav rattas", füüsiline väsimatus.</p> <p>3. Impulsiivsus: vastab enne küsimuse lõppu; katkestab teiste juttu; raskused oma järjekorra ootamisel; enne tegutseb, siis mõtleb; võtab mõttetuid riske.</p> <p>Õpilasel on enamasti häiritud õppetöös osalemine, võib esineda samal ajal ka muid probleeme, nt agressiivsust.</p>	<p>Õpetaja saab palju abistada õpituatsiooni kujundamise kaudu. Aktiivsustähelepanuraskustega õpilased vajavad kindlaid päevarutiine; õpetegevuses lühikesi, konkreetseid juhiseid ja ülesandeid; rohket suunamist ja meeldetuletamist; vahetut tagasisidet; segajateta õpikeskkonda ja isiklikku kontakti õpetajaga.</p> <p>Noorematele õpilastele sobib hästi aegmaha tehnikate kasutamine.</p> <p>Oluline on ka õpilase käitumise kujundamine. Selleks saab kasutada järgmisi võtteid:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) oma käitumise jälgimise ja juhtimise arendamiseks sobib enesevaatlus, mille käigus õpetatakse last fikseerima oma käitumist, nt käitumislehele või -päevikusse. Märkmeid tehakse jälgitava käitumise esinemise korral ilma hinnanguta selle headuse või sobivuse kohta; 2) käitumise valikute arendamiseks sobivad enesehindamise tehnikad, mille korral laps hindab oma käitumise sobivust, oma edu (nt kodu-kool teatamiskaardid); 3) impulsiivsuse, agressiooni ja aktiivsustaseme vähendamiseks ning enesekontrolli ja sotsiaalsete oskuste parandamiseks soovitatakse eneseinstrueerimise tehnikat, milles laps saadab oma tegevust kõnega. <p>Lapse toimetulekut koolis võiks toetada käitumise tugikavaga (vt lähemalt Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend, 2004).</p> <p>Ääretult vajalik on koostöö lapsevanemaga ning tugevamalt avaldunud aktiivsus-tähelepanuhäire korral ka psühholoogi ja psühhiaatriga.</p>

Probleem	Kuidas ära tunda?	Kuidas abistada?
Agressiivsus ja kiusamine	<p>Õpilane käitub teisi või vara kahjustavalt. Kahju tekitamine võib toimuda füüsiliselt, aga ka sõnadega või hoopis varjatult, suhetega manipuleerides.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esimeses kooliastmes on valdavaks füüsiline ja sõnaline agressioon, aga esineb juba ka varjatud kahju tekitamist. • Teiseks kooliastmeks on füüsiline agressioon jäänud oluliselt tagapaanile, pigem kasutatakse rohkem varjatud kahjustamist. • Need, kes ka teises kooliastmes käituvad füüsiliselt agressiivselt, on tulevikus suure tõenäosusega antisotsiaalses riskigrupis. • Agressiivne käitumine võib olla: <ol style="list-style-type: none"> 1) reaktsioon millelegi, mis õpilast ärritab või mida õpilane tõlgendab vaenulikuna (vt ka ptk 2). Seda nimetatakse reaktiivseks agressiivsuseks (Dodge & Coie, 1987); 2) õpitud vahend, mida õpilane kasutab oma tahtmise saamiseks. Seda nimetatakse proaktiivseks agressiivsuseks (Dodge & Coie, 1987). • Kiusajad on enamasti just proaktiivselt agressiivsed, nad kasutavad teistele liigategemist oma sotsiaalsete ja muude eesmärkide rahuldamiseks. 	<p>Esmalt on oluline selgitada agressiivse käitumise tagamaid – kas laps käitub kahjustavalt seetõttu, et:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ta ei oska oma viha juhtida (vt ka ptk 3 enesekohaste oskuste arengust); 2) tal ei ole sobilikke sotsiaalseid oskusi oma vajaduste rahuldamiseks; 3) tema vahetus keskkonnas on agressiivne käitumine normaalne, seda aktsepteeritakse ning laps hindab seda tõhusaks toimetuleku viisiks. <p>Esimene põhjus on iseloomulik valdavalt reaktiivelt agressiivsetele, viimane pigem proaktiivselt agressiivsetele lastele.</p> <p>Igal juhul on abistamiseks tarvis mitmekülgset lähenemist, milles kindlasti võiks olla keskkonna riskitegurite ülevaatamine ning sotsiaalsete oskuste õpetamine.</p> <p>Hea raamistiku lapse plaanipäraseks ja mitmekülgseks abistamiseks koos spetsialistide ja lapsevanematega annab käitumise tugikava rakendamine. Äärmusliku kahjustava käitumise korral võiks kaaluda psühholoogi või psühhiaatri poole pöördumist.</p>

Probleem	Kuidas ära tunda?	Kuidas abistada?
Varjatud käitumisprobleemid – valetamine ja varastamine	<p>Valetamine – mitte tõe rääkimine.</p> <ul style="list-style-type: none"> Noorematel õpilastel on raske eristada valetamist fantaaseerimisest. Võib esineda: <ol style="list-style-type: none"> 1) prosotsiaalset valetamist ehk positiivsel sotsiaalsel motiivil valetamist; 2) kaitsevaletamist, mis on motiveeritud kaitsma oma enesehinnangut, isiksust, vara; 3) antisotsiaalset valetamist ehk tahtlikku teise petmist, et pääseda karistusest, saada kasu, vältida kohustusi, tekitada kahju. Probleemiks on ennekõike antisotsiaalne valetamine. 	<ul style="list-style-type: none"> Nooremate õpilaste puhul tasub alustuseks uurida, mida õpilane üldse valetamisest teab. Õpetaja poolt on oluline tõe rääkimise väärtustamine ja julgustamine. Ennekõike seisneb see probleemide mittesüüdistaval moel lahendamises, mille käigus laps kogeb, et enese kaitseks ei pea valetama ja tõe rääkimine aitab kõige paremini edasi. Ka arutlused moraalsete otsuste teemal toetavad lapse oskusi teha edaspidi prosotsiaalseid valikuid. Varastamise teemat peaks õpetajad käsitlema väga delikaatselt ja vältima peaks juhtumite lahkamist kogu klassi ees. Varastamine jätab õpilase mainele kaaslaste hulgas tõsise jälje ning selle õpilase rehabiliteerimine kaaslaste silmis võib hiljem osutuda väga keeruliseks. Eelistada võiks neljasilmavestlusi, mille käigus võiks rahulikult ja toetaval moel välja selgitada teo tagamaad – kas varastamine toimus mingi tungevaja vajaduse tõttu; probleemi tõttu, mida laps muul moel lahendada ei osanud; kahju tekitamise eesmärgiga või hoopis seetõttu, et laps ei osanud tehtut valeks pidada. Oluline on uurida ka pereliikmete suhtumist varastamisse. Vajalikuks võib osutada sotsiaalsete oskuste õpetamine või koostöös lapsevanematega kindlate kokkulepete sõlmimine, nt lapse vajaduste rahuldamise osas.
	<p>Varastamise korral võtavad õpilased salaja kaasõpilaste või õpetaja asju ning püüavad oma tegusid varjata.</p> <ul style="list-style-type: none"> Oluline riskimärk on see, kui laps hakkab varastama juba esimeses kooliastmes ja kodust. Teismeeva lähenedes õpilaste riskeeriv käitumine sageneb ning hakatakse katsetama ka varastamisega. Harvadel juhtudel varastavad lapsed sageli ja palju. Enamasti varastavad lapsed, et mingit vajadust rahuldada (saada meeldivat eset, saada raha, et poest midagi osta või võlga maksta). Harvemal juhul varastatakse ainult võtmise pärast ning varastatud esemeid tegelikult ei kasutata, vaid peidetakse lihtsalt ära. Viimane võib viidata varastamise taga olevale sundhäirele. 	

Tabel 7.1.2. Käitumisprobleemide riski- ja kaitsetegurite arengulised tulemused (koostatud Hallahan et al., 2009 järgi)

<p>Kokkupuude pere, naabruskonna, kooli ja kogukonna riskiteguritega:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vaesus, väärkohtlemine (nii füüsiline, emotsionaalne kui ka sotsiaalne), hooletusse jätmine; • ebajärjekindel ja karm kodukasvatus; • vanemate uimastisõltuvus; • agressiivsed ja antisotsiaalsed eeskujud, pereliikmete kriminaalne käitumine; • vägivald meedias; • negatiivne suhtumine kooliskäimisesse; • suured muutused perekonnas (konfliktne lahutus, lein). 	<p>Toetav pere, naabrus, kool, kogukond:</p> <ul style="list-style-type: none"> • baasvajadused hoole ja toetuse järele on rahuldatud; • järjekindel kodukasvatus, kindlad reeglid; • positiivsed eeskujud; • füüsiline ja emotsionaalne hool; • meediatarbimine on kontrollitud; • positiivne suhtumine kooli, sotsiaalselt aktsepteeritud väärtused ja hoiakud; • stabiilne pereelu; • vanemate haritus.
<p>Viib antisotsiaalse käitumise kujunemiseni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • täiskasvanutele mittekuuletumine; • puudujäägid koolivalmiduses; • võimukas suhtlemisstiil; • agressiivsus kaaslaste suhtes; • puudulikud probleemide lahendamise oskused. 	<p>Viib kohase käitumise kujunemiseni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • võimule kuuletumine; • valmisolek koolis õppimiseks; • koostöövalmis suhtlemisstiil; • head suhted kaaslastega; • tõhusad probleemilahenduse oskused.
<p>Lühiajalised negatiivsed tulemused:</p> <ul style="list-style-type: none"> • põhjuseata puudumine, tõrjutus kaaslaste ja õpetajate poolt; • madal õppeedukus; • distsipliinirikumised koolis; • sagedased koolivahetused; • varajane kokkupuude uimastitega; • varakult (enne 12. eluaastat) politsei huviaorbiiti sattumine. 	<p>Lühiajalised positiivsed tulemused:</p> <ul style="list-style-type: none"> • regulaarne kooliskäimine; • õpetajatele ja kaaslastele meeldimine; • edukus õppimises; • kui üldse, siis väga harvad distsiplii-niprobleemid; • vähe koolivahetusi; • aktiivne osalemine tunnivälistes tegevustes; • uimastitarbimise ja kuritegelike tegude vältimine.
<p>Negatiivsed pikaajalised tulemused:</p> <ul style="list-style-type: none"> • koolist väljalangemine, kuritegevus; • uimastite tarvitamine; • vägivaldsed, kriminaalsed teod täiskasvanueas; • elukestev sõltuvus hoolekandesüsteemist; • kõrgem risk vigastusteks ja surmaks. 	<p>Positiivsed, kohased tulemused pikas perspektiivis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • edu koolis ja haridustee jätkamine; • aktiivne osalemine pereelus ja koostegutsemine sõpradega; • positiivne panustamine ühiskonda; • produktiivne täiskasvanu; • hea vaimne tervis.

Et käitumisprobleeme ennetada või neisse tõhusalt sekkuda, tuleb taas arvestada riski- ja kaitseteguritega. Ebasoodsate keskkonnategurite koosmõjul võib sattuda laps nn allakäiguspiraalile, mille tulemuseks võib olla ühiskonnas toimetulematu või antisotsiaalne täiskasvanu (vt tabelit 7.1.2). Ressursse õpilase abistamiseks koostöös lapsevanematega aitab leida positiivse arengutee kirjeldus tabeli 7.1.2 parempoolses tulbas.

Emotsionaal-käitumisraskuste märkamine

Üldjoontes märkavad õpetajad üsna kiiresti, kui õpilasel on kas tundeelu või käitumisega probleeme (vt lisaks tekstikaste 7.1.B ja 7.1.C). Probleemset käitumist märkamata jätta on praktiliselt võimatu, see püüab koheselt tähelepanu ning häirib olulisel määral nii õpetajat kui ka kaasõpilasi. Internaliseeritud probleemidega on mõnevõrra keerulisemad lood, need torkavad vähem silma, kuid ka neid ei ole õpetajal keeruline ära tunda. Sellest hoolimata ei saa järeldada, et emotsionaal-käitumisraskuste määratlemine oleks väga lihtne. Mida noorem on õpilane, seda keerulisem on kindlaks teha, kas lapse käitumine on tõsise hälbe märgiks. Samas võib õpilase probleem jääda õpetaja poolt märkamata, kui see ei tõuse kaaslaste võib-olla et veel tõsisemate raskuste seast esile. Pole võimatu ka olukord, kus emotsionaal-käitumisraskus ei avaldugi koolikeskkonnas, vaid mujal.

Emotsionaal-käitumisraskustega (ERK) õpilaste grupp on nii psühholoogiliste kui ka käitumuslike tunnuste poolest väga heterogeenne. Näiteks, emotsionaal- või käitumisraskustega õpilaste hulgas võib olla nii andekaid kui ka nõrgemaid õpilasi, kuid uurimuste kohaselt on enamik EKR-õpilastest siiski võimete poolest normi madalamas osas. Neil võib olla puudujääke õpioskustes. Lisaks õppimisele võib emotsionaal- või käitumisraskustega õpilastel olla tõsiseid probleeme suhetes eakaaslastega. Uurimused näitavad, et eripära tõttu võivad kaaslased neid tõrjuda ja siis moodustatakse sõprusgrupe endasarnastega. Näiteks, agressiivsed õpilased sõbrustavad sageli just teiste agressiivsete õpilastega. See võib arengulises perspektiivis osutada väga tõsiseks probleemiks, kuna sel moel võivad agressiivsed õpilased hakata üksteise käitumist soodustama ning positiivse ja sotsiaalselt sobiliku käitumise õppimise võimalused kogemuse kaudu jäävad väheseks, kuid suureneb nende õpilaste mahajäämus sotsiaalsete oskuste osas.

Üldised põhimõtted emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamisel

Eksternaliseeritud probleemide puhul on oluline silmas pidada, et sobimatu käitumine saaks kontrolli alla ja lapsele õpetatakse talle vajalikke akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi. Põhiline ongi tasakaalu leidmine käitumise kontrollimise ja nii sotsiaalse kui ka akadeemilise õppimise vahel. Käitumise kontrollimise strateegiate õpetamine on käitumisraskustega laste abistamise põhiosa. Kui kordarikkuvat käitumist kontrolli alla ei

saada, on ka väga väike tõenäosus, et saaks toimuda õppimine (Hallahan et al., 2009). Üht-teist saab kindlasti ära teha tõhusa akadeemilise juhendamise ning õpioskuste arendamisega, kuid ka kõige paremad õpetamise programmid ei pruugi vähendada käitumiskustega laste korda rikkuvat käitumist, millega tuleb tegeleda eraldi. Selleks tuleb arendada tõhusaid enesekontrollivõtteid nii välise kontrolli rakendamise kaudu kui ka õpilase enesekontrolli toetamise abil. Õpetada tuleks akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi, mis võimaldaksid lastel õppida koos teistega.

Tõhusatele emotsionaal-käitumiskustega õpilaste abistamisstrateegiatele on Hallahan jt (2009) järgi iseloomulikud alltoodud tunnused.

1. *Süstemaatilisus ja teaduspõhisus* – need on sekkumised, mida rakendatakse süstemaatiliselt ja järjekindlalt ning mille aluseks on korralikult läbiviidud uurimused.
2. *Pidev protsessi ja edasiminekü jälgimine ning hindamine* – vahetu, igapäevane progressi hindamine programmi rakendajate või õpilase enda poolt ning selle põhjal edasise planeerimine.
3. *Uute oskuste rakendamise võimaldamine* – õpilasele ei õpetata oskusi isolatsioonis, vaid neid rakendatakse otseselt igapäevaelu olukordades kas mudeldades, harjutades või õpetaja abiga ja iseseisvalt kasutades.
4. *Sekkumine on vastavuses probleemiga* – sekkumised, mis on kavandatud lähtuvalt konkreetse õpilase individuaalsest omapärasest ja olukorrast, mitte üldised valemid, mis eiravad probleemi olemust, keerukust ja tõsidust.
5. *Mitmeosalised sekkumised* – kasutusel on nii mitmeid erinevaid sekkumisvõtteid, kui on tarvis õpilase erinevate vajadustega toimetulekuks (nt sotsiaalsete oskuste õpetamine, parandusõpe, nõustamine, ravimitega abistamine). Sageli eeldab selline sekkumine erinevate spetsialistide koostööd.
6. *Eesmärgiks on õpitu üldistamine ning rakendamine* – edukad on sekkumised, mis on üles ehitatud õpitud oskuste püsivale rakendamisele uutes olukordades, mis tähendab seda, et kiired muutused ei pruugi olla pikas perspektiivis tõhusad.
7. *Tegelemine püsiva sekkumisega* – sekkumised, mis arvestavad emotsionaal- või käitumiskustega küllalt suure stabiilsusega, mis ei pruugigi täiel määral „välja ravitud“ saada.

Eesti haridussüsteemis on kasutusel individuaalne õppekava ning käitumise tugikava (vt ka tekstikasti 7.1.D). Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise põhimõtted kattuvad mitmes osas Hallahani ja kolleegide (2009) poolt väljatooduga. Seega, kui koostada ja rakendada emotsionaal- või käitumiskustega õpilase abistamiseks käitumise tugikava (Individuaalse õppekava, 2004), milles rakenduvad tõenduspõhised sekkumismeetodid; mille teostamisele on kaasatud erinevad lapsega tegelevad inimesed; mida rakendatakse pikema aja jooksul ning mille protsessi ning tulemuslikkust hinnatakse süsteemselt, võiks õnnestuda koolis luua päris häid tingimusi nende laste abistamiseks.

Hea ja praktilise emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamise mudeli – käitumistaastuse – pakub välja ka Bill Rogers oma raamatus „Taasleitud käitumine“ (2008), mille kohta on kirjutatud lähemalt tekstikastis 7.1.G. Põhimõtteliselt võiks kasutada käitumistaastust näiteks käitumise tugikava raames (tekstikast 7.1.D).

Tekstikast 7.1.D.

Praktilist õpetajale: **käitumise tugikava koostamine ja rakendamine emotsionaal-käitumisraskustega laste abistamiseks koolis**

Käitumise tugikava on võimalik koostada õpilastele, kelle raskused õppimises on otseselt seotud probleemse käitumisega ainetundides, sealhulgas ka emotsionaal-käitumisraskustega, aga ka näiteks õpimotivatsiooniga. Käitumise tugikava eesmärgiks on toetada erinevate tegevuste ja abistajate kaudu raskustes last sellisel määral kogu koolipäeva jooksul, et ta omandaks õppekavas (ka individuaalses õppekavas) ette nähtud õpipädevused. Käitumise tugikava toetub õpilase tugevatele külgedele, huvidele ja vajadustele.

Käitumise tugikava võib õpilasele rakendada eraldi või koos individuaalse õppekavaga õppenõukogu otsuse ja lapsevanema nõusoleku korral. Oluline on kaasata lapsevanemaid nii tugikava planeerimisse kui ka rakendamisse ning tuua välja õpilase omavastutus.

Käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel tuleb astuda mitmeid samme.

1. *Õpilase käitumisprobleemide märkamine, vaatlemine, kirjeldamine. Eesmärgiks on määratleda, millised käitumisprobleemid või puudujäägid sotsiaalsete oskuste osas on õpilasele iseloomulikud. Abistamise planeerimiseks on väärtuslik teada ka, millised on õpilase huvid, vajadused, tugevad küljed ja ressursid.*
 - *Käitumisprobleemiga õpilase kohta info kogumine (abiks üldine vaatlusleht, vt Inviduaalse õppekava, 2004 lisasid).*
 - *Kogutud info ja vaatlustulemuste analüüsimine ning esmajärjekorras sekkumist vajava probleemi määratlemine. Abiks on siin hindamisskeem: olukord – käitumine – tagajärg.*
 - *Käitumisprobleemi olemuse konkretiseerimine. Käitumise sagedus, kestvus, intensiivsus, häirivus, kellele suunatud, millises vormis, mil moel jälgitav. Käitumisprobleemi mõjutavate tegurite kirjeldamine.*

2. *Käitumise tugikava koostamine koostöös lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Tugikavas fikseeritakse: tegevuse eesmärk (üks reaalselt täidetav eesmärk korraga kindla aja jooksul); kasvatus töö sisu (tegevused, elluviijad, vajalikud lisaresursid, lapsevanema ja lapse enese vastutus).*
3. *Käitumise tugikava rakendamine kindla ajavahemiku jooksul. Jälgitakse edusamme ja tagasilööke. Vajalik on protsessi kirjalik fikseerimine, et jälgida sekkumismõtete tõhusust, edusamme, tagasilööke. Sekkumisstrateegiate rakendamisel on oluline meeskonnatöö.*
4. *Käitumise tugikava rakendamise tulemuste analüüs ja hindamine, edasised plaanid. Vajadusel uue tugikava planeerimine järgmiseks ajaperioodiks.*

Koostatud Individuaalse õppekava (2004) järgi

Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased õpivad, lähtuvalt kaasava hariduse põhimõtetest, tavakoolis. Enamasti vastab koolikeskkond nende laste erivajadustele. Emotsionaal- või käitumisraskuste korral, mis häirivad õpilase akadeemilist edasijõudmist, võib olla vajalik individuaalse õppekava ja käitumise tugikava rakendamine (Individuaalse õppekava, 2004). Tõsiste emotsionaal- või käitumishäiretega õpilased võivad olla haiglaõppel pikemate, kuni paarinädalaste meditsiinilise hindamise või statsionaarse ravi perioodidel. Sõltuvalt probleemi olemusest on võimalus koduõppeks. Samas on loodud võimalused ka eriklasside ja -koolide jaoks, kui tavalises klassi- või koolikeskkonnas ei suudeta, hoolimata kõigist pingutustest, vastata õpilase vajadustele. Eesti Vabariigi Haridusseaduse järgi on kooli pidajal võimalus luua kasvatusraskustega õpilaste klasse käitumishäiretega õpilastele alates teisest kooliastmest. Äärmuslike käitumisprobleemidega, õigusrikkumisi kordasaatvatele õpilastele võimaldab Eesti seadusandlus ühe kõige rangema mõjutusvahendina erikooli suunamist läbi alaealiste komisjoni ja kohtu nõusoleku rakendamise. Käitumisraskustega õpilaste erikoole on Eestis praegu kaks – Kaagvere Erikool tütarlastele ja Tapa Erikool poistele. Erikoolidesse suunatud õpilastel on õigus erikoolis õppimise lõppemisel naasta oma eelmisesse kooli. Koolid peaksid olema valmis neid vastu võtma ning toetama nende taaskohanemist.

Koolid saavad üht-teist ära teha ühelt poolt emotsionaal-käitumisraskuste esinemise ennetamiseks, teisalt aga ka emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamiseks. Tekstikastis 7.1.E on toodud Inglismaa koolide kogemuse põhjal välja need tunnused, mis on olemas koolides, kus emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamine toimub tõhusalt. Lisaks koolielu üldisele kaasavale poliitkale on oluline ka see, et õpetajad ei jääks emotsionaal-käitumisraskustega õpilastega tegeledes ükski, ilma kolleegide toetusest. Tekstikastis 7.1.F on esitatud praktilised ja ka Eesti koolis aktuaalsed kolleegitoe põhimõtted Rogers'i (2008) põhjal.

Tekstikast 7.1.E.

Praktilist õpetajale: **mida võiks kogu kooli kollektiiv silmas pidada, et luua head eeldused emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste toetamiseks**

Uurimuste põhjal (Cole, 2005) on EKR- õpilastega edukad need koolid, milles on:

- 1) *konsulteeriv ja koostööine juhtimine, mis arvestab õpilaste ja lapsevanemate arvamust;*
- 2) *pidevalt rakendatud kogu kooli hõlmavad põhimõtted nii õppimises kui ka käitumise ohjamises;*
- 3) *diferentseeritud õppekavad;*
- 4) *kõrged, kuid mitte ebarealistlikud akadeemilised ootused;*
- 5) *positiivne käitumise ohjamine, mis väärtustab pigem ennetust ja tunnustust kui karistust;*
- 6) *tõhus ja täpne õpetajaskond, kes tegeleb oskuslikult ja vastutustundlikult õpetamisega;*
- 7) *toetavad ja austavad suhted kõigi täiskasvanute ja õpilaste vahel;*
- 8) *mõjusad toetussüsteemid.*

Tekstikast 7.1.F.

Praktilist õpetajale: **kolleegitoe olulisus emotsionaal-käitumisraskustega laste õpetamisel**

Klassiõpetajad on sageli emotsionaal-käitumisraskustega õpilastega tegelemisel üksi. Probleemselt käituv õpilane on kogu kooli mure, mitte ainult selle lapse klassijuhataja probleem. Kõigil täiskasvanutel koolis on kohustus hoolitseda kõigi õpilaste eest. Käitumisprobleemidega tullakse kõige paremini toime koos tegutsedes, üksteist toetades ja võimalusel ka otse abistades:

- 1) *õpetajad asendavad võimalusel üksteist, kui kolleegil on vaja aeg maha võtta, et raskustes lapsega individuaalselt tegeleda;*
- 2) *pakuvad toetust õpilase eemaldamiseks klassist, et õpetaja saaks vajadusel korraldada klassikoosoleku;*

- 3) *emotsionaal-käitumisraskustega laste abistamise kavandamine (nt käitumise tugikavade koostamine) toimub meeskonnatööna;*
- 4) *kolleegid abistavad õpilase raskuste määratlemisel (nt klassivaatlust tehes);*
- 5) *emotsionaal-käitumisraskustega õpilasele võimaldatakse aeg-ajalt klassivahe-
tust, et nii õpetaja kui ka klassikaaslased saaksid vahepeal puhata.*

Kolleegitoe olulisuse ja võimaluste kohta leiate huvitavaid mõtteid veel Rogers'i raamatust "Taasleitud käitumine".

Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased võivad vajada lisaks individuaalsele abile ka kogu perele suunatud tuge, nt psühhoterapiat, nõustamist, vanemate koolitust jms. Eestis on võimalik saada abi suuremates linnades tegutsevatest nõustamiskeskustest ja ka haiglatest. Mitmes kohas töötab pereterapeut, kelle abil võib õnnestuda tervete ja toetavate peresuhete taastamine. Nõustamist sotsiaalse toimetuleku osas pakuvad peredele omavalitsuste sotsiaaltöötajad.

Tekstikast 7.1.G.

Praktilist õpetajale: **käitumistaastuse programmi rakendamine Eesti koolides**

Käitumistaastuse mudel on praktiline sobilik käitumise õpetamise ja rakendamise toetamise skeem käitumisraskustega õpilastele esimeses kooliastmes. Tegemist on haridusliku lähenemisega käitumisprobleemidega laste abistamiseks, mis ei tegele niivõrd probleemi tagamaade selgitamisega, kui rõhutab uute käitumisviiside õppimist. Mudel keskendub sellele, mida on võimalik lapsega koolikeskkonnas saavutada. Oma olemuselt lähtub käitumistaastuse programm sotsiaalsete oskuste õpetamise mudeldamise strateegiast (vt lisaks ptk 2). Samas rõhutab käitumistaastuse mudeli autor ka kogu kooli kaasamist, sest mudeli rakendamisel on vaja nii kolleegide tuge õpetajale kui ka kaaslaste ja õpetajate tuge õpilasele.

Käitumistaastuse mudelil on mitmeid etappe.

1. *Õpilase käitumisprofili hindamine, mille käigus õpetaja teeb kindlaks õpilase poolt kasutatava sobimatu käitumise sageduse, kestvuse, intensiivsuse ning tüüpilised olukorrad, kus see käitumine esineb. Oluline on jälgida ka kaasõpilaste reaktsioone ja nende mõju õpilase häirivale käitumisele.*

2. *Selgitatud käitumisprofili alusel valib õpetaja käitumised, mille asemele haka- takse õpetama sobilikke käitumisi.*
3. *Käitumistaastuse kava koostamine. Kava peaks olema lihtne ja kergesti raken- datav. See sisaldab neljasilmakohtumiste plaani, mudeldatavaid käitumisi ning abistavaid võtteid õpilase motiveerimiseks, julgustamiseks ning sobilike käitu- miste rakendamise toetamiseks klassis.*
4. *Käitumistaastuse elluviimine neljasilmakohtumistel ja klassis.*

Emotsionaal-käitumisraskustega laste abistamise võimalustest ja põhimõtetest käi- tumistaastuse mudeli raames lugege lähemalt B. Rogers'i raamatust "Taasleitud käitumine" (2008). Sealt leiate rohkesti ka praktilisi võtteid ning abimaterjale õpe- tajatele.

Kokkuvõte

Õpetajad puutuvad koolis kokku õpilaste väga erinevate tundeelu- ja käitumisproblee- midega. Õpetaja ülesandeks on neid märgata ning koostöös kolleegide, lapsevanemate, ja vajadusel spetsialistidega, ka abistada. Käesolevas peatükis anti ülevaade emotsionaal- ja käitumisraskuste olemusest, sagedamini esinevatest probleemidest ning põhilistest võimalustest emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste abistamiseks koolis. Millist abi konkreetne emotsionaal- ja käitumisraskusega õpilane vajab, seda saab õpetaja otsusta- da siis, kui on lapse muret märganud, hoolikalt uurinud ning vajadusel lapsevanemate, kolleegide või spetsialistidega nõu pidanud. Üks on aga kindel – suur osa abist seisneb õpetajapoolses hoolimises.

Viidatud kirjandus

- Achenbach, T. M. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Barnard, M.U. (2005). *Kuidas aidata depressioonis last?* Ersen.
- Bowers, T. (2005) The forgotten 'E' in EBD. In: P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck ja F. Yuen (Eds.) *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publicatios, pp. 83-102.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., & Phillips, R. (2001). *Eemaletõmbunud üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cole, T. (2005). Emotional and Behavioural Difficulties: An Historical Perspective. In: P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck ja F. Yuen (Eds.) *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publicatios, pp. 30-43.

- Cooper, P. (2005). Biology and Behaviour: The Educational Relevance of Biosocial Perspective. In: P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck ja F. Yuen (Eds.) *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, pp. 105-122.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2009) *Exceptional Learners. An Introduction to Special Education*. Boston et al.: Pearson Education Inc.
- Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend*. (2004). Külastatud 30. september 2009 aadressil: www.ut.ee/curriculum/HEV/Individuaalne.
- Mehilane, L. (1997). *Mis on koolilapsel muret*. Tartu
- Muris, P. & Merckelbach, H. (2000). How serious are common childhood fears? II. The parent's point of view. *Behaviour Research and Therapy* 38, 813–818.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10: kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. (1995). Tartu: Greif.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Roomeldi, M., Haldre, L., Susi, A., Metsis, L., & Kõrgesaar, R. (2003). *Hüperaktiivne laps: abiks lapsevanematele ja pedagoogidele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Soovituslik kirjandus

- Barnard, M.U. (2005). *Kuidas aidata depressioonis last?* Ersen.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., & Phillips, R. (2001). *Eemaletõmbunud üksildaste laste ja noorukite abistamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mehilane, L. (1997). *Mis on koolilapsel muret*. Tartu
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Roomeldi, M., Haldre, L., Susi, A., Metsis, L., & Kõrgesaar, R. (2003). *Hüperaktiivne laps: abiks lapsevanematele ja pedagoogidele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Walton, F. X. & Powers, R. (2001). *Kuidas võita laste poolehoid nii kodus kui koolis. Käsiraamat lapsevanematele, õpetajatele, nõustajatele ja koolijuhtidele*. Tartu: TÜ kirjastus.

7. 2. Andekad õpilased

Viire Sepp

Sissejuhatus

Andekate laste kohta on käibel palju väärarusaamu, mis takistavad neid õpilasi mõistmast ja nende arengule kaasa aitamast. Levinuim on ilmselt see, et andekad lapsed tõusevad esile keskkonnast sõltumata. Eesti koolide uuringu (Saul, Sepp, & Päiviste, 2007) põhjal on üsna levinud ka stereotüüpne „hea ja tubli viielise lapse“ kuvand andeka kohta. Paraku jäävad paljud andekad lapsed sellise lähenemisega üldse märkamata. Uuringud näitavad, et koolis sageli just nii juhtubki. Õpetaja teadlikkusest ja kutsemeisterlikkusest ning individuaalsest lähenemisest igale lapsele, mille aluseks on muu hulgas koostöö pere ja kolleegidega, sõltub suuresti, kas laste anded lõövad särava või hoopis kuhtuvad. Andekate märkamine ja nende arengu soodustamine on üks olulisemaid õpetaja professionaalsuse mõõdupuusi.

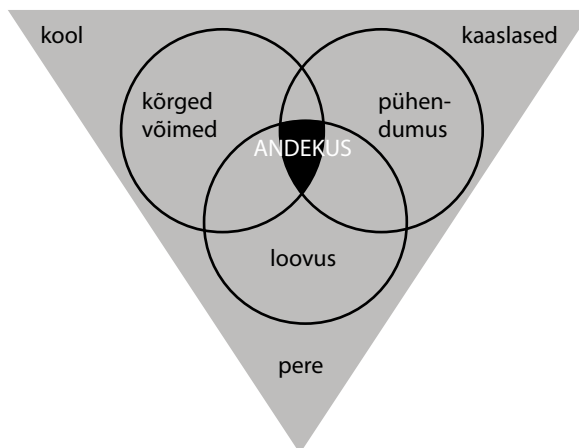
Tekstikast 7.2.A.

Huvitavat: **müüte ja müüdimurdmisi andekate kohta**

- *Andekad lapsed on targad ja seetõttu saavad nad ise hakkama (müüt). Kui lastele ei anta võimalusi ennast arendada ja esineda vastavalt võimetele, kaotavad nad nii motivatsiooni kui ka huvi. Kui aju ei saa küllaldaselt stimulatsiooni, siis lapse õppimisvõime halveneb.*
- *Andekad õpilased on edukad kõigis ainetes (müüt). Ehkki paljud võimekad lapsed on head või väga head enamikes ainetes, ei käi see kaugeltki mitte kõigi õppeainete kohta. Mõned lapsed on edukad vaid teatavates valdkondades, olles mõnel alal üsna nõrgad. Esineb ka õpiraskustega andekaid lapsi.*
- *Andekad lapsed on ühesugused (müüt). Andekate laste võimete tase, erivõimed, iseloomujooned ja probleemid on väga erinevad. Just seetõttu vajavad andekad lapsed eriti individuaalset lähenemist.*

Mis on andekus

Andekuse määratlus on aluseks sellele, kuidas me tuvastame andekaid lapsi. Väga paljudes riikides on andekuse tuvastamise eesmärgiks hariduslike erivajaduste võimaldamine nendele lastele (Mönks & Pflüger, 2005). Ka Eestis võiksid arusaamad andekate hariduslikest erivajadustest olla rohkem teada ning tunnustatud nii pere, kooli kui ka ühiskonna tasandil. On selge, et andekuse üht ja kõikehõlmavat definitsiooni on väga raske leida – niivõrd keerukas on see fenomen oma paljususes. Seetõttu kasutatakse andekuse määramiseks pigem mudeleid, mis aitavad meil mõista ande avaldumise eeldusi ja selleks vajalikke katalüsaatoreid. Tuntuim kaasaegses andekuspedagoogikas kasutatav mudel on Joseph Renzulli nn „kolme ringi mudel“. Renzulli oli esimene, kes osutas tähelepanu sellele, et varasemad, pelgalt IQ testide alusel tehtud otsused andekuse kohta (andekaks loetakse intelligentsustestide alusel lapsi, kelle IQ on üle 120–130), mõõdavad pigem n-ö kooliandekust ehk testide sooritamise andekust, mis tugineb üldisele intelligentsusele ning oskusele meelde jätta ja reprodutseerida omandatud, kuid selle alusel ei saa mõõta ühiskonna arenguks olulisemat – võimet luua uut ja unikaalset (Renzulli, 2002). Kui seos IQ näitajate ja kooliedukuse vahel on väga tugev, siis loovuse ja IQ vahel sellist seost leitud ei ole. Järelikult peavad andekusega olema seotud veel teised faktorid peale üldise intelligentsuse. Renzulli näitas, et andekuse avaldumiseks on olulised eeldused nii inimese kõrged üld- ja/või erivõimed kui ka loovus ning samaväärselt motivatsioon ja pühendumus. F. Mönks on sellele mudelile lisanud last kõige enam mõjutava keskkonna, s.o pere, kooli ja kaaslased (joon 1). Paljud autorid on andekuse avaldumist mõjutavaid faktoreid kirjeldanud veelgi detailsemalt, kuid neiski on peamine eelduste, isiksuseomaduste ja keskkonna koosmõju (andekuse mudelitest võib lisaks lugeda näiteks Inge Undi raamatust „Andekas laps“). Olulisel kohal on muidugi ka nn õnne faktor, mis määrab, kas oma elu olulistel etappidel kohtab laps inimesi, kes tema eeldusi märkavad ja tema ande arengule kaasa aitavad.



Joonis 7.2.1. Andekuse Renzulli-Mönksi mudel

Pedagoogikas kasutatakse andekuse määratlemiseks enim järgmist definitsiooni: **andekus on individuaalne potentsiaal saavutada silmapaistvat edu ühel või mitmel alal** (Urban & Cropley, 2002). Pange tähele just „potentsiaali“, mis paneb meile kohustuse märkamiseks. Lapse loovuse, motivatsiooni, huvide, võimete ja vajaduste väljaselgitamiseks kasutatakse nii lapse enese, vanemate, õpetajate/treenerite kui ka kaaslaste hinnanguid ning muidugi vaadeldakse ka lapse saavutusi mingites valdkondades.

Oluline murrang toimus seoses Howard Gardneri raamatu „Frames of Mind“ ilmumisega 1983. aastal, kus ta sõnastas oma multiintelligentuse (edaspidi MI) teooria, mille kohaselt inimese intelligentsus koosneb ühest või mitmest võimest (Gardner nimetab neid intelligentsusteks, sellest ka teooria nimi). Tihti moodustavad nad keerulise mustri ja on omavahel mitut moodi põimunud.

Järgnevalt Gardneri antud erivõimete ülevaade.

- **Matemaatilis-loogiline** – hea arvu- ja numbrimälu, peastarvutamise, kategoriseerimise võime, kalduvus süüvida nähtuste olemusse, asju kolleksioneerida; selle puudumisel ei taipa inimene analoogiat, ei suuda meelde jätta korrutustabelit või lahendada lihtsamaidki võrrandeid.
- **Keeleline ehk lingvistiline** – tundlikkus sõnade tähenduse ja järjekorra suhtes, sorav keeikasutus, oskus hästi jutustada, kirjeldada, argumenteerida ja kirjutada, huvi sõnamängude vastu; puudumisel düsgaafia, düsleksia.
- **Ruumiline** – hea kolmemõõtmelise ruumi taju, hea nägemismälu, joonistab, saab asjad selgeks diagrammide abil, ei eksi labürindis; puudumisel ei suuda meelde jätta kujundeid, pilte ega filme, ei taipa perspektiivi, ei oska esemete välimust võrrelda.
- **Muusikaline** – võime jätta meelde ja tunda ära meloodiaid, muusikaliste intervallide hea tajumine, rütmitaju; puudumisel võib ilmneda näiteks ka kalduvus emotsionaalsele ükskõiksusele, ei erista hääletoonis rõõmu ega kurbust, ei suuda määrata aja kulgu.
- **Kehalis-kinesteetiline** – osavus keha kasutamisel, liikuvus, hea tasakaal ja koordineatsioon, kehaline aktiivsus; puudumisel ei õpi ära näiteks jalgrattasõitu, või ei tee käsitööd, halb käekiri, ei oska oma keha valitseda.
- **Naturalistlik** – võime ära tunda ja opereerida elus- ja eluta looduse objektidega, süstematiseerimisvõime, tunneb end hästi looduses; puudumisel võib olla omane näiteks ka ruumi ja esemete korratus, mõtete kaos.
- **Interpersonaalne** – võime tajuda teiste mõtteid ja tundeid, oskus adekvaatselt neile reageerida, juhtimisoskused; puudumisel ei suuda kiirelt reageerida kriitilistes olukordades, kardab esineda.
- **Intrapersonaalne** – eneseanalüüsivõime, oskus mõista oma tundeid, lapsel on huvitav olla ka üksinda iseendaga, süveneb sisekõnelustesse; puudumisel ei suuda laps üksinda oma elu sisustada, igavleb, ei suuda üksinda tegutseda ega süveneda mõttetegevusse.
- **Eksistentsialistlik** (hüpoteetiline, seetõttu Gardner nimetab oma MI teooriat Felli ni filmi järgi 8 ½ teooriaks) – spirituaalsus, eriline nn suurte küsimuste esitamise,

filosofeerimise võime (miks me elame; mis on õnn; mis on surm), ka hea intuiitse mõtlemise võime.

Tekstikast 7.2.B.

Praktilist õpetajale: kuidas rakendada multiintelligentsuse teooriat tunnis

Matemaatilis-loogilise õppija jaoks on huvitav võrrelda, klassifitseerida ja sorteerida asju või nähtusi, kokku panna puslesid, leida seoseid, arvutada; võiks lasta õpilasel tegelda oma kollektsiooni korrastamisega jne.

Lingvistiliselt võimekate laste köitmiseks on head sõnamängud; võib lasta täpselt kirjeldada ja kirja panna või lindistada, mida laps teeb või näe; arvutamisoskuse parandamiseks võiks lasta kirjutada jutukesi, kus tegelased peavad erinevaid asju kokku loendama; varuge tema jaoks paberit, juturaamatuid või diktofon.

Ruumilise võimekusega lapse jaoks on lihtsam omandada informatsiooni pildilisel kujul – näidake talle fotosid või jooniseid; laske üles joonistada loodusvaatluste või katsete tulemusi; kasutage selge graafikaga raamatuid, erinevaid kunstiteoseid jms.

Muusikaliselt võimeka lapse kütkestamiseks kasutage helisid ja meloodiaid; laske salvestada temaatilisi laule, matemaatikatunnis pange ta näiteks kokku lugema trummilööke või kujundama muusikalisi mustreid instrumendi abil.

Kehalis-kinesteetiliselt võimekad lapsed on alid igasugustele liikumismängudele, neile meeldib dramatiseerida stseene ja situatsioone; pallimängus omandavad matemaatikat paremini kui lihtsalt arvude kokkulugemisel; laske mõõta, kui kaugelt laps üht või teist uuritavat objekti jaksab vedada jms

Naturalisti puhul kasutage õppeaine selgitamisel loodusobjekte või loomade-taimede fotosid ja raamatuid; õuesõppe raames eluslooduse nähtuste jälgimist – see on niisuguste laste jaoks eriliselt efektiivne.

Interpersonaalselt võimeka lapse jaoks on tähendusrikas töö rühmas; igasugused meeskonnamängud ja grupidiskussioonid vastava aine teemadel on tema köitmiseks edukaimad vahendid.

Intrapersonaalsel lapsel võiks ülesannete lahendamisel lasta näiteks kirjeldada, milliseid emotsioone tekitab temas uued kogemused; anda talle võimalus ise avastada uusi asju ja vaatluse tulemusi üles märkida.

Eksistentsialistlike laste puhul on võluväega arutelud filosoofilistel teemadel; „lapsesuud“ ei maksa alahinnata mistahes eluvaldkonnast rääkides.

Loovus

Oluline komponent produktiivse ande avaldumiseks on loovus, mida võib määratleda kui mõtlemise paindlikkust, voolavust ja originaalsust (Guilford, 1979). Samas aga ei saa loovust eraldada kontekstist – see on sotsiaalse süsteemi otsus indiviidi tegevuse tulemusel kohta (Csikszentmihalyi, 1999). Loovuse avaldumiseks oluliste omadustena võib välja tuua järgmisi isiksuse karakteristikuid:

- avatus uutele ideedele ja kogemustele;
- seiklusvaim;
- autonoomia;
- ego tugevus;
- positiivne enesehinnang ja eneseteadvustamine;
- ebatavaliste lahenduste ja erinevate tahkude eelistamine;
- ebaselguse talumine;
- võime riske arvestada ja riskitaluvus;
- pinget pakkuvad ning uued õppimis- ja mõtlemisoskused.

Loovuse arendamiseks tuleks õpetada nii seoste, sarnasuste ja loogiliste järelduse tegemise oskust ehk konvergentset mõtlemist kui ka samavõrd arendada divergentset mõtlemist – oskust leida erinevaid assotsiatsioone ja integreerida erinevaid valdkondi ning luua uusi kujundeid. Oluline on probleemide leidmise ja sõnastamise oskus, mida kõige paremini toetab uurimusliku (avastus-)õppe meetodika.

Tekstikast 7.2.C.

Praktilist õpetajale: **loovuse arendamise võimalusi**

Loovuse arendamiseks peaks õpetaja:

- *julgustama õppijaid iseseisvalt õppima;*
- *julgustama paindlikku mõtlemist;*
- *olema koostööaldis, kohanduva/kohandatava õpetamisstiiliga;*
- *viima ellu diferentseeritud õppekava ja õpet;*
- *mitte arvustama õpilaste ideid ja ettepanekuid;*
- *taluma „mõistlikke” vigu;*
- *soodustama enesehindamist ja aitama toime tulla tagasilöökidega;*
- *võtma lapse küsimusi tõsiselt;*
- *tunnustama alternatiivseid soovitusi ja lahendusi;*

- *hindama julgust sama palju kui õiget vastust;*
- *kaitsma loovaid lapsi konformismi surve eest;*
- *käituma toetavalt, mitte jäigalt.*

Cropley ja Urban (2002) järgi

Kuidas andekat last ära tunda

Tavaliselt märgatakse lapse andekust lihtsalt last jälgides. Vanemad, sõbrad või õpetajad märkavad, et laps saab mingite ülesannetega teistest paremini hakkama. Andekuse hindamine teatavate tunnuste järgi ongi kõige kindlam (mõnikord küll subjektiivne) võimekate väljaselgitamise meetod. Andekal lapsel on tavaliselt mõned nendest omadustest:

- on kiire õppija;
- hea abstraktne mõtleja;
- omab laialdast sõnavara;
- omab väga head mälu;
- on tundlik ja emotsionaalne;
- on arenenud õiglustundega;
- püüab oma tegemistes täiuse poole;
- on oma huvides järjekindel;
- eelistab endast vanemate seltskonda;
- on hea huumorimeelega;
- on laialdaste huvidega;
- õpib varakult lugema;
- tal on arenenud kujutlusvõime (nt palju kujuteldavaid sõpru);
- väga loominguline;
- iseseisev ja protestimeelne;
- hea arvutaja ja piltmõistatuste kokkupanija.

Õpetajatel on esmakohtumisel mõistlik vanematelt pärida andmeid ka laste arenguliste iseärasuste kohta väikelapseeas. Andekate väikelaste jälgimisel on täheldatud elavaloomulisust, väga varakult ilmnevat võimet keskenduda mingile ühele objektile, tugevaid reaktsioone valule ja mürale, aktiivsust, kiiremat mootorset arengut, head mälu, erilist tundlikkust ja emotsionaalsust, aga näiteks ka vähest unevajadust.

Enamasti on andekad lapsed keele omandamisel eakaaslastest kiiremad. Sageli hakkab andekas laps rääkima juba siis, kui teised kasutavad alles pudikeelt. Lapsevanemal on siiski raske hinnata, kui palju tema laps teistest ees on. Järgnevas tabelis 7.2.1 on ära toodud mõned andeka ja keskmise lapse keele arengu peamised etapid.

Tabel 7.2.1. Andeka ja keskmise intellektiga laste kõne arengu võrdlus (Pittelkow & Jakob, 2002)

Keeleline areng	Keskmine vanus tavalistel lastel (kuudes)	Keskmine vanus andekatel lastel (kuudes)
Toob kuuldavale kaks erinevat silpi	7	4,7
Esimene sõna	7,9	5,3
Nimetab mingit objekti	17,8	11,9
Kombineerib spontaanselt kaks sõna	21	14
Lihthäälised ja isikulised asesõnad	24	16

Ka varajane lugema õppimine on tähtis andekuse indikaator. Võimekad lapsed ilmuvad tihti väga varakult huvi tähtede ja nende tähenduse vastu. Omaette grupi moodustavad matemaatiliselt andekad lapsed. Nendele on omane pöörata tähelepanu esemete sarnasustele, grupeerida neid ning anda asjadele varakult arvulisi väärtusi. Mõnikord on koolieelikute areng kronoloogilisest east tublisti ees ka ruumilises mõtlemises, muusikas, kehalises liikumises, huvis looduse vastu või sotsiaalses või emotsionaalses intelligentsuses. Eelmises lõigus viidatud raamatus on võrdlevaid tabeleid ka mõnede teiste võimete avaldumise kohta.

Kognitiivsete võimete alusel ei ole kooliteed alustavate laste sool erilist tähtsust – täheldatud on erinevusi vaid tüdrukute üldiselt kõrgemates verbaalsetes võimetes ja poiste puhul paremates tulemustes ruumilist intelligentsust nõudvates ülesannetes (vt ka ptk 5). On leitud, et tüdrukud on verbaalses mõtlemises poistest kiiremad ja paindlikumad, poisid pigem originaalsemad. Arvamused, nagu oleksid poisid andekamad kui tüdrukud või et tüdrukud on matemaatikas andetud, kuuluvad samuti müütide hulka. Soostereotüübid mõjutavad aga eriti tugevalt andekaid tütarlapsi. On üsna tavaline, et tüdrukud on valmis vastu võtma läbikukkumisi (eriti matemaatikas ja teistes reaalainetes), arvates, et nad ei ole piisavalt andekad ning nende eneseusk oma võimetesse kipub läbikukkumise tagajärjel veelgi madalduma. Poisid kalduvad oma edu pidama enamasti oma andest tingituks (Dai, Moon, & Feldhusen, 1998).

Keerukaks osutub andekate laste identifitseerimine nendel juhtumitel, kui on tegemist näiteks ande maskeerimisega soovist sarnaneda oma eakaaslastega. Tihti võib olla tegemist ka väärdiagnoosiga – näiteks kui andekusega seonduvad isiksuseomadused aetakse segamini AD(H)D või Aspergeri sündroomi sümptomitega. Tähelepanuhäirega sarnased on andekatel lastel esinev passiivsus, raskused aja planeerimise või iseseisva töötamisega, probleemid sõprade leidmisega, madal enesehinnang, pinged, motivatsioonipuudus, mõtlematus, kiired tujumuutused, rahmeldamine jms nähud on sarnased pärsitud pidurdusprotsessidega impulsiivsetele lastele. Andekusest tulenevad autistlike

joontega sarnased iseärasused võivad avalduda näiteks väga kitsas erihuvis, raskustes sotsiaalses lävimises, motoorses kohmakuses jms. Probleemid andekate laste tuvastamisel võivad tekkida ka nn topelterivajaduse puhul, näiteks mingi varjatud puude või õpiraskuste olemasolu korral (kõne-, keha- või meeleepuue, düsleksia, düsgraafia), aga ka koolikiusamise ohvrite puhul. Üheks riskirühmaks on madala sotsiaalmajandusliku staatusega peredest pärit lapsed, tänavalastest rääkimata, kelle areng takerdub puudulike haridusvõimaluste taha. Olulisim roll andekate avastamisel on seetõttu hea teoreetilise pagasiga, tähelepanu- ja empaatiavõimega ning lapse arengust tõeliselt huvitatud vanemal/õpetajal/kasvatajal.

Andekate sotsiaalsed ja emotsionaalsed vajadused

Andekad lapsed on juba definitsiooni järgi teistest erinevad ja seetõttu esineb neil ka vajadusi ja probleeme, mida teistel lastel sellisel kujul ette ei tule. Neid probleeme saab jagada kaheks: a) mis tekivad lapse psühholoogiliste eripärade tõttu; b) mis tulenevad keskkonna ja lapse konfliktidest.

Koolis edasijõudmatuteks tembeldatud või käitumisraskustega õpilaste hulgas on kindlasti niisuguseid, kelle annet ei ole kas õigel ajal märgatud või selle arenguks soodsaid tingimusi loodud. Ka Eestis korraldatud uuringu tulemuste põhjal on paljud andekad koolis hoopis probleemseteks lasteks (Leino, 1996). Üheks põhjuseks on kindlasti see, et oma isiksusliku eripära ja tundliku meelelaadi tõttu võivad andekad sageli sattuda kas isolatsiooni või konflikti ümbruskonnaga, sest neile on iseloomulikud raskused kohanemisel keskpärasusega või autoriteetide tingimusteta tunnustamisega. Sageli loovad nad oma isikliku väärtuste süsteemi, mis ei tarvitse kattuda üldiste moraalinouetega, tihti pole nende vaimsete võimete ja sotsiaalsete oskuste areng tasakaalus jne. Andekate juures on mõnikord täheldatud ka püüdu maskeerida oma andekust, et saavutada sotsiaalset aktsepteerimist oma eakaaslaste poolt (Robinson, 2002). Üks levinumaid andekusega seonduvaid eripärasid on perfektsionism ja üldine emotsionaalne tundlikkus (Schuler, 2000). Väidetakse, et ligi 30% andekatele lastele on omane kõrge perfektsionism, mis võib olla üheks oluliseks põhjuseks, miks andekad lapsed ei taha pingutada, nt võtta endale uudseid ülesandeid, olgu nendeks olümpiaadidel osalemine või mõni muu väljapaistev ja loominguiline tegevus. Kuid kui andekas laps ennast ei realiseeri, siis on see lisaallikas emotsionaalsete probleemide tekkimisele. Andekate seas on palju ka visuaal-ruumilisi mõtlejaid, mis teeb neile raskeks kohanemise meie koolide traditsioonilise, järjestikusele ja auditiivsele õpistiilile tugineva metoodikaga, mis omakorda võib samuti võimendada käitumis- ja distsipliiniprobleemide ilmnemist.

Tekstikast 7.2.D.

Praktilist õpetajale: **võimalikud andekate laste iseärasustest tulenevad probleemid**

<i>Andekate laste omadused</i>	<i>Võimalikud probleemid</i>
<i>Õpivad kiiresti, märkavad seoseid, mõtlevad kriitiliselt.</i>	<i>On tüdinenud. Neile ei meeldi kordamised. Nad varjavad oma andeid, et meeldida teistele. Kogevad, et tark olla on tülikas.</i>
<i>On keeleliselt arenenud, osavad sõnu seadma.</i>	<i>Domineerivad vaidlustes ja arutluses. Ei kuula teisi. Kalduvad olema teiste suhtes manipuleerivad.</i>
<i>On väga energilised.</i>	<i>Nad vajavad vähem und. Väljakutse puudumine tekitab neis tüdimust.</i>
<i>On väga uudishimulikud.</i>	<i>Püüavad tegeleda korraga liiga paljude asjadega.</i>
<i>On väga kannatlikud ja keskendumisvõimelised.</i>	<i>Õpivad klassis teistest erinevas rütmis. Ei taha, et neid katkestataks.</i>
<i>Õpivad kiiremini. On suunatud kõrgetele saavutustele. Süvenevad erilise põhjalikkusega.</i>	<i>Võivad olla rahulolematud, kui ei saavuta soovitud taset. Õpetajad ja kaasõpilased arvavad, et nad raiskavad enda ja teiste aega.</i>
<i>Neil on väga sügavad ja intensiivsed emotsioonid.</i>	<i>Nad on äärmiselt tundlikud. Tunnevad ennast halvasti, kui nende mõtetest ja tunnetest ei hoolita.</i>
<i>Nad on tugeva õiglustundega ja idealistlikud.</i>	<i>Püüavad läbi viia ebarealistlikke ja idealistlikke muudatusi. Võivad muutuda küüniliseks, kui see ei õnnestu. Eakaaslased ei mõista neid.</i>
<i>Püüavad olla täiuslikud (perfektsionism).</i>	<i>Seavad endale liiga kõrgeid eesmärke. Nad kardavad läbikukkumist ja ei julge endale uusi ülesandeid võtta.</i>
<i>On sõltumatud ja protestimeelsed.</i>	<i>Tõstatavad probleeme ja küsimusi, mis võivad teisi ärritada. Kalduvad mässumeelsusele.</i>
<i>Tunnevad, et nad on teistest erinevad.</i>	<i>Tunnevad ennast üksi ja eraldatuna, neil on madal enesehinnang.</i>
<i>Neil on väga hea huumorimeel.</i>	<i>Kalduvad tegema nalju teiste arvel. On segaduses, kui nende nalju ei mõisteta.</i>
<i>Neil on väga hea kujutlusvõime.</i>	<i>Neid peetakse veidrieks. Rutiinne töö tekitab neis rahulolematust.</i>
<i>Nad suhtlevad palju endast vanematega.</i>	<i>Nad tunnevad üksindust, sest omaealised ei ole huvitavad, neist vanemad on aga teistsugused.</i>

Mõnedes perekondades võib esineda kalduvust oma lapselt liiga palju nõuda ja toetamise asemel pidevalt hinnatakse ja kritiseeritakse last. Samas võib olla peresid, kus andekust pannakse pahaks, lapse üliaktiivsust, uudishimu, õppimistahet ja tundlikkust ei mõisteta. Õpetaja-klassijuhataja ülesanne on sellistel puhkudel vanemate delikaatne suunamine.

Miks terased lapsed saavad halbu hindeid?

Tihti võime koolides kohata olukorda, kus lapsed, kes on andekad, ei suuda või ei taha oma võimete kohaselt õppida. Alla võimete edasijõudmise põhjusi on mitmeid. Suuresti on see ka hinnangu küsimus – hindajaks on siin kas õpetaja, lapsevanem või õpilane ise. Tuntud andekate nõustaja Sylvia Rimm on esile toonud järgmisi alasoorituse põhjusi:

- 1) kool – mittestimuleeriv, nivelleeriv keskkond, loovuse pärssimine, liiga struktureeritud õpe, kaaslaste surve, konfliktid õpetajatega, tuvastamata õpiraskused, suutmatus toime tulla ebaõnnestumistega;
- 2) kodu – ülehooldatus, lastevaheline rivaliteet peres, liiga palju või liiga vähe tähelepanu, liigne surve, kodu halb suhtumine kooli.

Üheks alasoorituse oluliseks põhjuseks hinnatakse ootuste ja motiveerituse erinevusi. Ootused võivad olla lapse enda omad või väljastpoolt tulevad, kuid nad on igal juhul lapse jaoks olulised. Kui õpilaselt oodatakse vähem, kui ta võimeline on (lapse andekust ei ole märgatud), siis võib see tema tegevust pidurdada. Kui aga lapselt oodatakse rohkem, kui ta suudab (samas aga ei ole ta motiveeritud nii paljuku, kui talt eeldatakse), võib see põhjustada mitmeid sotsiaalseid ja emotsionaalseid probleeme nii kodus kui ka koolis (Rimm, 1995).

Inimese eesmärgid ja väärtused mõjutavad tema eneseregulatsiooni ja motivatsiooni. On välja toodud, et andekad alasooritajad erinevad end võimetekohaselt realiseerivatest lastest (kui välistada füüsilised, emotsionaalsed ja vaimsed põhjused) nelja faktori osas: suhtumine õpetajatesse, suhtumine kooli, eesmärgi väärtustamine, motivatsioon/eneseregulatsioon (Siegle & McCoach, 2002).

Oluline aspekt ande arengus on motivatsioon (vt ka ptk 3). Andekad lapsed on üldjuhul sisemiselt motiveeritud. Huvist ja uudishimust ning tegevusest endast kütkestatud inimesed on oma tegevuses püsivad, nende õpitegevus on süvenenum, nad seostavad paremini erinevaid valdkondi omavahel ja teooriat praktikaga, naudivad protsessi. Andekad hindavad teistest sagedamini ka võistluslikku ja individuaalset õpistiili, nad on meelsasti valmis olema nn autonoomsed õppijad – õpetajad/kasvatajad peaksid seda silmas pidama ja lähtuma eeskätt õppija huvidest, kaasama teda eesmärkide ja reeglite kehtestamisse, andma piisavalt vabadust nende eesmärkide realiseerimise viisides ning mitte pärssima tema initsiatiivi pideva kontrolliga. Väline surve mingi ülesande võtmiseks viib sageli soovitud vastupidise tulemuseni. **On leitud, et andekate laste puhul väline surve kahjustab nende sisemist motivatsiooni märksa rohkem kui n-ö tavalaste puhul.**

Tekstikast 7.2.E.

Praktilist õpetajale: **märgid, mis viitavad alla võimete õppimisele**

Teeb igapäevast tööd lohakalt või poolikult, aga kui on huvi, siis saab suurepäraselt aru ja jätab meelde.

Ilmneb suur kvalitatiivne erinevus suulise ja kirjaliku töö vahel.

Hoidub katsetamast uusi tegevusi, märgid perfektsionismist, ülemäärasest enesekriitikast.

Puudub initsiatiiv.

Enesehinnang on madal, endassetõmbunud või agressiivne hoiak.

Ei soovi töötada grupis.

Eesmärgid on liiga kõrged või liiga madalad.

Ei salli harjutamist ja praktilist tööd.

Ei suuda keskendada tähelepanu või taluda jõupingutusi.

On õppeasutuse suhtes ükskõikne või negatiivselt meelestatud.

Ei allu õpetaja või lapsevanema püüdlustele teda motiveerida või kuulekalt käituma sundida.

Inimese motivatsioonis mängib olulist osa tema tajutud võimekuse tunne (vt ptk 4). Selleks et lastes tajutud võimekuse tunnet arendada, peavad õpetajad ja vanemad aitama neil ära tunda edu ja edasiarengut konkreetsetes valdkondades. Tihti näeme, et andekaid lapsi kiidetakse vaid nende loomupäraste annete tõttu. Kiitus peaks pigem olema seotud nende jõupingutuse tunnustamisega, mida laps on oskuste omandamiseks teinud – mitte lihtsalt: “Sa oled nii andekas!”, vaid: “Sa oled õppinud tõesti hästi seda klaveripala mängima!”. On selge, et edu keerulisema ülesande sooritamisel tõstab tajutud võimekuse tunnet. Sellise nn positiivse atribuutsiooni meetodika tõhusust on kinnitanud paljud teadusuuringud.

Ande realiseerumisel on suure tähendusega isiksuslikud tegurid, mis tihti saavad peamiseks komistuskivideks andekate laste arengus. Kui me jätame rahuldamata laste tunnetuslikud vajadused, siis on kerged tekkima ka emotsionaalsed ja sotsiaalsed probleemid. Dweck (2002) on leidnud, et intellektuaalselt mittestimuleerivas koolikeskkonnas on andekate hulgas palju neid, kes püüavad kogu aeg näida “targad”, kuid samas näha nii vähe vaeva kui võimalik. Nad on orienteeritud lühiajalistele eesmärkidele (hea

hinne või auhind, täiskasvanute heakskiit vms) ja püüdlevad millegi poole ainult sel juhul, kui on kindlad, et see õnnestub. Kriitika puhul ilmutavad nad pigem õpitud abitust, kui üritavad uuesti katsetada.

Tekstikast 7.2.F.

Praktilist õpetajale: kuidas motiveerida õpilast

Lähtuda õpilase tugevatest külgedest ja huvist.

Lasta tal endal teha valikuid, osaleda reeglite kehtestamises.

Atributsiooni positiivne modelleerimine (tunnustada tehtud jõupingutuste eest).

Orienteeruda mitte tulemusele, vaid tähtsustada protsessi.

Aidata seada (ka väikesi) eesmäärke.

Teha tihedat koostööd vanematega.

Mitte kaotada kannatust.

Püüda mõista tema tundeid, olla avatud.

Luuu õhustik, mis annab kindlustunde.

Andekate laste õpimotivatsiooni hoidmiseks on vaja leida sobivaid viise, kuidas ko-handada õpet nende huvidele ja võimetele vastvaks. Andekate arengut kõige efektiivsemalt toetavateks õppetöö individualiseerimise ja diferentseerimise võteteks peetakse aktseleerimist ja õppekava rikastamist. *Aktseleerimise* all mõistetakse õpet kiirendatud tempos. Esimeses kooliastmes on selleks ilmselt kõige õigustatum kas varasem koolimineku või klassi vahelejätmine. Sageli kasutatakse andekate laste puhul nn klassist väljatõstmist (ingl *pull-out*) – meie mõistes õpet tasemegrupis kas ühes või mitmes õppeaines. Andekate laste puhul tasub õpetajal kindlasti kriitiliselt üle vaadata ka oma aine õppekava ja see vastavalt lapse tasemele n-ö kokku pakkida, et anda võimekale õpilasele võimalus kiiremaks edasiliikumiseks ja mitte lasta tal tegelda rutiinse kordamisega. Õppekava rikastamiseks saab kasutada ja integreerida õppekavasse kõikvõimalikke aine- ja huviringe, muuseumitunde, näituste ning teaduskeskuste külastamist jms. Tähtis on, et koolil oleks ülevaade ka *mitteformaalhariduslikest programmide*st, milles lapsed osalevad, olgu selleks töö vabatahtlikuna loomade varjupaigas, osalemine konkurssidel või oma pere ansambelis. Õppetöö diferentseerimine ja individualiseerimine andeka lapse jaoks ei tohiks tähendada: „Võta järgmine tulp“, vaid peab olema selgelt eesmärgistatud ning tuginema lapse võimete ja isiksuse arvestamisele – vaid nii saame parimal viisil kaasa aidata nende arengule.

Kokkuvõte

Nagu kogu maailmas, nii on ka Eesti haridussüsteemis hakatud andekate laste arengu toetamise küsimustele pöörama senisest suuremat tähelepanu. Kuigi müüdid ja sissejuurdunud stereotüübid on visad kaduma, on 21. sajandit lootusrikkalt nimetatud „andekate sajandiks“. Nii on andekus kui hariduslik erivajadus tõstetud esile ka Eesti uues põhikooli ja gümnaasiumi seaduse redaktioonis, mis loob eeldused andekate laste märkamiseks ja nendes peituva potentsiaali väljaarendamiseks. Õpetaja teadlikkus andekuse olemusest ja valmisolek arendada oma oskusi töös andekate lastega on nende eesmärkide realiseerumisel võtmefaktoriks.

Viidatud kirjandus

- Cropley, A.J. & Urban, K. K.(2002). Programmes and strategies for nurturing creativity. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp 499–523). Oxford: Elsevier.
- Csikszentmihalyi, M.(1999). Implicationns of a systems perspective for the study of creativity. In:R. Sernberg (Ed.). *Handbook of creativity*. (pp313–333). New-York, Cambridge University Press.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 42(3), 45–63.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality , and development*. Philadelphia: Taylor & Franzis
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences*. New horizons. Basic Books.
- Guilford, J. P. (1979). Intelligence has Three Facets. In: J. P. Guilford (Ed) *Cognitive psychology with a frame of reference*. (pp16–25).San Diego.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2002). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp 141–153).Oxford: Elsevier.
- Mönks, F. J., Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Pittelkow, K. & Jacob, A. (2004). *Andekas laps. Avasta oma lapse anded ja võimed*. Väike Vanker.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10, 67–75.
- Rimm, S. B. (1995). *Why smart kids get bad grades*.
- Rimm, S. B. (1996). Parenting for achievement. *Roeper Review*, 19, 57–60.
- Saul, H., Sepp, V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu Ülikooli Teaduskool.
- Siegle, D.& McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In: Neihart, M., Reis, S.N., Robinson, N.M., Moon, S.M. (Eds). *The Social & Emotional Development at Gifted Children*.(pp 237–249).Prufrock Press.
- Schuler. P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183–197.

- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. (pp 3–21).Oxford: Elsevier.
- Ziegler, A. & Ströger, H. (2003). Enter – Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. *Journal für Begabtenförderung Für Eine Begabtenförderung*, 1, 8–21
- Webb , J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Gloerss, J., Beljan, P., Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults*. Scottsdale, Great Potential Press.

Soovituslik kirjandus

- Adams, K. (2007). *Arenda oma lapse andeid. Lõbusaid harjutusi vaimse tegevuse arendamiseks 0-11aastastele*. Koolibri.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Atlex.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Atlex.
- Fisher, R. (2006). *Mõtlemismängud*. Atlex.
- Leino, M. (2000). Andekad probleemsed lapsed. *Haridus*, 2, 39–42.
- Pittelkow, K. & Jacob, A. (2004). *Andekas laps. Avasta oma lapse anded ja võimed*. Väike Vanker.
- Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Atlex.
- Tynan, B.(2009). *Aita oma lapsel silma paista. Kuidas avastada lapse peidetud andeid*. Pegasus.
- Unt, I . (2005). *Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Koolibri.
- Ward, S. (2009), 2. trükk. *Terane laps: Aidake oma lapsel andekaks saada*. Varrak.

7.3. Õpiraskustega õpilased

Katrin Pruulmann

Sissejuhatus

Inimese heaolu ja endaga rahulolu sõltub tema toimetulekust oma oluliste igapäevaülesannetega. Seda nii otseselt – heaolu on tagatud saavutuste läbi: kütt oli osav, sai saagi kätte ning võis kõhu täis süüa – kui ka kaudselt: see kütt, kes küll ka püüdis, aga osutus teistest nõrgemaks, tohtis õhtusöögist osa saada, kuid ta ei tundnud end selle juures nii hästi; ta pidi nägema, et lugupidamine sai osaks sellele, kes paremini toime tuli. Võimete osakaal – kellel teravam silm, tugevam käsi, kiiremad jalad – saab määravaks. Omal moel osati juba traditsioonilistes ühiskondades vahet teha, kellele panustada, ning mõnel juhul koheldi vähem edukaid üpris karmilt.

Jukul oli tunne, nagu oleks ta pidevas võitluses raamatutega. Sel ajal, kui tema sõbrad kogunesid pärast kooli, et midagi põnevat mängida, pidi tema olema kodus oma toas, et lugeda ja jälle sedasama uuesti lugeda. Kuid vaatamata sellele, kui palju ta õppis, oli tal ikka raskusi selle kõige meelespidamisel ning tema hinded ei ulatunud keskmisest kõrgemale. Samas, tema sõber Miku, keda eales ei nähtud õppimas, tegi kõik tööd hiilgavalt. See ei tundunud aus.

Kuna Juku oli sellest väga häiritud, pöördusid tema isa ja õpetajad psühholoogi poole. Nii tehti kindlaks, et Jukul esinevad õpivilumuste häired. Juku tundis küll kergendust, kuna nüüd oli teada, milles asi, kuid samas ka muret. Talle ei meeldinud olla „häirega“. Ja ta ei teadnud, mida see tähendab tema tuleviku jaoks. Kas ta suudab lõpetada keskkooli ning õppida inseneriks, nagu ta oli kavatsenud?

Tänapäeval peaksid juba kõik teadma, et koolilapse igapäevaülesandeks olev õppimine pole samuti kõigile võrdväärselt jõukohane. Siiski on vanemad sageli veendunud, et nende järeltulija peaks olema koolis vähemalt sama edukas, kui nad ise mäletavad end olevat olnud. Nii süüdistavad nad last laiskuses, kehtestavad karne piiranguid ja nõudmisi ning toovad lisaks iseenda edukusele veel võrdluseks ka õdesid-vendi või naabrilapsi. Leidub isegi üksikuid õpetajaid, kelle kujutluses vajalikul määral pingutades võiksid kõik õpilased saavutada võrdseid tulemusi. Taolise surve alla satuvad enamasti lapsed, kelle puhul pole tegemist niivõrd üldiselt madala vaimse võimekusega, keda kõik tajuvad „teistmoodi“ olevana, vaid lapsed, kellel igapäevases elus toimetuleku põhjal eeldatakse paremaid tulemusi õppimises. Ehk siis lapsed, kellel ilmnevad õpiraskused. Taolised raskused põhjustavad enamasti frustratsiooni nii lapsele endale kui ka tema vanematele ja seetõttu võivad neile lisanduda ka emotsionaalsed ning käitumishäired. Paraku ei ole võimalik lihtsalt peale vaadates õpiraskusi kindlaks teha ning need lapsed peavad sageli taluma ebaõiglast kohtlemist. Retooriline küsimus „Kuhu kadus koolirõõm?“ on eriti

kurva kõlaga algklassides, sest siis on igale lapsele hea toimetulek – vanemate ja õpetajate heakskiit – veel väga oluline ning nii individuaalsed mina-kaitsed („õppimine pole see, mis minu jaoks on tähtis“) kui ka kollektiivsed kaitsed („kes tuubivad, on nohkarid“) pole piisavalt tõhusad.

Tekstikast 7.3.A.

Huvitavat: **veidi ajaloo**

*Juba 1800. aastatel viisid teadlased läbi aju-uuringuid, et leida võimalikke põhjusi keeleliste raskustele (nt püüti leida põhjust „visuaalse sõnapimedusele“) ning normist erinevale käitumisele. 1930. aastatel püüti juba aidata lapsi ja noori, kellel ilmnesid märgatavad, kuid raskesti defineeritavad probleemid õppimisega, nn Gillinghami meetodiga, mis seisnes korrektiivses lähenemises lugemisele ja kirjutamisele. Mõiste „**learning disabilities**“ (õpiraskused) võeti kasutusele alles möödunud sajandi teisel poolel – täpsemalt 1962. Selle loojaks oli Samuel A. Kirk oma raamatus „Educating Exceptional Children“.*

Õpiraskuste termin asendas varem kasutatud minimaalse ajukahjustuse või minimaalse ajudüsfunksiooni (MBD) mõisted ja pani aluse uutele uurimustele ning abistamisstrateegiate väljatöötamisele selliste häiretega inimestele. Tehti vajalikud parandused seadlusandluses ning juba 1969. aastal võeti USA-s vastu spetsiifiliste õpiraskustega laste seadus (Public Law 91–230).

*Samal ajal toimus Eestis õpiraskustega laste abistamine meditsiini- ja haridussüsteemi koostöös. Diagnostiliselt räägiti siis **oligofreeniast***, mille tähtsaimaks iseloomustavaks tunnuseks oli ealine areng. Oligofreenia jaotati eri astmetesse, mille ulatuse üle vaieldi, kuid põhimõtteliselt oldi ealiste normide piiritlemises muu maailmaga ühel meelel, täpsemalt – normi ja vaimse alaarengu piiri küsimuses (kuna seda tingis kehtiv rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon RHK-8). Ka nende hulgas, keda loeti ealistele normidele vastavaks, esines grupp lapsi, kes vastasid kokkulepitud oligofreenia tunnustele mõningal määral, kuid kelle puhul prognoos oli parem, sest selles grupis õnnestus saavutada edu korrigeeriva õpetamisega. Nende kohta hakati kasutama mõisteid „vaimse arengu peetus“ ning „vaimse arengu mahajäämus“ ehk „VAM“, mida veel tänapäevalgi võib kuulda mõnedes „meditsiinilis-pedagoogilistes“ ringkondades (Koolilapse tervis, 1979). Praeguseni on tollest ajast jäänud kasutusele mõiste „tasandusklass“.*

Paraku olid tol ajal kasutusele võetud terminid üsna tugeva stigmatiseeriva toimega, kuna taoliste diagnoosidega kaasnes ka lapse liigitamine kindlasse kasti, millest

edasipääs oli ahtake. Võttes arvesse tollaegset ebapiisavat psühhodiagnostika taset praktilises lastepsühhiaatrias, oli ka eksimusi hindamisel. Need eksitused kaldusid juhtuma just raskemate lugemis- ja kirjutamishäirete puhul – oli juhtumeid, et laps suunati küll algklassides edasijõudmatuse tõttu abikooli, kuid hiljem – tänu piisavalt heale üldintellektile ja tugevale isiklikule motivatsioonile – õnnestus tal mõnel verbaalsel pädevust mitterõudval alal isegi kõrgkool lõpetada. Loomulikult diskrediteerisid sellised juhtumid diagnoosimise/selekteerimise süsteemi, tekitasid umbusku lapsevanemate hulgas ning selle tõttu jäi nii mõnigi laps õigeaegse abita.

** oligofreenia – nõrgamõistuslikkus, mahajäämus normaalsest vaimsest tasemest peaaegu puudulikust arengust tulenevalt.*

Rahvusvaheliselt on püütud stigmatiseerimise vältimiseks diagnostilistes klassifikatsioonides kasutada neutraalset, paljusõnalist ja kohmakat väljendusviisi. Loomult keeleuenduslik (loe: keeleratsionaliseerija) eestlane kipub aga siiski tegema lühendusi ja mugandusi – näiteks meie „-ik“ sõnalõpp annab selleks piisavalt võimalusi. Ikka jälle peame tõdema, et ka lapsed need mugandused üksteisele mõju avaldamiseks kasutusele võtavad – nii võime kuulda neid üksteist suvalisel ajendil ja tähenduses „hälvikuks“ või mõne muu ajalukku läinud terminiga tituleerimas. Kuigi ametlikest meditsiini ja haridust reguleerivatest dokumentidest taolisi sõnu enam aastaid ei leia, elavad nad rahvakeeles ja nüüd ka netikommentaaries jõuliselt edasi.

Seega on õpiraskuste diagnoosimine küllaltki emotsionaalne ja tundlik teema ning vanemad on alati kahevahel – ühest küljest tahaksid nad teada, mis lapsega toimub, et teda paremini aidata, kuid teisest küljest on neil kartus talle „silti külge saada“. Kui õpetaja seisab probleemi ees, et laps vajaks põhjalikumaid uuringuid tema hariduslike erivajaduste väljaselgitamiseks, võib ta kohata vanemate vastuseisu. Ülitundlikkus õpiraskuste probleemi suhtes võib olla hägustanud inimeste arusaamist sellest mõistest. Õpetaja peaks oskama selgitada õpiraskuste hariduslikke kompensatsioonivõimalusi ja tagatisi, et laps saab end tunda võrdväärse teiste hulgas.

Õpivilumuste häired: definitsioon ja levik

RHK-10 klassifikatsioonis on **õpivilumuste spetsiifilised häired** need, 1) mille korral normaalne oskuste omandamine on häiritud varastest arenguetappidest alates; 2) mis pole tingitud lihtsalt õppimisvõimaluste puudumisest ega vaimsest alaarengust; 3) mille põhjuseks pole ka mingi omandatud ajukahjustus või -haigus. Nad kuuluvad RHK-10 klassifikatsioonis **psühholoogilise arengu häirete** kategooriasse (F.80–89) (*disorders of psychological development*). See häirekategooria hõlmab kõne ja keele (F.80), õpivi-

lumuste (F.81) (*specific developmental disorders of scholastic skills*) ja mootorika spetsiifilisi arenguhäireid. Juhul, kui nende häirete kattuvus on märkimisväärne, räägitakse segatüüpi spetsiifilistest arenguhäiretest (F.83) (*mixed specific developmental disorders*). Õpivilumuste häiretest on levinuimad eelkõige lugemise (F.81.0), õigekirja (F.81.1) ja arvutamisvilumuste (F.81.2) häired. Õppimisraskustega sageli kaasnevad tähelepanuhäired kuuluvad eraldi kategooriasse. Küll aga hõlmab see põhikategooria F80–89 pervasiivseid arenguhäireid (F84), mida tunneme ka autismispektri häirete nime all (Laste- ja noortepsühhiaatria, 2006). Käesolevas artiklis keskendume spetsiifilistele õpivilumuste häiretele ning veidi ka ühele osale autismispektri häiretest, kuivõrd nende probleemidega lapsed õpivad reeglina tavaprogrammi järgi üldhariduskoolides.

Õppimisprobleemidele tähelepanu pööramine on väga oluline lapse üldise arengu seisukohalt mitte ainult õpitavate teadmiste ja oskuste omandamise tähtsuse tõttu, vaid ka seepärast, et õppimishäiretest saavad sageli alguse paljud sotsiaalsed, emotsionaalsed ja motiivatsiooniprobleemid. Õppimisraskused võivad ilmneda juba eelkoolieas, selgemini aga koolieas, kui suurenevad sotsiaalsed nõudmised lapsele. Koolis edasijõudmatust tõlgendavad lapse lähikondsed tema laiskusena ja süüdistavad ning karistavad last. Lisanduvad veel halvast õpi edukusest põhjustatud negatiivsed elamused koolis.

Psühholoogilise arengu spetsiifilistele häiretele on omased järgmised tunnused:

- häire avaldub tavaliselt imiku- või varases lapseas;
- lapse arengu varastel etappidel (hilisemas looteeas või sünnijärgsel perioodil) avaldub peaaegu mõnede funktsioonide küpsemise aeglustumine või pidurdumine (sagedamini on mõjustatud kõne, ruumitaju võime ja/või mootorika areng);
- kahjustatud ajumehhanismist tingitud häire on suhteliselt autonoomne;
- kulgeb pidevalt, ilma remissioonide ja ägenemisteta (kuigi sümptomite avaldumise intensiivsus võib ajapikku muutuda, 50% on kompenseeritav õpetamisega);
- enamik arenguhäireid esineb poistel sagedamini kui tüdrukutel;
- sarnased häired võivad olla avaldunud ka teistel pereliikmetel või lähedastel sugulas-
tel;
- häire põhjustab isikule subjektiivseid kannatusi ning raskendab sotsiaalset toimetulekut;
- sageli võib kaasneda/lisanduda muid psüühikahäireid: aktiivsus- ja tähelepanuhäire, käitumishäire, depressioon ning ärevushäired.

Häire levimuseks arvatakse olevat ligikaudu 7–15% populatsioonist (Spren, 1995), sealhulgas lugemis- ja õigekirjahäireid – keskmiselt 4%-l, arvutamisvilumuse häiret umbes 6%-l, mootorika arengu häiret umbes 5%-l. Praegu olevat tugioorganisatsioonide andmetel USA-s ligi kolm miljonit õpiraskuste tõttu riiklikku abi saavat last (National Centre for Learning Disabilities). Eestis on sellealaseid uurimusi tehtud vähe, nimetada võiks 1997/1998 TÜ kliinikumi lasteosakonnas logopeed Malle Malmi ja dr Jüri Liiva-

mägi poolt tehtud uuringut, millest selgus, et tol perioodil haiglauuringuid vajanud lastest 36%-l esines mitmesuguseid spetsiifiliste õpivilumuste või kõne- ning keelearengu häireid (Malm & Liivamägi, 1999).

Sooline jaotuvus on üldiselt 2–3 poissi ühe tüdruku kohta; ka selle kohta on andmed varieeruvad, sõltuvalt uuringu lähteülesannetest ning häire kitsamast spetsiifikast. Nii on leitud, et arvutusvilumuste häire puhul on jaotuvus 1:1 (Carr, 2002).

Häire korrektsioonivõimalused olenevad nii häire raskusastmest kui ka osutatava abi kvaliteedist, õigupoolest nende koosmõjust: ka raskema häire puhul on tõhusa abiga võimalik saavutada suhtelist edu, samal ajal kui märkamata ja abita jätmine võib viia lisaprobleemide tekkimiseni nii isiku kui ka ühiskonna tasandil (neist raskeimaks ja ühiskonnale kulukaimaks tuleb pidada tõsiste käitumishäirete väljakujunemist).

Parema korrektsioonitulemuse eelduseks on:

- antud funktsiooni kergem kahjustus;
- üldise intellekti kõrgem tase (IQ keskmise piires või kõrgem);
- muude psüühikahäirete puudumine (ei esine nt tähelepanupuudulikkuse või perverssiivse arenguhäire sümptomeid);
- parem sotsiaalne ja majanduslik seisund;
- võimalikult varases eas alustatud sihipärane ja kestev korrektsioon ning ravi.

Tekstikast 7.3.B.

Praktilist õpetajale: kuidas ära tunda, et lapsel võivad olla õpivilumuste häired

Õpiraskustega inimesed leiavad sageli, et

- *nad on raskustes parema ja vasaku eristamisel, mistõttu nad võivad kergesti eksida ka tuttavas ümbruses; kui enamikul koolieelikutest esineb kirjutama õppimisel mingi lühikese perioodi jooksul nn “peegelkirja”, siis neil lastel võib seda ette tulla ka algklassides; ka juhtub nendega kauem, et kingad lähevad valesse jalga;*
- *kuigi nägemine on korras, näevad nad ikkagi tähti ja numbreid valesti või ümberpööratult;*
- *nad küsivad üht ja sama küsimust ikka uuesti ja uuesti;*
- *nad omavad mittevalikulist mälu, mistõttu on raskustes olulise informatsiooni eristamisel ebaolulisest või kasutust;*

- *nad on võimelised keerukaks sõnaliseks arutluseks, kuid tuleb ette, et ei saa välja öelda lihtsaimat sõna;*
- *nende keskendumisvõime on heitlik ja ettearvamatu;*
- *nad kogevad raskusi teistega suhtlemisel ja sõprussuhete loomisel;*
- *nad tunnevad end üksiku, tõrjutu ja masendununa;*
- *nad kogevad viha, mis tuleneb pidevast frustratsioonist ning võib viia käitumishäire väljakujunemiseni.*

Isegi kui selline häire on diagnoositud ja toetav võrgustik loodud, kogevad õpiraskustega lapsed jätkuvalt paljusid eespool nimetatud olukordi probleemide omapära ja kroonilisuse tõttu. Raskused mõjutavad õpilasi mitte ainult klassiruumis, vaid ka siis, kui nad eakaaslaste seltsis aega veedavad, kuna tõstavad esile nende võimetust toime tulla olukordades, millega nende sõbrad nii kergesti hakkama saavad (Koehler & Kravets, 1998).

Seega on õpivilumuste häire puhul tegemist küllaltki laia diapasooni erinevaid tunnuseid hõlmava nähtusega, mille kohta on uurijate poolt välja arendatud mitmeid definitsioone. See on termin, mis tähistab heterogeenset häiretegruppi, mille ilminguteks on olulised raskused taoliste oskuste omandamisel ja kasutamisel nagu kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine, arutlemine, arvutusoskus või sotsiaalsed oskused. Kuigi õpivilumuste häire võib avalduda samaaegselt muude arenguprobleemidega (nt sensoorne kahjustus, vaimne alaareng, sotsiaalne ja emotsionaalne häiritus) koos sotsiaal-keskondlike mõjutustega (nt kultuurilised erinevused, ebapiisav juhendamine) ning eriti koos aktiivsus-tähelepanuhäirega, mis kõik võivad põhjustada õpiraskusi, ei ole õpivilumuste häire siiski nendest asjaoludest otseselt tulenev (vt Culbertson & Edmonds, 2004). Kahjustus ei tulene ainuüksi õppimisvõimaluste puudumisest ega kaasnevast koljutraumast või ajuhaigusest, vaid nende häirete korral arvatakse olevat tegemist kognitiivsete protsesside anomaalsusega mõnest bioloogilisest düsfunktsioonist (RHK-10) lähtuvalt. Arvatakse, et põhiliselt on häirunud visuaalne ja auditiiivne tajus, mälu, töömälu, kõne ja mõtlemine.

Lapsed õpivad lugema, kirjutama, häälima ja arvutama kodus või lasteasutuses. Õpetamine algab eri maades erisuguses eas, erinevad on õppeprogrammid ja järelikult ka vilumused, mida lastelt kindlas vanuses oodatakse. Eri riikide laste taseme võrreldamatus on suurim algkooliaastail (umbes 11. eluaastani) ning komplitseerib õpivilumuste häirete definitsiooni väljatöötamist, mis oleks kehtiv kogu populatsiooni kohta. Kõigi haridussüsteemide korral varieerub igas kooliastme vanusegrupis õpilaste teadmiste ja vilumuste ulatus. Osal lastest ilmneb vähene edukus mõnedes spetsiifilistes ainetes, võrreldes nende üldise intellektuaalse tasemega, ning vaatamata sellele, et nad saavad

kohast õpetust. Kuigi need häired on seotud ka bioloogilise küpsemisega, ei ole alust oletada, et nende häiretega laste areng on lihtsalt tavalisest aeglasem ja normi saavutavad nad hiljem. Paljudel juhtudel säilivad nende häirete jääknähud nii nooruki- kui ka täiskasvanueas (RHK-10).

Tekstikast 7.3.C

Praktilist õpetajale: missuguseid sümptomeid panna tähele õpivilumuste häiretega laste puhul

Kõne ja keel

Kõneldes kõhkleb (otsides õiget sõna).

Artikulatsioon on häiritud või selle areng hilistunud.

Verbaalse väljenduse puudulikkus sõnavara, lause struktuuri, grammatika kasutuse jms osas.

Ei saa aru suulistest juhistest või unustab need kergesti.

Olenevalt keelest võib esineda tähtede ja sõnade ümberpööratud kasutust (nt b–d).

Kirjutamine

Ei suuda joont pidada.

On väga aeglane.

Teeb palju vigu ära kirjas (eriti tahvlilt maha kirjutades).

Segistab üles- ja allaulatuvaid tähti (nt b–g).

Käekiri raskesti loetav.

Taju

Segistab kõlaliselt sarnaseid sõnu.

On raskustes lihtsate korralduste meeldejätmisel.

Raskused värvide ja vormide sarnasuse ja erinevuse hindamisel.

Vähene võime piltidel detaile märgata.

Nõrgad konstruktiivsed võimed (nt klotsidest mustrite või objektide ehitamisel).

Motoorika

Väldib joonistamist, värvimist, puslede kokkupanekut, klotsidest ehitamise ülesandeid.

Raskused käärade kasutamisel, nõõpimisel, paelte sõlmimisel.

Nõrk motoorse planeerimise võime.

Segistab paremat-vasakut poolt.

Pliiatsihoiu eripärad.

Arvutamine

On raskustes numbri ja selle kirjaliku sümboli seostamisega.

Ei suuda vajadusel kiiresti lihtsaid matemaatilisi fakte meenutada (mälu käepärasuse probleemid).

Ajab segi veerud ja read (ruumilise orientatsiooni probleemid).

On raskustes tekstülesannetega.

Ei saa aru matemaatilistest mõistetest.

Sotsiaalne käitumine

On ülijutukas, kuigi pragmaatilise kommunikatsiooni oskused on vähesed.

Võib olla kas klammerdunud ja pealetükkiv või endassetõmbunud ja omas maailmas.

Väldib või muutub ärevaks, kui satub uude olukorda.

Mäng on iseloomulik varasemale eale (isoleeritud või paralleelmäng versus sümbolistlik või integreeritud mäng).

Unustab kergesti.

Teeb kohatuid, „kontekstist väljas“ avaldusi, ei mõista huumorit.

On teiste poolt kergesti juhitud.

On avalikult enesekeskne ja ülbe.

On halvasti organiseeritud, segaduses, kaotab asju, näeb välja korratu.

Tal on raskused ülesande alustamise või lõpule viimisega.

Ta liigub pidevalt.

On kergesti kõrvale kallutatav, häiritav.

Tal on kehvad suhted eakaaslastega, eriti grupis.

Tal on halb ajataju, vajab palju meeldetuletamist, jääb sageli hiljaks.

Võib olla väga vaikne ja endassetõmbunud või impulsiiivne ja plahvatuslik.

Käitumises ilmneb heitlikkus – mõnikord täidab ülesandeid, mõnikord mitte.

On kohmakas, komistab asjadele, pillab asju.

Vanemad ja õpetajad kirjeldavad teda kui „ebaküpsed“.

Koostatud Culbertson ja Edmonds (2004) järgi

Müüte õpiraskuste kohta

Nagu enamiku elunähtuste nii ka õpiraskuste kohta on levinud hulgaliselt **eksiarvamusi** ehk **müüte**. Paljud neist on väga elujõulised ning kipuvad kõlama ka olukordades, kus teoksil õpilaste saatuse otsustamine, seda nii vanemate, õpetajate kui ka ametiisikute poolt väljaöelduna. Olgu siinkohal ära toodud mõned taolistes situatsioonides levinumad – koos kommentaariga.

Õpiraskustega lastel võib olla probleeme, kuid enamik neist on siiski muutunud laisaks neile osaks saanud liigse poputamise tõttu. Ütlus „Haara härjal sarvist“ võib olla sobiv äsja sadulast maha kukkunud kauboile, kuid sellel ei ole mõju õpilasele, kellel on õpiraskused. See, mis mõne jaoks tundub laiskusena, on selle häirega õpilase jaoks tavaliselt frustratsioon ja depressioon. Meeletugevus võib õpilasi aidata siis, kui nad võitlevad oma mahamaterdatud mina-pildiga ja näevad vaeva kompenseerivate strateegiade arendamisel, kuid see ei vähenda häire mõju.

Õpiraskused häirivad oluliselt paljusid õpilasi ning vajavad vanemate- ja õpetajate-poolset mõistmist ning abistamist. „Võta ennast kokku“-stiilis targutav jutt võib õpilast vaid lühiajaliselt innustada, kuid see ei paku mõistvat ja teadlikku abi, mida need noored puuduste kompenseerimiseks vajavad.

Õpiraskused on tingitud halvast kasvatuses või ebasobivatest kodustest tingimustest. Õpiraskuste tekkepõhjused on neuroloogilised ja kuigi need kalduvad edasi kanduma perekonniti, peamiselt meesliini pidi, ei ole sel mingit seost kasvatuses. Vanemlik hoolsus võib olla vaid üheks faktoriks diagnoosimisel ja selle häire tegelikul aktsepteerimisel, kuid sel ei ole midagi tegemist põhjustamisega.

Õpiraskustega õpilased ei ole tulevikus „kõrgkooli püüdlejad“. Enamik õpetajaid soosib õpilasi, kes kirjutavad õigesti ja selgelt ning ei tekita klassis erilisi probleeme. Sellised õpilased teevad õpetajate elu helgemaks. Nad realiseerivad kergesti akadeemilisi eesmärke, mis valmistavad neid ette järgneva eduks kõrgkoolis. Kujuneb nn „eduka õpilase prototüüp“, mis vastandub iga päev õpilastega, kes saavad vaevaliselt tehtud tunnis antud kirjalikud ülesanded ja vajavad lisa-aega, et täita valikvastustega testi. Kui õpiraskustega last tajutakse õpetaja ja vanemate poolt kõrghariduse nõudmistega tõenäoliselt mitte toime tulevana, leiab see laps end võitlemas mitte ainult häire poolt esitatud raskustega, vaid ka selle eelarvamusega, mis tema suhtes on kujunenud. See mõjutab tema enesetaju ning seetõttu võivad mõnes valdkonnas silmapaistvad, isegi andekad õpilased, kel on õpiraskused, seada ka ise pidevalt kahtluse alla oma võimekuse tulla toime kõrgkoolis esitatavate nõudmistega. Tegelikult suudavad nad asjakohase toetuse ja sobiva elukorralduse puhul olla kõrgkoolis väga edukad.

Õpiraskustest võib välja kasvada (Eestis tuntud ka hoiakuna „pea läheb lahti“). Õpiraskused on eluaegne probleem. Osa õpiraskustega inimesi on kõvasti töötanud selleks, et seda kompenseerida, ja saavad eluga nii hästi hakkama, et jääb mulje, nagu oleksid nad raskustest üle saanud või välja kasvanud. Kuid ikkagi on neil samad probleemid, mis

diagnoosimise hetkelgi. See on põhjus, miks varane diagnoosimine on otsustav – mida varem probleem ära tuntakse, seda kiiremini saab alustada selliste kompenseerivate strateegiatega arendamist, mis vähendavad häire mõju.

Kui koolid ja kõrgkoolid teevad õpiraskustega õpilastele soodustusi, ei arenda see õpilaste oskusi ja tahte jõudu, mis on vajalik, et elus edukas olla. Selline mõtlemine on sarnane „Võta ennast kokku ja püsi sadulas“ mentaliteediga. Õnneks on see tõhusalt ümber lükatud seadusandluse poolt, mis näeb ette abi eelkoolieast kõrgkoolini (nt põhikooli lõpueksamite hindamisel õpiraskuste arvestamine jm). Igal juhul nõuavad sellised soodustused kirjalikku tõendit häire kohta. Eesti Vabariigi haridussüsteemis kehtivad õpiraskuste tõendamiseks soodustuste taotlemisel (laste)psühhiaatri väljastatud tõendid; mõnedes riikides on see ka kliiniliste või koolipsühholoogide pädevuses. Vanematel ja lastel soovitatakse seetõttu säilitada kõik tõendid uurimistulemuste, diagnoosi ja sekumisstrateegiatega kohta. Ühiskonna abi on selleks, et tagada õpiraskustega lastele võrdsed võimalused oma hariduslike ja kutsealaste eesmärkide realiseerimiseks. Samas vajab see teema jätkuvat uurimist.

Õpiraskused on sama, mis vaimne alaareng. Siin tekitab segadust erinevus õpiraskuste mõiste mahus erinevates riikides ning kasutuseladel, mõnel pool on selle mõiste ulatus laiem. Ka eesti keeles on ilmunud raamat „Õpiraskustega lapsed“, mis on tõlgitud Margareth ja Peter Flynn'i raamatust „*Having a learning disability*“. Raamatus kirjeldatakse nii vaimse alaarenguga, autismispektri häirete raskemate vormidega kui ka Downi jt sündroomidega isikute toimetulekut. Võrdse kohtlemise tagamise eesmärgil on selline käsitlus muidugi ilus, kuid olemuslikult on tegemist erinevate probleemidega, mistõttu ka õpiraskuste kokkuleppeline määratlus mõiste taolise kasutamise eesti keeles välistab.

Kõigil, kel on tähelepanuhäire, on ka õpiraskused, ja kõigil, kel on õpiraskused, on ka tähelepanuhäire. Tõepoolest, suure osa laste puhul see nii on: pole ju kerge õpitava omandada, kui palju olulist jääb märkamata. Kuid on ka õpiraskustega lapsi, kellel tähelepanuprobleeme ei ole või on need sekundaarsed – alanenud enesehinnangust ja masendusest tulenevad. Samas on ka teisi psühhiaatrilisi sündroomi, mille üheks avalduseks on keskendumisvõime häirimine (nt depressioon), kuid õpiraskusi spetsiifiliste õpivilumuste häire tähenduses neil lastel ei esine.

Õpiraskused tekivad üleöö. Spetsiifilised õpivilumuste häired on liigitatud neuropsühhiaatriliste häirete hulka, kuna nad on põhjustatud ajutegevuse düsfunktsionaalsetest muutustest, seega enamasti kaasasündinud või tekkinud väga varases eas. See ei tähenda, et neil isikutel oleks ajukahjustus selle mõiste üldisemas tähenduses. Häire võib olla ka perekondlikult esinev ning vanemad ei pea end vaevama küsimusega, kas nad polnud piisavalt hoolsad enda ja lapse tervise hoidmisel, eriti kui kellelgi vanematest endist või lähisugulastest on taolisi raskusi esinenud. Kui aga mõni seni kenasti iseseisvalt toime tulnud laps äkki õppimisega hätta jääb, tuleks põhjust otsida mujalt.

Õpiraskustega kaasnevad probleemid

Kuna ebaedu põhjustab emotsionaalset ebamugavust, siis ilmnevad – eriti nooremas koolieas – varsti pärast esimesi negatiivseid kogemusi mitmesugused käitumise probleemid: lapsed püüavad vältida sooritussituatsioone, kus on vaja teiste ees lugeda, kuigi kodus on tõhusalt harjutatud; väldivad igasugust lugemist, otsides ja leides asendustegevusi või kaebavad halba enesetunnet, kõhu- ja peavalu, väsimust. Jätkuvalt vaieldakse, kas need probleemid on sekundaarsed – ebaedu tulemusel on lapse enesetaju muutunud negatiivseks ning tema käitumine on katse selle olukorraga toime tulla – või on teatud sotsiaalsed raskused nagu kehv sotsiaalne taju ning probleemilahendusoskus õpiraskustega primaarselt seotud (Culbertson & Edmonds, 2004). Mõned autorid on primaarsust rõhutades pidanud isegi vajalikuks tuua välja eraldi rubriigi – sotsiaal-emotsionaalsed õpiraskused.

Sagedasemateks lisaprobleemideks ongi pideva stressi toimel välja kujunenud meeleolu- ja käitumishäired. Õpilased kaotavad lootuse eakaaslastega sammu pidada, seetõttu jäävad akadeemilised saavutused nende tegelikust potentsiaalst madalamaks ja sageli esineb ka koolist väljalangemist.

Oluline on õigeaegselt välja selgitada, millist tüüpi häire konkreetsel lapsel esineb, et abi oleks õigesti fookustatud. Spetsiifiliste õpivilumuste häirete alajaotusesse kuuluvad spetsiifiline lugemishäire (tuntud *düsleksia* nime all), spetsiifiline õigekirjahäire (*düsgraafia*), spetsiifiline arvutamislumuste häire (*düskalkuulia*) ning spetsiifiline motoorikahäire. Lisaks kuuluvad siia veel segatüüpi häired, kus esinevad kõik ülalnimetatud probleemid koos.

Spetsiifiline lugemishäire

Lugemine, kui ta on juba omandatud, tundub enamikule inimestest kerge. Mitmetes allikates (nt Kutcher, 2005) on automatiseerunud lugemisoskuse illustreerimiseks toodud järgmine näide: „*Urungi veätil mis peihnõb Cmabrigde Üikololi teatsedlal ploemigint thästsut, mis jäerjkroars teähd sanõeds enesiavd, anukie tihäts asi on, et emisnee ja viminae thät on atesutad õesigse ktoha. Üäjläneu viõb atedsesa kaudis teahs, kiud sa oeld sikisi veimõnile legmua sdea. See teluenb selselt, et imenise aju ei loe edarli täthi viad snõu ternikuva.*“ Lihtne, kas pole?

Tänapäeval on raske ette kujutada, et kunagi on olnud võimalik hakkama saada ilma lugemisoskuseta. Vanemad ootavad ärevusega, millal laps tunneb ära esimese tähe ning loeb kokku esimese sõna. Ootus seostub vanematel kultuuriliselt normiks peetava eapeeriodiga, millest varasem lugema õppimine on hea märk, sest teatakse, et see ennustab tulevast head kooliedukust; hilisem aga kipub jääma tulevaste õpiraskuste tundemärgiks. Juhtub ka, et vanemad, soovides oma lapsele parimat, on kannatamatud ja püüavad juba vaevu kõnelema õppinud, alla kaheaastasele lapsele nn **täissõnameetodil** (Eestis

kasutatakse seda meetodit praegu ka keelekümlusrühmades eesti keele õpetamiseks) lugemist õpetada, mis tihti ka õnnestub. Paraku on mõned vanemad nii innustunud, et jätavad samal ajal unarusse lapse kehalise, emotsionaalse ja sotsiaalse arengu. Ja muidugi võib liig varase ja lapse enda potentsiaalile mitte sobiva drilliga saavutada ka eluaegse vastikuse lugemise suhtes. Üldiselt ollakse seisukohal, et optimaalne vanus lugema ja kirjutama õppimiseks on 5–7aastaselt (Hallap & Padrik, 2008). Samas on üks osa lapsi, kes õpivad lugemise ära 4. eluaastaks, ilma et keegi neid spetsiaalselt treeniks, kasutades selleks ilmselt mingit isiklikku kombineeritud lähenemisviisi. Eesti keele eripärast lugemaõppimisel ning täissõnameetodi sobivusest meile võib lugeda veel Karlepi (1999) artiklist aineõpetajatele.

Sageli aga selgub, et lugema õppimine läheb vaevaliselt ka koolieas, ning kui see on lõpuks omandatud, jätkuvad ikkagi raskused, võrreldes enamiku eakaaslastega. Kui lapse tulemused on oluliselt kehvemad, kui võiks eeldada tema vanuse ja üldise intelligentsuse põhjal, siis öeldakse, et lapsel on spetsiifiline lugemishäire (Goodmann & Scott, 1997). Tavaliselt antakse selline hinnang, kui laps on läbinud logopeedilise ja psühholoogilise uuringu ning tema seisundit on hinnanud ka lastepsühhiaater. Tihti põhjustab see diagnoos eelarvamuslikku suhtumist õpetajate poolt ning suurt ärevust vanematele, kuna ekslikult arvatakse, et lugemisraskus tähendab ühtlasi madalat intelligentsust.

Mis on **F81.0 – spetsiifiline lugemisvilumuste häire?** RHK-10 kirjeldab, et sellele seisundile on iseloomulik eriline ja ilmne lugemisvilumuse arengu häirumine, mis ei ole seletatav ainuüksi ealise ebaküpsuse, nägemisteravuse puudulikkuse või ebaadekvaatse õpetamisega. Loetu mõttest arusaamise võime, loetud sõnade tähenduse mõistmine, suuline lugemisoskus ja lugemispala esitus võivad olla puudulikud. Õigekirjaraskused esinevad sageli koos spetsiifiliste lugemishäiretega, mis vaatamata mõningale progressiivsele lugemisvilumuses, püsivad ka teismeliseeas. Eriomase lugemisvilumuse häirega laste anamneesis on sageli andmeid kõne ja keelelise arengu häirete kohta varasemas eas ning käesoleva keelelise taseme mitmekülgne hindamine toob tihti esile ka muid häireid. Peale nõrga õpi edukuse, ebaregulaarse osavõtu koolitööst ja sotsiaalsete kohanemisraskuste on neil lastel tihti probleeme käitumisega, eriti algkooli vanemates klassides ja keskkooliaastail. Lugemishälbeid on leitud kõigi tuntud keelte puhul, kuid tänini on ebaselge, kas selliste häirete esinemissagedus sõltub keele iseärasustest ja/või kirja pildist.

Lugemishäirete põhjustajana on toodud esile nii pärilikke kui ka keskkonnategureid. Kuigi kaksikute uuringute tulemused osutavad tugevale geneetilisele mõjule, on düsleksia siiski hulgiteguriline häire, mida mõjutavad nii geenid kui ka keskkond. Näiteks, vaeglugemist esineb Londoni kesklinna laste hulgas märksa rohkem kui väikelinna soodsatest oludest pärinevatel lastel. See geograafiline vahe selgus pärast seda, kui mõeldud oli laste intelligentsust ja arvesse võetud ka piirkonnast lahkumised ning juurde tulekud. Düsleksia on ka üks esimesi psühholoogilisi häireid, mille geeni asukoht määrati kindlaks, tänaseks on neid leitud kuus ning uuringud jätkuvad. Ühtlasi on viimased

uuringud näidanud, et selle spetsiifilise geeni olemasolu 6. kromosoomil (leiti 12%-l uurimisgrupist) mõjutab mitmesuguseid lugemisega seotud kognitiivseid võimeid, kuid ei mõjuta märkimisväärselt intelligentsustaset (Rutter, 2006).

Kõigist õpiraskustest on lugemishäire olulisim hariduslik probleem. Praktiliselt kõik õppeained koolis nõuavad teatud lugemisoskuse taset, sealhulgas nii matemaatika kui ka tööõpetus.

Tekstikast 7.3.D.

Praktilist õpetajale: **lugemisvead**

Lapse lugemisvilumuse tase peaks olema tunduvalt madalam sellest, mida on oodata lapse eest, intellekti tasemest ja klassist lähtudes. Siin on vajalik standardiseeritud testide alusel individuaalselt hinnata lugemist, hoolikust ja taiplikkust. Lugemishälvete täpne iseloom sõltub lapse oodatavast lugemisvõimest, keelelistest oskustest ja teksti kirjapildist. Siiski tuleb arvestada, et tähti kirjutama õppides võib ette tulla raskusi tähestiku meeldejätmisega, tähtede nimetuse korrektse ütlemisega, sõnade riimimisega ja/või foneemide analüüsimise või häälikute kategooriatesse jaotamisega (vaatamata normaalsele kuulumisteravusele). Edasistel arenguastmetel võib ette tulla mitmesuguseid lugemishälbeid, näiteks:

- *tähtede vahelejätmise, asendamine, moonutamine või teiste sõnade või silpide lisamine (nt ket up – kepsut; spagetid – pasgetid, sinine – sininene);*
- *aeglane lugemine;*
- *lugemise korduv valesti alustamine, eelnev pikk kõhklemine, lugemisjärje kaotus või lause ebakorrektsus;*
- *lausetes sõnade või sõnades häälikute ümberpaigutamine või tagurpidi lugemine.*

Samuti võib esineda puudulikku arusaamist loetust, mis ilmneb:

- *võimetuses meeles pidada loetud fakte;*
- *võimetuses teha loetust järeldusi või kokkuvõtet;*
- *vastates küsimustele loetud jutu kohta, lähtutakse oma üldteadmistest, mitte konkreetse jutu sisust.*

Täpsemat kirjeldust spetsiifiliste lugemisvigade kohta saab lugeda logopeed Kadi Lukanenoki artiklist raamatus „Lapsevanematele erivajadustega lastest II“ (2009).

Abistamine lugemishäire korral. Kutcher (2005) rõhutab, et oluline on lugemisraskused identifitseerida varakult, kuna varane (ja agressiivne, st intensiivne) sekkumine on palju efektiivsem. Samuti leiab ta, et need lapsed vajavad juhiseid, mis on täpsemad, intensiivsemad ja toetavamad. Kuna kõik lapsed õpivad/omandavad lugemise veidi erineval viisil, saab õpetaja välja arendada erinevaid individuaalseid strateegiaid.

Kindlasti on vaja, et lapse lugemisoskust ja sellega seotud probleeme hindab logopeed, kes annab vastavad soovitusel ja võimalusel töötab ise lapsega. Lisaks spetsiaalsele logopeedilisele abile võib kasutada mitmeid muid võtteid.

- Lugemine, lugemine, lugemine igal pool – T-särkidelt, posteritelt, märkidelt, ajakirjadest ja raamatutest. Vanemad võiksid hoolt kanda, et lapse eluruumis oleks kergesti kättesaadavad mitmesuguse tasemega raamatud; eriti hea oleks, kui nende sisu oleks lapse huvidele vastav (nt lihtne raamat autodest, kassidest jne).
- Et laps suudaks teksti nautida, peaks ta olema võimeline lugema 90% sõnadest suhteliselt kergesti. Seega peaks pakutav materjal olema vastavuses lapse tegelike oskustega, mitte kronoloogilise eaga. Korduv lugemine suurendab eduelamust. Ja pole vaja last frustrerida häbistamisega nagu: „Teised seitsmeaastased oskavad juba kõik ise filmi alt teksti lugeda!“
- Multisensoorne lähenemine – laps hääldab ja samal ajal kirjutab tähti igale poole – õhku, liivale, näpuvärvidega paberile. Sellise tegevuse eesmärk on tähti üheaegselt kuulda, näha ja puudutada.
- Vähendamaks stressi, mis tekib lugemisraskustega lastel, kui nad peavad teiste ees valjusti lugema, tuleks neil lubada vahel lugeda nii, et pisivigadele tähelepanu ei pöörata. Sealjuures peab olema kindel, et tõesti keegi ei kritiseeri. Kui vajalik, võib lubada lapsel see ülesanne vahele jätta.
- Ka siis, kui laps juba oskab veidi lugeda, võiksid vanemad ikkagi jätkata ettelugemist, et jätta lapsele meeldiv tunne lugemiselamusest.
- Igas koolipäevas võiks kogu klassile olla 20 minutit vaikselt lugemise aega.
- Põhiline – kogu lugemistevõime peaks olema rõõmus!

Spetsiifiline õigekirjahäire

„... Toots oli lõuna ajal, kui kedagi magamistoas ei olnud, oma palitust, saabastest ja mütsist ühe mehe teinud ja lakke riputanud. Ülespoonu seljal oli täht: „palun minu surmas mitte ketagi südistada. Posin ennast üles et raha põle.“ (Luts, 1986). Kas meie kangelane kannatas düsgraafia all?

Paljudes maades ei käsitata õigekirjahäiret (F81.1) lugemishäirest (F81.0) eraldi seisvana, kuna teatud kirjutamisraskused on lugemishäirega seotud. **Spetsiifilise õige-**

kirjahäire põhiliseks tunnuseks on eriline ja oluline õigekirjavilumuste arengu puue, kusjuures õpilasel puuduvad lugemishäired ning nende häirete avaldumist ei saa seostada ealise ebaküpsuse, nägemisteravuse puudulikkuse ega mitteadekvaatse õpetamisega. Ainuüksi halva käekirjaga lapsed ei kuulu siia rubriiki, kuigi mõnel juhul kaasnevad kirjutamisprobleemidega foneemi- ja häälikuanalüüsi raskused. Lugemishäirete puhul on häälimine tavaliselt foneetiliselt korrektne.

Neil lastel võivad ilmned mitmed järgmistest raskustest.

- Kodeerimis- ehk kirjapanemiskaskused. Näiteks, kirjutades võivad tähed ja silbid segi minna, lausetes võib sõnu vahele jääda jne.
- Õigekirjaraskused. Näiteks, vead häälikupikkuste kirjutamisel, kirjavahemärkide kasutamisel, reeglite omandamise ja rakendamise vead.
- Käekirjaraskused, raskused lehel orienteerumisega.
- Tekstiloomeraskused: teksti sisu ja teema arendusega seotud raskused, teksti loogilise ülesehituse ja struktureerimisega seotud raskused.

Rohkem võib nende raskuste kohta lugeda Lukanenoki (2009) artiklist.

Ka kirjutamiskaskused on eluaegsed, kuid hoolsa töö ja asjatundliku abiga on enamikul selle häire all kannatajatest võimalik saavutada põhikooli lõpuks rahuldav kirjaoskus. Loomulikult eeldame, et lapse õigekirjahäirest teadlik õpetaja teeb vahet, kas ta konkreetsetes töös (vastavalt ainele) hindab ilukirja, õigekirja või ajalooteadmisi. Eri-nevate toimetulekustrateegiatega rakendamine ning arvuti kasutamise võimalused loovad tingimused, et see häire ei mõjuta enam nii palju lapse igapäevaelu ega ka elukutsevalikut. Ja mõeldes tulevikule – pole ju tõesti palju neid tähtsaid kirjatöid, mida peame tegema käsitsi, ilma võimaluseta kasutada automaatkorrektuuri. Isegi oma allkirja saab juba anda elektrooniliselt!

Arvutamiskvilumuste häire

Esimesed tundemärgid sellest ilmnevad, kui lapsel, kes muidu on igati nutikas, tekivad raskused asjade vormi või suuruse järgi sorteerimisel või numbri ja hulga kokkusobitamisel. Tavaliselt teevadki lapsed oma esimesi arvutusi visuaalsete stiimulite abil (nt sõrmede loendamise), kuid pärast mõningast harjutamist saavad juba ilma nendeta hakkama. Arvutamiskhäirega lapsed on, vaatamata harjutamisele, hädas matemaatiliste oskuste automatiseerumise ning faktide omandamisega – arvatavasti tajut eripärast tulevalt. Arvutamiskvilumuste häiretega laste puhul ilmneb sageli nn *sensoorse integratsiooni häire*, mis avaldub erinevate meelte poolt vastu võetud informatsiooni reastamisel ja korrastamisel. Näiteks, neil võtab kaua aega, kuni kinnistub arvurida 1–10 koos teadmisega, et visuaalselt kujutledes jäävad paremale poole järjest suuremad arvud.

Spetsiifiline arvutamiskvilumuste häire (F81.2) seisneb arvutamiskvilumuste arengu

erilises puudes, mis ei ole seletatav ainuüksi üldise vaimse mahajäämuse või mitteadekvaatse õpetamisega. Selline puue hõlmab põhiliste arvutamislüümete valdamist nagu liitmine, lahutamine, korrutamine ja jagamine. Algebra, trigonomeetria, geomeetria ja arvutusmeetoditega seotud abstraktsete matemaatiliste oskuste häired ei kuulu siia. Seda häiret on leitud 5–6% kooliealistest lastest ning mõned (mitte kõik) uurimused on näidanud, et rohkem esineb seda tüdrukutel.

Tekstikast 7.3.E.

Praktilist õpetajale: millest tunneme ära arvutusvõimete häire

- loendamiskeskused;
- korrutustabel ei jää meelde;
- ei tee vahet, kas peab liitma või lahutama;
- palju vigu elementaarses aritmeetikas;
- aeglaselt arvutamisel;
- raskused numbrite järjestamisel (nt suuremast väiksemani);
- ei saa aru ka joonistest;
- suured raskused numbrite või ülesannete mahakirjutamisel;
- suured raskused geomeetria mõistete omandamisel;
- suured raskused tekstülesannetega;
- võimetus mõista matemaatilisi sümboleid.

Abistamine arvutusvõimete häire korral. Väiksemate laste puhul on valdavaks soovitus kasutada harjutamisel materjali, mis tõeliselt huvi pakub. Võib kasutada ka vastavaid mängu. Harjutamine tuleks jagada lühikesteks ajalõikudeks. Hea on juhtida ka lapse tähelepanu sellele, et on palju tehteid, kus erinevas järjekorras numbrite puhul tehte vastus on sama (nt $2 \times 3 = 3 \times 2$). Kindlasti tuleks õpetada last kasutama abivahendeid – kalkulaatorit, taskutarkvara. Tekstülesannete lahendamise raskuste korral tuleks jaotada ülesanne väiksemateks lõikudeks ning õpetada last endale küsimusi esitama. Üldse tuleb kasuks, kui laps endale iga järgmise sammu lahenduses „ette ütleb“. Tuleb aga arvestada, et neile lastele peab selgitama ja kirjeldama seda, mida enamik lapsi lihtsalt „näeb“. Veel oleks hea õpetada, et paberipinnaga koonerdamine ei anna head tulemust – kogu lahenduskaik peab olema paberil selgelt jälgitav.

Pervasiivsed arenguhäired ja õpiraskused

Veel mõned aastakümned tagasi oli mõiste **pervasiivsed arenguhäired ehk autismispektri häired** (vt ka Pille Häidkindi artiklit kogumikus „Õppimine ja õpetamine koolieelses eas“, 2008) üldsusele tundmatu ning autistlikest häiretest räägiti üksnes tõsisemas psühhiaatrilises kontekstis. Tänapäeval on järjest enam laste käitumisega seotud probleeme leidnud selgitust just arenguliste eripärade kaudu ning tavakoolides õpib hulgaliselt lapsi, kellel ilmnevad mõned pervasiivsete arenguhäirete alla kuuluvad iseärasused.

Sõna *autism* tuleneb kreekakeelsest sõnast *autos* ehk *ise* ja tähendab isoleeritult oma maailmas elavat isikut. Autismi kliiniline pilt avaldub esmajoones selles, et lapse sotsiaalne tegevusvõime, kõne ja mäng ei ole vastavuses tema üldise arenguga. Autistlikud häired on mitmekesised ja pikaajalised ning nendega kaasnevad probleemivälja tuleb vaadata kogu elu kestva kompleksina.

Autismispektri häiretel on tüüpilised tunnused.

- Käitumise iseärasused, mis on tingitud kesknärvisüsteemi juhteteede, mõnede ajustruktuuride ja -mehhanismide arengu käigus tekkinud häiretest.
- Tunnused avalduvad varakult, tavaliselt juba alla kolmeaastastel.
- Esineb poistel neli korda sagedamini kui tüdrukutel.
- Kolmel juhul neljast kaasneb eri raskusastmega vaimne alaareng.
- Väljendub individuaalsete sümptomitena, kuigi eksisteerivad kõigile autismispektri häiretele iseloomulikud käitumisjooned, millel põhineb diagnoos.
- Iga autismihäirega isik vajab **individuaalset** rehabilitatsioonikava.
- Psüühika omapära on eluaegne, kuigi avaldumisvormid muutuvad vanusega ja seisundit saab mõjutada rehabilitatsiooni meetmetega (Laste- ja noortepsühhiaatria, 2006).

Klassifikatsioonis RHK-10 hõlmavad pervasiivsed arenguhäired kaheksa eri diagnoosi, alates tuntuimast – F84.0 lapse autism. Käesolevas artiklis piirdume neist kahega: F84.5 – Aspergeri sündroom (esmakirjeldaja dr Hans Aspergeri järgi) ja F.84.9 – täpsustamata pervasiivsed arenguhäired (*pervasive developmental disorders not otherwise specified – PDDNOS*), kuna nende häirete puhul on alaarengu kaasnemine harvem ning võime tähele panna ka õpiraskustega sarnaste probleemide esinemist. Sageli ongi praktikas raske vahet teha, millise alusprobleemiga on tegemist ning seetõttu on raske valida abistamisvõtteid.

Aspergeri sündroom

Meedias ja ilukirjanduses on Aspergeri sündroomiga isikute elu kirjeldatud värvikalt ja muljetavaldavalt, enamasti rõhudes erilistele annetele, mida mõned neist omavad.

Küllap kõigile on tuntud „Vihmamees“ Dustin Hoffmanni kehastatuna või detektiiv Monk. Viimastel aastatel on olnud võimalus kaasa elada inglise noormehe Daniel Tammeti elule tema autobiograafiliste raamatute kaudu. Samas, paljud Aspergeri sündroomiga isikud pole kunagi „vajanud“ oma diagnoosi selle meditsiinilises tähenduses, kuna lähedaste inimeste toetusega ja tänu oma heale intellektile on nad suutnud hästi integreeruda tavaellu ning nende toimetulek ei erine oluliselt teiste inimeste omast.

Kuna paljude Aspergeri sündroomiga isikute eripäraks on eriliselt sügav huvi mõne maailmanähtuse vastu ja võime sellele tegevusele täielikult pühenduda, on neid inimesi alati olnud ka maailma tippteadlaste hulgas. Tõenäoliselt on ka mitmed nn professori- anekdoodid saanud alguse tõestisündinud juhtumitest inimestega, kes on saavutanud kõrge akadeemilise taseme, kuid paraku jäänud abituks lihtsates sotsiaalsetes olukordades. Tavaliste inimeste igapäevaelus võidakse pidada taolisi inimesi lihtsalt ennasttäis veidriks, ilma et kahtlustataks tõsisemaid psüühikaprobleeme.

Mis on Aspergeri sündroom (F84.5)?

- Häire koht haiguste klassifikatsioonis pole tegelikult veel päris kindel.
- Seisundile on iseloomulik autismile tüüpiline sotsiaalse suhtlemise kvalitatiivne kahjustus koos huvide ja tegevuse piiratuse, stereotüüpsuse ja ühetaolisusega.
- Autismist erineb see sündroom eelkõige keele või tunnetustegevuse arengu mahajäämuse puudumise poolest. Enamikul neist isikutest on üldine intellekt normaalne.
- Häirega kaasneb sageli märgatav füüsiline kohmakus ja saamatus (nt ei suuda eale vastavalt jalgrattaga sõitma õppida).
- Aspergeri sündroom esineb tunduvalt sagedamini poistel (8:1).
- Sündroomile on iseloomulik püsimine ka nooruki- ja täiskasvanueas ning näib, et selle sündroomiga isikud on omapärased indiviidid, kes ei ole olulisel määral mõjutavad ümbruskonnast (RHK-10).

Eelkoolieas kohtuvad lapsed eakaaslastega enamasti vanemate või neid hästi tundvate täiskasvanute juuresolekul, kes on oma lapse erisustega kohanenud ning suudavad intuiitiivselt konfliktiolukordi ennetada. Tihti selgub Aspergeri sündroomi olemasolu lapsel alles koolis, kui esimestel nädalatel hakkab hämmingus õpetajalt tulema vanemaid ehmatavat tagasisidet lapse käitumise kohta. Kõige tavalisemad probleemid, millega laps silma paistab, on tunni korralt mitteallumine ehk siis – laps teeb seda, mida tahab; siis, kui tahab ja nii kaua, kui tahab. Näiteks, täidab esimeses tunnis kätte antud töövihiku lõpuni ära, sest see on talle lihtne ja parajasti huvitab ka. Õpetaja katsed teda teistega koos tegutsema panna luhtuvad, hea, kui laps üldse klassiruumi jääb. Veelgi raskemaks osutub see, kui lapsel tekib arusaamatus mõne eakaaslasega – laps võib end kehtestada teist hoiatamata lüües, jäädes ise sealjuures üsna emotsioonituks.

Atsi tüüpiline strateegia teiste laste mängu kaasamiseks oli öelda, mida nad peavad tegema. Kohates vähimatki vastuseisu, võis Ats kohe endale kõige lähemal olevat kaaslast

lüüa. Loomulikult ei aidanud see olukorda lahendada. Atsi tugiisik aitas tal läbi mõelda, millisest käitumisest oleks rohkem abi, nad harjutasid seda algul koos rollimänguna ning vahetunnis oli tugiisik läheduses, et aidata. Atsi jaoks oli raske see, mis teiste jaoks oli iseenesestmõistetav – mängimiseks tuleb kokkulepe saavutada, selleks peab suhtlus teiste lastega olema vastastikune.

Mõnikord on raske mõista ja uskuda, kuidas laps, kes enamikus situatsioonides ilmutab hämmastavat taiplikkust, ei saa aru mõnest päris lihtsast eluolulisest asjast; või siis laps, kes tundub enamiku ajast olevat pidurdatud ja saamatu, tuleb mõne päris keerulise ülesandega teistest paremini toime.

Tekstikast 7.3.F.

Praktilist õpetajale: millest tunneme ära Aspergeri sündroomi

1. Lapse kõne on küll formaalselt korrektne – grammatika ja sõnavara aspektist – kuid raskused ilmnevad kõnepragmaatikaga. Teised nimetavad neid sageli „tähenärijateks“. Kui nooremates klassides äratavad need lapsed sageli imetlust teistest parema kirjaoskusega, siis keskastmes hakkab ilmnema iseseisva teksti loomise raskusi ja nad võivad alles siis vajada logopeedilist abi.
2. Laps ei mõista kommunikatsioonis kasutatavat kehakeelt, metafoore, kaldub verbaliseeritult mõistma täht-tähelt (nt „võta istet“ – laps võib küsida: „Millist?“). Tal võivad ilmnedä märgatavad erisused taoliste mitteverbaalsete väljendusviiside kasutamises nagu silma vaatamine, näoilmed, kehaliigutused ja žestid, mida kasutatakse sotsiaalse suhtlemise reguleerimiseks.
3. Lapsel on raskused sõprussuhete loomisel ning grupiga koos töötamisel – laps ei reageeri teiste ootustele ja vajadustele, tal nagu puudub empaatia, ilmneb tõsine egotsentrilisus. Tihti eelistavad nad suhelda endast oluliselt vanemate või oluliselt nooremate isikutega – nii on kergem toime tulla. Üheks kommunikatsiooniprobleemide väljenduseks on ka see, et ta võib rahulikult teha või öelda asju, mida tema iga ja/või konkreetset situatsiooni arvestades peetakse kohatuks.
4. Laps ei allu sageli reeglitele ja/või rutiinidele, täiskasvanule tundub, et laps peab end temaga võrdseks. Samas võib laps ka jäigalt nõuda mõne rutiini täitmist, kuigi see konkreetset juhendumil pole otstarbekas.
5. Lapsel võivad ilmnedä tüütud ja korduvad liigutused (nt sõrmedega trummeldamine), hääliitsused jne. Võib esineda sundrituaale (toimingud kindlas järje-

- korras ja kui see mingil põhjusel ei õnnestu, siis peab uuesti alustama).
6. Paljudel Aspergeri sündroomiga lastel ilmneb tähelepanu puudulikkust, mõnel juhul ka püsimatust. Aktiivsus-tähelepanuhäire on üsna sagedane kaasnev probleem.
 7. Kohmakuse tõttu on nad hädas kehalise kasvatuse, kunsti- ja tööõpetusetundides.
 8. Mõnedel lastel ilmneb eriline sensoorne tundlikkus, nt teatud helide, lõhnade, maitsete (ei suuda süüa mõnda toitu), nahaaistingute (ei talu mõnest materjalist riideid jne) suhtes.
 9. Nad võivad olla ebatavaliselt haaratud kindlatest objektidest või teemadest (rongide rattad, konkreetse sõja ajalugu jne).
 10. Aspergeri sündroomiga laps ei tule toime või ei kohane hästi muutustega.
 11. Nende laste käitumine võib varieeruda täielikust endassetõmbumisest tüütu pealetükkivuseni.
 12. Mõnedel Aspergeri sündroomiga isikutel ilmnevad ebaharilikud mälu omadused, nt suudavad nad täpselt meelde jätta suure hulga järgnevusi. Kuid sealjuures tuleb arvestada, et mitte kõik, kes suudavad palju teksti meelde jätta, ei ole võimelised selle teksti sisust aru saama (nt võivad nad vastata täpselt küsimustele loetud novelli kohta, kuid mitte aru saada novelli põhiideest). Samuti võib neil olla raske oma teadmisi meenutada, kui küsimuses kasutatakse veidi teistsuguseid mõisteid.
 13. Aspergeri sündroomiga isikutel on raskusi ümbritseva sotsiaalse keskkonna mõistmisel ning uute olukordadega kohanemisel (kõik tundub äkki ettearvamatult ja hirmutav). Nii võib nende stressitase (mis mõnede autorite arvates on niigi pidevalt kõrge) tõusta talumatuks ning vallandada paanilisi kaitsereaktsioone olukordades, kus teistele jääb taolise käitumise põhjus arusaamatuks. Sellest tullevad juhtumid nagu „...ja ilma vähimagi põhjuseta võttis ta tooli ja hakkas teiste suunas vehkima...”.

Koostatud Myles'i ja Southwicki (1999) järgi

Abistamine. Mida teha, et laps suudaks ea- ja võimetekohaselt haridust omandada? Võivad ju muidu kaotsi minna tõelised säravad anded. Tänapäeval on mitmete erialade teadlaste ja praktikute-eripedagoogide koostöös pakutud välja mitmesuguseid soovitusi,

kuidas aidata.

- Tuleb olla kannatlik sotsiaalsete oskuste õpetamisel.
- Tegelikult see laps tahab paremini toime tulla, kuid võib vajada rohkem ja täpsemat käitumise juhendamist kui teised. Vajalik on kontrollida, kas ta sai aru, mida temalt oodatakse.
- Hea oleks kasutada tugiõpilaste süsteemi, nt valida 1–2 õpilast, kes võiksid temaga seltsida. Need lapsed soovivad sõpru, kuid ei tea, kuidas suhteid luua ja sõber olla.
- Oluline on kehtestada kindel päevakava ja sellest kinni pidada. Kui on vaja seda muuta, on hea sellest alati aegsasti ja korduvalt teada anda – nt klassi väljasõit, asendusõpetaja tulek jne.
- Igasuguseid muudatusi elukorralduses nii vähe kui võimalik.
- Stiimulite ja katkestamiste hulk tuleks hoida minimaalsena.
- Informatsiooni antagu jaokaupa. Laps ei suuda ühe korraga kõike meelde jätta.
- Mõnikord tuleb lapse „erihuvile“ pühendatavat aega limiteerida, sest ise võib ta unustada kõik muu maailmas.
- Juhendamise strateegiad peavad olema konkreetselt õpetamisele fookustatud.

Neid soovitusi on andnud Sue Watson portaali “About.com: Special Education” vahendusel.

Aspergeri sündroomiga lastel võib olla väga ebaharilik võimete profiil ja õpetajaid segadusse ajav õppimisstiil. Näiteks võib neil lastel olla intelligentsustestides erinevaid skooore kergest alaarengust kuni üle ea keskmise, mis kogusummas annab kena keskmise IQ, samas aga võib lapsel olla mõnes aines tõsiseid raskusi. Uuringud on näidanud, et enamasti on neil lastel paremad tulemused verbaalses tegevuses, kuid on ka vastupidiseid näiteid.

- Mõnede laste tulemused õppimises on paremad, kui nad loevad aine kohta iseseisvalt ning klassitunnis osalemine ei tõsta nende saavutusi. Teise tüüpi – „visualiseerijate” – jaoks aga on „üks pilt parem kui tuhat sõna”. Nende puhul võib jälle olla nii, et ülesande lahendus on neil küll pildi kujul peas, kuid pole sõnu, millega seda selgitada. Mõlema grupi puhul võib saada paremaid tulemusi, kui lapsed uurivad õppematerjali arvutiekraanilt, selle asemel et püüda seda tabada klassiruumi sotsiaalses ja lingvistilises kontekstis.
- Neil võib esineda ülemäärast hirmu eksida või läbi kukkuda ning seetõttu võivad nad mõnest tegevusest otsustavalt keelduda.
- Õpetaja kiitus ei tarvitse neid oluliselt tegutsema motiveerida, vahel võib abi olla emotsioonivabast kommentaarist, et töö näitab, kui targad nad on.
- Mõnikord võib vaja olla, et vanem või õpetaja on lapsele „sekretäriks”, sest eriolukorrad, mis tekivad seoses eksamite ja testidega, võivad neile lastele üle jõu käia. Eksamil võib ka aega napiks jääda nende ülima põhjalikkuse ja pedantsuse tõttu.

- Laps võib järjekindlalt eelistada oma ühte kindlat mõttesuunda, selle asemel et jälgida, kuidas teised teevad, või kuulata õpetaja nõuandeid. Kui see lahenduskaik ei vii sihile, võib neil olla raskusi ümberlülitumisega. Õpetajal tuleb siis kannatlikult seletada, et on mitmeid eri teid, mis viivad lõpptulemuseni, ja tark on proovida ka mõnda teist või küsida abi.

Kas kõik see võib kasvamise/kasvatamise käigus muutuda lapse elu vähem mõjutavaks? Peame meeles pidama, et on kaks teed omandada sotsiaalseid oskusi: intuitsioon ja instruksioon. Aspergeri sündroomiga laps võib selgeks õppida, kuidas käituda ja mida öelda, et saavutada oma eesmäärke tööelus ja isiklikes suhetes. „Sotsiaalset puslet“ on võimalik kokku panna, kasutades intellekti ja juhendamist (Kutcher & Attwood, 2005).

Atüüpiline autism ehk täpsustamata pervasiivsed arenguhäired

Viimase aja uuringud viitavad sellele, et järjest rohkem on lapsi, kelle vaimsed võimed on eakohased ning neil ilmnevad vaid mõned autistliku eripäraga käitumise probleemid. Siiski vajavad nad heaks toimetulekuks koolisüsteemis sarnast mõistmist ja kohtlemist nagu tüüpilise pervasiivse arenguhäirega lapsedki.

Liisa oli kahest lapsest vanem. Ta oli keeruline laps, keda oli raske lohutada, kuid tema üldine areng tundus eakohane. Ta suhtles eakaaslastega ja mõnikord nautis seda, ehkki võis ka ülearu hoogu minna. Pandi tähele, et ta oli mõnede keskkonnaaspektide suhtes ebataivaliselt tundlik ja mõnikord väljendus tema erutus erilises kätega vehkimises. Kui ta oli nelja-aastane, märgati lasteaias, et tal on probleeme eakaaslastega suhtlemisel ning vanemad palusid teda eripedagoogil üle vaadata. Ta mõtles tavatult palju sellele, kuidas asjad võiksid halvasti minna. Kuigi tema suhtlemis- ja kognitiivsed funktsioonid leiti normi piires olevad, esinesid mõningad suhtlemise iseärasused: Liisal oli raskusi oma vanemate kasutamisega toe ja lohutuse saamiseks. Pandi tähele ka jäikust käitumises ja kalduvust rakendada sotsiaalses suhtlemises rutiine. Seetõttu pandi Liisa spetsiaalsesse lasteaeda, kus tema suhtlemisoskus paranes märkimisväärselt. Järgmisena viidi ta eelkooli, kus ta tuli õppetööga piisavalt hästi toime ning ei vajanud erikooli abi, ehkki raskused kaaslastega suhtlemisel ja tavatud emotsionaalsed reaktsioonid olid endiselt probleemiks. Noorukina kirjeldas ta ennast erakuna, kel on suhtlemisel raskusi ja kes eelistab üksinda tehtavaid tegevusi.

Taalisel juhul võidakse lapse seisundit kirjeldada kui **täpsustamata pervasiivset arenguhäiret (F84.9)** (*pervasive development disorder not otherwise specified – PDD-NOS*), mille põhitunnuseks on, et häire ei vasta piisavalt autistliku häire kriteeriumidele, kuid üldine pilt sobib siiski pervasiivse häire tunnustega (Laste- ja noortepsühhiaatria, 2006). Iseloomulik on veel see, et kategooria alla kuuluvate laste probleemid võivad olla väga erineva raskusastmega, kusjuures mitte ainult isikuti, vaid ka sama laps võib ilmutada kord vähem, kord rohkem sümptomeid. Koolis, kus edu tagatiseks on hea tähele-

panu ja impulsikontroll, jäävad need lapsed sageli hätta. Siiski võivad nad täiskasvanute asjakohaste sekkumiste abiga kenasti toime tulla.

Juhul, kui täpsustamata pervasiivse arenguhäirega (TPAH) lapsed tuntakse ära ja neid abistatakse asjakohaselt juba koolieelses eas, on nende toimetulek koolis paremini tagatud. Kooli tingimustes peab ennekõike tähelepanu pöörama kommunikatiivsete oskuste arendamisele, kuna see on eduka koostöö aluseks. TPAHga lapsed on hädas muutuvate olukordade mõistmisega ning tulevad paremini toime organiseeritud keskkonnas, kus reeglid ja ootused on struktuurilt ning sisult selged. Sageli tulenevad käitumisprobleemid sellest, et laps püüab hakkama saada segaduse, frustratsiooni või hirmuga. Seega tuleb lahti mõtestada sõnum, mida ta püüab selle käitumisega edastada. „Positiivse käitumise programmides“ ongi keskseks teemaks õpetada neile lastele, kuidas oma probleeme sõnaliselt väljendada, ning nende programmide rakendamise on saavutatud häid tulemusi.

Programmide rakendamisel tuleb arvestada, et:

- need peavad olema koostatud individuaalselt, sest kõik need lapsed on erinevad – see, mis töötab hästi ühe puhul, ei tarvitse sobida teisele;
- neil lastel on raskusi omandatu teise situatsiooni ülekandmisel, nt oskusi, mida nad õppisid koolis, ei tarvitse nad osata rakendada kodus või mujal;
- peab tegema koostööd kooli, kodu ja kogukonna vahel, et saavutatud käitumise muutused oleksid püsivamad.

Hea haridusprogrammi oluliseks komponendiks on teadlik õpetaja. Teadlik nii lapse eakohastest vajadustest kui ka tema eripäraga seotud vajadustest. Teised tähtsad asjaolud oleksid:

- tegevus klassis on hästi struktureeritud, konkreetset selgitatud ning ette ennustatav;
- vajalik informatsioon on esitatud nii verbaalselt kui ka visuaalselt;
- võimalus suhelda eakaaslastega, kelle keel, käitumine ja suhtlemisoskused on eeskujuks;
- lapse kommunikatsioonioskuste parandamisel kasutatakse kõiki tänapäevaseid vahendeid;
- individuaalne õppekava, mis arvestab konkreetse lapse tugevaid ja nõrku külgi;
- väiksem õpilaste arv klassis ja läbimõeldud paigutus ruumis, et vältida häirimist;
- tihe ja adekvaatne infovahetus õpetajate, lapsevanemate ja raviarsti vahel.

Yale School of Medicine, Yale Child Study Center

Autismispektri häiretega lapsed võivad oma eripära tõttu sattuda tavakoolis ka kiusamise või ärakasutamise objektideks. Nii võivad teised hakata teadlikult esile kutsuma nende erilisi emotsionaalseid reaktsioone, et selle arvelt nalja saada, või siis püütakse neid õhutada tegema kohatuid ja naeruvääristavaid tempe. Need lapsed ise ei suuda sageli olukordi „läbi näha“, neile tundub see huvitava mänguna, kuhu neid on kaasatud,

ning asja tuum võib nendeni jõuda alles palju hiljem või üldse mitte. Pahatihti ei mõista ka täiskasvanud, mis toimub, ja süüdistavad last kavatsustes, mida ta ise ei aimanudki. Kooli töötajad peaksid olema teadlikud sellisest võimalusest ning alati põhjalikult uurima, mis oli konkreetse käitumise tagamaa.

Seega on pervasiivse arenguhäirega laste puhul täheldatavad õpiraskused oma olemuselt erinevad spetsiifilistest õpivilumuste häiretest ning vajavad korrigeerimiseks teistsugust lähenemist. Tuleb arvestada, et neil lastel on põhiprobleemiks sotsiaalse ja kommunikatiivse suhtlemise häired ning erinevused keskkonna tajumises ja sellega kohtumises, mistõttu nad vajavad abi eelkõige nendes aspektides. Häire kergemate vormide puhul õpivad nad täiskasvanueaks end kohandama keskkonna nõudmistele ning tulevad iseseisvalt toime sotsiaalselt vastuvõetaval viisil, kuid koolieas vajab enamik neist täiskasvanu tähelepanelikku ja vastutulelikku abi ning toetust. Kõige tulemusrikkam on lapsevanemate, kooli ja üldsuse koostöö.

Kas õpiraskused võivad põhjustada seda, et laps keeldub kooli minemast

Järjest enam lapsevanemaid puutub kokku olukorraga, et laps ei taha kooli minna. Kui varasemalt võis seda juhtuda pigem keskastmes, siis viimastel aastatel võib juba esimese klassi esimesel poolaastal pere pöörduda nõustamisele, et aru saada, miks lapsele, kes lasteaia lõpus ootas huvi ja vaimustusega kooliminekut, on nüüd see kõik äkki vastumeelseks muutunud. Enamasti ei oska laps ise konkreetset seletust anda, oma ebamugavust väljendab ta nutuhoogudega hommikul või juba õhtul, sageli pöörab tema tervis koolipäeva alguseks halvaks. Iga mõistlik vanem jätab koju lapse, kel on palavik, iiveldus või kõhulahtisus. Kui aga kojujätmise otsus tehtud, kaovad need sümptomid nagu võluväel. Vanemates klassides oskavad lapsed hommikuti oma ebamugavust põhjendada, kui aga vanem jääb kindlameelseks, et koolis tuleb käia, võib ka mõne aja pärast selguda, et laps, kes hommikul ilusasti kooli poole teele asus, on koju tagasi tulnud, kui teab, et vanem on ära tööle läinud.

Koolitõrkeks (ingl *school refusal behavior*) nimetatakse lapse enda, mitte vanema või hooldaja otsust mitte minna kohustuslikku kooli või püsivat vastumeelsust sinna mineku suhtes. Seega kuuluvad siia kooliealised (erinevates riikides 5–17aastased) lapsed, kel ilmneb mõni järgnevatest (või kombinatsioon) olukordadest:

- puuduvad täielikult koolist;
- lähevad kooli, kuid lahkuvad sealt enne tundide lõppu;
- lähevad kooli alles pärast intensiivseid käitumisprobleeme hommikul;
- lähevad kooli tugeva surve all ja nii frustreritult, et nende sealviibimine on edutu. Nad püsivad koolis üksnes kartusest mitte vastata vanemate või teiste tähtsate isikute

ootustele (Kearney, 2008). Koolitõrge ei ole praegu eraldi diagnoosina välja toodud kummaski enamkasutatavas haiguste klassifikatsioonis, kompleksse probleemina kuulub ta emotsionaal-käitumishäirete valdkonda (vt ptk 7).

USA psühholoog Christopher Kearney ja tema arvukad kaastöötajad on pakkunud välja koolitõrke funktsionaalse põhjuslikkuse mudeli, mis fookustab tähelepanu rohkem puudumise funktsioonile kui selle arvukatele avaldusvormidele (Pruulmann, 2006). Selle põhjal keelduvad lapsed kooliminekest ühel või mitmel alljärgneval põhjusel:

- 1) vältimaks koolist tulenevaid negatiivset afektiivsust (ärevus ja depressiivsus) tekitavaid stiimuleid;
- 2) pääsemaks vastumeelsetest koolist tulenevatest sotsiaalsetest ja/või hinnanguolukordadest;
- 3) taotlemaks oluliste isikute tähelepanu;
- 4) saamaks positiivset kinnitust väljaspool kooli.

Esimesse gruppi kuuluvad lapsed, kes puuduvad, sest kardavad mingeid ängistavaid asjaolusid koolis, millega neil on raske toime tulla (nt mõnd õppeainet, õpetajat, kaasõpilast, söögivahetundi); siia kuuluvad ka koolitee ebamugavused ja klassiruumi iseärasused. Paljudel juhtudel pole laps ise võimeline ütleva, mis teda häirib, kuid võib ilmned a arvukaid füüsilisi sümptomeid. Sel põhjusel keelduvad koolist tavaliselt nooremad lapsed.

Teise gruppi kuuluvad lapsed, kes puuduvad, et vältida sotsiaalseid või sooritusstiituatsioone: klassi ees vastamine, kehalises kasvatuses harjutuste tegemine, testide täitmine, kohtumised tuttavate või uute inimestega, järgmise klassiruumi otsimine jne. Siia gruppi kuuluvad enamasti vanemad lapsed ja noorukid.

Kolmanda grupi moodustavad lapsed, kes puuduvad, et võita oluliste teiste, tavaliselt vanemate, tähelepanu. Nooremate laste puhul on mõnikord tegemist klassikalise lahutamiskartusega, veidi suuremate puhul võivad sellise käitumise esile kutsuda ka traumeerivad peresündmused või vanemate endi liigne ärevus kooli suhtes.

Neljandasse gruppi kuuluvad lapsed, kelle puudumine on seotud nn positiivsete tõmbejõududega väljastpoolt kooli: need on noored, kellel on mujal huvitavam ja lõbusam. Tavaliselt veedavad nad päeva sõpradega mängides või pidutsedes, ka alkoholi või mõnuaineid tarvitades, hulkudes või sportides, kuid ka lihtsalt kodus televiisorit vaadates või arvutiga tegeldes. Sellele grupile on iseloomulikud ka õigusrikkumised, kehvad õpitulemused ning nende peredes esineb rohkem probleeme, võrreldes teiste gruppidega.

Funktsionaalse põhjuslikkuse mudelist lähtuvalt on rakendatud laste abistamiseks erinevaid raviviise ning saavutatud paremaid tulemusi kui üksnes diagnostilise lähene misega (Kearney, 2008).

Milline koht on siin õpiraskustel? Uuringud näitavad, et koolitõrkelise käitumisega õpilaste akadeemiline võimekus ei erine probleemideta kooliskäijatest; õpivilumuste häiretega lapsi ei ole nende hulgas proportsionaalselt rohkem. Pigem on krooniliste puu-

dujate hulgas suhteliselt suur hulk üle keskmise võimekaid lapsi. Puudumine saab enamasti alguse mingit tüüpi ärevusest, millega laps ei suuda teisiti toime tulla, selle ärevuse otsene allikas pole sageli enam konkreetset identifitseeritav. Võib olla, et need on lapsed, kes reageerivad tundlikumalt ebaõnnestumistele ja ebaedule ning võivad tajuda oma toimetulekut halvemana, kui see paistab teistele inimestele. Kindel on aga, et krooniline puudumine põhjustab mahajäämist ning oma õppetulemustelt ei tarvitse nad mõne aja pärast erineda õpiraskustega lastest.

Kooliminekest keeldumine võib olla ka autismispektrihäire avalduseks. Nii näiteks otsustas üks Aspergeri sündroomiga noormees, et tema käib koolis üksnes kolmapäeviti ning tema otsus oli üpris vankumatu, kuigi põhjendada ta seda ei osanud.

Kui puuduma jäämine võib toimuda ka päevapealt, siis regulaarse kooliskäimise taastamiseks tuleb tavaliselt varuda kannatust. Igal juhul on oluline kõigepealt välja selgitada, mis on taolise käitumise sügavamaks põhjuseks. Ka siin on kõige tulemusrikkam kodu, kooli spetsialistide ja üldsuse koostöö.

Kokkuvõte

Käesolevas peatükis vaadeldi laste õpiraskuste erinevaid tüüpe ja avaldumisvorme ning nende mõju lapse toimetulekule. Toimetulekuraskused koolis võivad tähendada probleeme nii võimetekohase edasijõudmisega kui ka koostöös osalemise ning käitumisega. Tutvustatud on ka mõningaid võimalikke abistamisviise. Lisaks on käsitletud ka autismispektrihäirete puhul ilmnevaid probleeme, mis võivad samuti mõjutada võimetekohast edasijõudmist, kuid oma olemuselt erinevad spetsiifilistest õpivilumuste kujunemise häiretest ning vajavad seetõttu mõnevõrra erinevat sekkumist.

Viidatud kirjandus

- Carr, A. (2002). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. Brunner-Routledge.
- Culbertson, J. & Edmonds, J. (2004). Learning Disabilities. *Neuropsychology in Clinical Practice: Etiology, Assessment, and Treatment of Common Neurological Disorders* (pp.331 – 408).
- .Flynn, M. & Flynn, P. (2000). *Õpiraskustega lapsed*. Tallinn: Koolibri.
- Goodmann, R., Scott, S. (2001.) *Child Psychiatry*. Blackwell Science.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: TÜ Kirjastus
- Yale School of Medicine, Yale Child Study Center, (2009). <http://childstudycenter.yale.edu/autism/pddnos.html> , külastatud 20.09.2009
- National Centre for Learning Disabilities, USA, (2009). <http://www.nclld.org/ld-basics/ld-explained/basic-facts/ld-fast-facts>, külastatud 12.09.2009
- Karlep, K.(1999) Kuidas õppida lugema ja kirjutama eesti keeles? *Õpetajate Leht*, 10.dets.
- Kearney, C. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents*. Oxford University Press
- Koehler, M., Kravets, M. (1998). *Counseling secondary students with learning disabilities*. New York:The Center for Applied Research in Education, West Nyack

- Koolilapse tervis.*(1979). Koostanud Leida Kook. Tallinn: Valgus
- Kutcher, M. (2005). *Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, Asperger's, Tourette's, Bipolar and more!* Jessica Kings Publishers.
- Lapsevanematele erivajadustega lastest II.* (2009). Koostaja Marika Veisson. Tartu: Atlex
- Laste- ja noortepsühhiaatria.* (2006). Toimetanud Jüri Liivamägi. Tõlge soomekeelsest raamatust *Lasten- ja nuorisopsykiatria.* Medicina
- Malm, M. Ja Liivamägi, J. (1999). Kõne-, keelearengu ja õpivilumuste häiretega laste psüühiline seisund. *Kogumikust „Haigestumist ja tervenemist soodustavad psühhosotsiaalsed tegurid“.* Tallinn: TPÜ Kirjastus
- „*Ma olen eriline.2*“ (2008). Toimetaja Peter Vermeulen. Tartu:Eesti Autismiühing
- Myles, B. , Southwick , J. (1999). *Asperger Syndrome and Difficult Moments.* Kansas:Autism Asperger Publishing Co.
- Pruulmann, K. (2006). *Koolitõrke funktsionaalsed põhjused ning nende seos põhikooliõpilaste õpimotivatsiooni, kliinilise sümptomaatika ja isiksuseomadustega.* Publitseerimata magistritöö, TÜ Sotsiaalteaduskond
- RHK-10/V Psüühika- ja käitumishäired*(1995). Tartu: TÜ Kirjastus
- Rutter, M. (2007). *Geenid ja käitumine.* Tallinn:Pegasus
- Spree, O., Risse, A.H., Edgell, D.(1995). *Developmental Neuropsychology.* New York: Oxford University Press;
- Watson, S., portaal“About.com:SpecialEducation (s.a) <http://specialed.about.com/od/disabilities/a/asperg.htm>, külastatud 18.09.2009
- Üldhariduse valdkonna õigusaktid (s.a.),* <http://www.hm.ee/index.php?042066>.külastatud 18.09.2009.

Soovituslik kirjandus

- Laste- ja noortepsühhiaatria* (2006).Tõlge soome keelest. Medicina
- Gillberg, Christopher.(2003). *Aspergeri sündroom.*Tallinn:Kunst
- Tammet, Daniel.(2007). „*Sündinud sinisel päeval*“ Tallinn:Eesti Päevalehe AS
- Haddon, Mark.(2003). „*Kentsakas juhtum koeraga öisel ajal*“ . Tallinn:Varrak
- Bleach, Fiona. (2008).“*Igäüks on erinev*”. Tartu: TÜ Kirjastus

III AINEALASTE TEADMISTE JA OSKUSTE ARENG

8. Eesti keel

Krista Uibu ja Elve Voltein

Sissejuhatus

Lugemine ja kirjutamine, kõnelemine ja kuulamine on suhtlemisvormid, mis mõjutavad ning ühtlasi peegeldavad meie mõtlemist, arusaamu, hoiakuid ja väärtushinnanguid. Ükski neist osaoskustes pole teiste suhtes ülimuslik, kuigi lugemist ja kirjutamist on peetud olulisimateks oskusteks, mis koolis üldse omandatakse (Säljö, 2003). Samavõrd tähtis, kui kaunilt sõnastatud ja veatu kirjatöö, on oskus ennast kõneldes vabalt ja isikupäraselt väljendada. Ning mis mõtet oleks kõigil asistel ideedel ja huvitavatel aruteludel-sõnavõttudel, kui napib lugejaid ja kuulajaid?

Kõige tähtsam heaks lugejaks ja kirjutajaks, kõnelejaks ja kuulajaks kujunemise teel on soov ja tahe ennast erineval viisil väljendada. Ühegi suhtlusvormi omandamine pole ühesuunaline ega lõplik tegevus, mis saavutatakse kord ja igavesti. See on pidev protsess, mis muutub ja täieneb vastavalt indiviidi arengule, tema huvidele ja kogemustele. Koolil ja õpetajal on selles protsessis vastutusrikas ülesanne – leida parimad võimalused, et igast lapsest kujuneks hea ja efektiivne suhtleja, lugeja ja kirjutaja.

Põhikooli esimeses kooliastmes tegeldakse integreeritult keeleliste osaoskuste – kuulamise ja kõnelemise – õpetamisega ning kujundatakse esmane lugemis- ja kirjutamisoskus. Teine kooliaste jaguneb kaheks osaks: üleminekuaastaks (4. klass), kus eesti keel on üks õppeaine ja seda õpetab klassiõpetaja, ning 5.–6. klass, kus on kaks eraldi ainet – eesti keel ja kirjandus –, mida tavaliselt hakkab õpetama eesti filoloogi haridusega õpetaja. Koolipraktikas on olnud aegu, mil on püütud selgitada, et eesti keelt ja kirjandust tuleks õpetada komplekselt ühtse õppeainena vähemalt teise kooliastme lõpuni. See on leidnud vastuseisu, sest teises kooliastmes tegeldakse tervikteose käsitlusega, kirjutatakse pikemaid loovtöid, süvenetakse põhjalikumalt eesti keele grammatika probleemidesse, ning seetõttu pole otstarbekas kunstlikult hakkida 45minutilist koolitundi, pidades silmas nelja keelelise osaoskuse (lugemise, kirjutamise, kõnelemise ja kuulamise) arendamist. Niisiis räägime teises kooliastmes kirjanduse, keeleõpetuse ja loovtööde tundidest, kus toimuvad suulise ja kirjaliku suhtluse arendamine, lugemine koos teksti analüüsi ja tõlgendamisega, tekstiloome katsetused ning õigekeelsuse harjutamine.

8.1. Esimene kooliaste: eesti keel integreeritud õppeainena

Lugemine

Õppimine on oma olemuselt keeleline ja suur osa õppimisest toimub teksti lugemise (õpikute) vahendusel. See seab nõudmised varajase ja eduka lugemisoskuse omandamisele. Hea lugemisoskuse kujunemine ei ole oluline mitte üksnes emakeele kontekstis, vaid see on aluseks õpilase kooliedukusele kõikides õppeainetes ja kooliastmetes. Lugemisoskuse tehniline omandamine ja arendamine eeldab erinevate tunnetusprotsesside rakendamist: tähelepanu, meeldejätmist ja meenutamist. Ometi ei tähenda lugemisoskus üksnes keele grammatiliste konstruktsioonide omandamist, vaid eelkõige info saamist teksti vahendusel. Lugemisoskus laiemas tähenduses eeldab tekstist arusaamist ning on otseselt seotud õpilase kognitiivse arenguga (vt pkt 1).

Lugemisoskuse puhul eristatakse kolme tasandit (Lerkkanen, 2007):

- *elementaarne lugemisoskus*, s.o lugemistehnika, mis hõlmab teksti tehnilise lugemise oskust ehk tähtede alusel häälikute ühendamist sõnadeks;
- *funktsionaalse lugemise oskus* ehk loetu mõistmine, kasutamine ja sellest järelduste tegemine;
- *kriitilise lugemise oskus*, s.o võime analüüsida, eristada olulist ja vähem olulist ning teha järeldusi.

Esimestel kooliaastatel tuleb õpetajal tegelda palju eelkõige õpilase elementaarse lugemisoskuse arendamisega. Probleemiks võivad olla nii õige lugemistehnika ja -kiiruse omandamine kui ka loetust arusaamine. Tehnilise lugemisoskuse aluseks on tähtede tundmine ja neile vastavate häälikute ühendamise oskus.

Elementaarne lugemisoskus. Elementaarse lugema õppimise meetodid jaotatakse kahte suurde rühma: **sünteesi-** ja **analüüsipõhised meetodid** (Lerkkanen, 2007). Sünteesipõhistest meetoditest kasutatakse eesti keeles lugema õppimisel enamasti *tähe-häälikumeetodit*, vähem libisevat ehk *silp-sõnameetodit*. Analüüsipõhistest meetoditest on eesti keeles viimasel ajal kasutusele tulnud *terviksõnameetod* (sõna – silp – täht) ja *Domanimeetod* (sõna – lause – tekst – tähed). Eesti keeles ei ole 100% täht-häälik vastavust (nt II ja III välde täishäälikute ja suluta kaashäälikute puhul, mille kirja pilt on sama, kuid hääldus ja tähenduski erinev; samuti III-värtelised häälikuühendid, mis hääldamisel kostuvad teisiti, kui kirjutatakse). Seepärast on häälikumeetodi kasutamist meie kooliõpikuis kritiseerima hakatud. Kui õppijate hulgas leidub teise emakeelega lapsi, soovivatatakse lugema õppimise alguses lähtuda just terviksõna kirja pildist, näidates eseme pilti

sõna tähenduse avamiseks ja hääldades sõna õpetaja poolt. See, milline meetod lugema õppimiseks valida, sõltub ka õppija east.

Praktikud on kogenud laste lugema õpetamisel mitmeid probleeme. Näiteks, kui kasutada sõna **maja** puhul tähemeetodit, saame: *em-a-jot-a*; kui häälikumeetodit, saame: *m-a-i-a*; silbimeetod annaks *ma-ja*. Kui on kirjutatud **kalla**, siis ainult sõna järgi ei saagi teada, kuidas seda lugeda. Kas **valge kalla** või **kalla piima**? Lugejal peaks kindlasti olema võimalik jälgida ka konteksti või vähemalt sõnaühendit. On väidetud sedagi, et lugema õpitakse rohkem kõrvade kui silmadega: lapsel on raskusi lugeda kokku sõna, mida ei ole tema aktiivses sõnavaras või mida ta ei ole kunagi varem kuulnud.

Tõenäoliselt on kooli tulnud laps siiski juba (kas kodus/lasteaias või kodu ja lasteaia koostöös) läbinud elementaarse lugema õppimise perioodi ning liigub loetu mõistmise suunas. Seda eeldavad kaasaegsed esimese klassi matemaatika ja loodusõpetuse õppe-materjalid. Eestikeelne aabitsaõpetus lubaks kooliülesõidul olla ka tähtede tundmise ja 2-3tähelise sõna kokkulugemise tasemel. Samas kannustavad aga mitmete nn eliitkoolide katsed esimesse klassi astujatele drillima lapsevanemaid ja lasteaiaõpetajaid lapse lugemist ja kirjutamist tasemel, mis enamasti ei vasta selles eas lapse arengu iseärasustele (vt ptk 1).

Kuna lugema õppimine kulgeb igal lapsel isemoodi ja erinevas tempos, on koolituli-jate hulgas kindlasti neid, kes tehniliselt küll sõnad kokku loevad (mõned isegi väga kiiresti), kuid ei saa aru, millest nad just lugesid. Seega, last ei tohiks sundida aja peale lugema. Arvamus, et lugemiskiirus on teksti mõistmise oluline eeldus (Liivak, 1997), on vaieldav.

Loetust arusaamine. Olulisem, kui kiiresti suudab laps sõnad kokku lugeda, on tema võime ja oskus tekstist aru saada ning selle põhjal vestelda. See eeldab *funktsionaalse lu-gemise oskuse* kujundamist. Loetu mõistmine sõltub omakorda sellest, kuidas laps kuul-dust aru saab. Nii on õpilasel teksti kergem mõista, kui uus teadmine on seotud varem omandatud teadmiste või reaalse eluga (teadmiste rakendamisega). Uuringud kinnita-vad, et just loetu-kuuldu seostamine konkreetse ja isiklikult läbielatuga valmistabki esi-mestel kooliaastatel õpilastele kõige suuremaid raskusi (Säljö, 2003).

Esimese kooliastme lõpuks peaksid kõik lapsed suutma jõukohastest tekstidest olulise informatsiooni välja valida ja oma sõnadega edasi anda. Siinkohal on oluline, et õpetaja ei nõuaks õpilaselt teksti reprodutseerimist teatud kindlal viisil. See eeldab omakorda lugemise ja kõnelemise paralleelset arendamist.

Tekstikast 8.1.A.

Huvitavat: näide teksti mõistmisest

*Loetu mõistmise õpetamine peaks olema esimese kooliastme põhiülesanne; selle kõrval loomulikult ka ladusa, veatu ja ilmeka lugemise harjutamine. Millest alustada? Praktiline tähelepanek vanaisalt, kes mängis lugemismänge oma nelja-aastase lapselapsega. Poiss luges kokku: **komm on padja all**, kuid ei suutnud vastata küsimusele „Kus on komm?“. Füüsikust vanaisa oli segaduses ega taibanud, milles on viga. Ometi soovitas ta (igaks juhuks) poisil veel kord lauset lugeda. Pärast kolmandat korda lugemist taipas poiss sirutada käe kommi järele padja alla. Samuti mõõtis vanaisa ära, et alles siis, kui laps tunneb ühe sekundi jooksul ära tähemärgi, on lootust, et ta hakkab neid tähemärke sõnadeks ühendama ja lugema. Kui tähemärgi äratundmine võtab rohkem aega, ei ole laps antud meetodil lugema õppimiseks veel valmis.*

Teksti mõistmise arendamine. Kõige levinum võte teksti mõistmise arendamiseks on küsimuste esitamine loetu kohta. Seda tehakse tavaliselt lugemise järel. Lugeja tähelepanu keskendamiseks oleks aga väga hea esitada küsimus või mingi väike ülesanne **enne lugemist**. Sellega eesmärgistab õpetaja tööülesande konkreetselt ja laps püüab lugemise käigus oma tähelepanu loetavale koondada. Rohkem küsimusi loetu kohta esitatakse tavaliselt teksti teistkordse tajumise järel. Küsimuste raskusastet on otstarbekas hinnata vastuste järgi. Kõige kergemad küsimused on need, mille vastus on tekstis sõna-sõnalt olemas. Järgmine tase on sellised küsimused, millele vastamiseks tuleb lugejal ühendada infot teksti eri osadest ja sõnastada see ümber oma lausena. Kõige keerulisemad küsimused esimese kooliastme õpilastele on need, millele vastamiseks tuleb appi võtta taustteadmised teistest õppeainetest või oma kogemustest ning ühendada need uuest tekstist saadud infoga. Kuna klassis on erineva oskuste ja mõtlemise tasemega õpilasi, on teksti analüüs just see koht, kus õpetaja saab küsida erinevaid õpilasi ja oskusliku pedagoogilise tegutsemise korral jääb kõigil õpilastel tunnist positiivne mulje: mina oskasin vastata!

Et õpilaste puudulikku või vähest tekstist arusaamist kompenseerida, kipuvad õpetajad aga loetu mõistmise asendama harjutamise, kordamise ja detailide päheõppimisega. Eesmärgiga „treenida mälu“ lasevad nad õppida pähe luuletusi. Õpetajal on enamasti oma ettekujutus sellest, kuidas tuleks teksti lugeda. Kui õpetaja laseb õpilastel luuletuse pähe õppida, ootab ta selle ettekandmisel reeglina ka emotsionaalsust ja ilmekust. Nende kahe nõudmise – teksti veatu esitamise ja ilmekuse – üheaegne täitmine on esimestel kooliaastatel paljudele õpilastele keeruline ülesanne, sest meeldejätmise ja meenutamise nõuavad tublisti vaimset energiat. Kui õpetajad keskenduvad luuletuse hindamisel

veel veatule (sõnasõnalisele) esitamisele, püüavad õpilased omandada intuiitiivselt tehnikaid, mis hõlbustavad värsiridade meeldejätmist ja meelespüsimist. Nii võib juhtuda, et olenemata värsi rütmist ja riimist hakatakse luuletusi „vemmaldama“. Et seda vältida, tuleks ka luuletuste õpetamisel pidada olulisimaks sõnumist ja mõttest arusaamist ning oskust seda esitamisel edasi anda. See eeldab teksti rütmistamist ja liigendamist vastavalt pausidele (kirjavahemärkidele) ja intonatsioonile ning toetab õpilase keeletundlikkust, emotsionaalset arengut ja kujutlusvõimet. See võiks olla sammuke lugemismõnu tekitamise teel.

Rohkem võimalusi lugemisest naudingu saamiseks pakub klassiväline lugemine. Uus Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava eeldab 2.–3. klassis nelja raamatu lugemist. Seda ei maksaks sildistada sõnapaariga „Kohustuslik kirjandus“. Samuti on mõtetu nõuda, et kogu klass loeb samaks ajaks üht ja sama raamatut, sest tänapäeval on kooli raamatukogudes lasteraamatuid vaid mõned eksemplarid. Neli erinevat **lugemisteemat** suudab õpetaja aasta jooksul ikka välja pakkuda ja iga teema alla eakohaseid raamatuid valida. Õpetaja soovitatud teemakohaste raamatute hulgast valib õpilane endale meeldivaima ja tegeleb sellega. Loomulikult võib ta soovi korral lugeda kõiki raamatuid antud teemal. Õpetajal tekib aga sellise töökorralduse puhul küsimus: kuidas kontrollida ja hinnata klassivälisest lugemist. Kui õpetaja ettekujutus klassivälisest lugemisest on kindlaks kuupäevaks läbiloetud raamat, mille mõistmist ta kontrollib testiga (nt *Missugune oli Sipsiku lemmiksaade? Miks Anu läks korviga aeda ja kuhu ta Sipsiku pani? Mis kostis toast?* jne), kusjuures vastata tuleb raamatut kasutamata, võib noor lugeja lugemismõnu koguniski minetada.

On olemas palju huvitavaid, lapsesõbralikke, esimesele kooliastmele eakohaseid, mängulisi, ja samas ometi kõiki keelelisi osaoskusi arendavaid töövõtteid, mida saab edukalt rakendada klassivälise lugemise puhul. Nende kaudu saab õpetaja ülevaate õpilaste lugemisest/mittelugemisest ning säilib laste huvi lugemise vastu. Edukad lugejad jõuavad lugemisest rõõmu ja mõnu tundmiseni esimese kooliastme lõpuks.

Tekstikast 8.1.B.

Praktilist õpetajale: **metoodilisi võtteid lugemismõnu tekitamiseks**

Tutvustan raamatut...

- *Pinginaabrid tutvustavad teineteisele vastastikku loetud raamatut, kuulaja annab saadud info klassikaaslastele edasi.*
- *Lugemiskarp (laps koostab selle ise ja paneb sinna **midagi**, mis on kuidagi seotud loetud raamatuga; koolis tutvustab kaaslastele karbi sisu ja seotust raamatu teksti või probleemidega).*

- *Lugemislõikude ettevalmistamine kodus, esitamine klassis (sobib loetud raamatu tutvustamiseks teistele).*
- *Raamatust kõige meeldivama (sisukama, naljakama vm) katkendi esitamine klassikaaslastele.*
- *Raamatute reklaamid/ esitlused lugejatelt.*

Küsimused ja mõistatamine

- *Küsimuste ja mõistatuste esitamine vastasvõistkonnale loetu põhjal.*
- *Mõistatamine: Kes ma olen? (laps annab küsijatele ainult ei/jah-vastuseid).*
- *Muinasjutu äraarvamine kuulnud katkendi põhjal.*
- *Lugemisorienteerumine (kontrollpostides küsimused tekstikatkendite põhjal).*
- *Tekstilõikude õige järjekorra mõistatamine.*
- *Vanasõnade leidmine (nt Leia kolm vanasõna, mis sobiksid loetud raamatu sisuga).*

Draama- ja rollimängud

- *Loetud raamatu teksti dramatiseerimine rühmas ja esitamine kogu klassile.*
- *Tegelasega samastumine (nt Mina olen....., ma mõtlen..... Kuulajad oletavad, kes jutustaja on jne).*
- *Erinevate situatsioonide lahendamine loetu põhjal (Kui tegelane oleks teinud nii, siis...).*
- *Kostümeeritud viktoriin klassiõhtul (esineja on valmistanud ette sisukatkendid ja/või küsimused).*
- *Käpik/näpunukkude valmistamine ja nendega tekstilõigu esitamine või improviseerimine.*

Ülesanded pildiga

- *Joonistan kõige meeldivama/huvitavama/kurvema hetke loetud raamatust.*
- *Piltide loogiline järjestamine teksti järgi ja lühiiumberjutustus.*
- *Värvilised „eksamipiletid“ raamatu illustratsioonidega sisu tundmise väljaselgitamiseks.*

Külaskäigud

- *Kohtumine kirjanikuga (lapsed on tutvunud eelnevalt tema loominguga ja mõelnud välja küsimusi).*

- Muuseumi või kirjanikuga seotud paiga külastamine.
- Lugesöö koolimajas.

Veel huvitavaid võtteid

- Lugespäevik-salmik, kuhu laps märgib enda jaoks tähtsat loetud raamatu(te)st.
 - Fantaasiaülesanded (etteleotud katkendi põhjal sündmustiku jätkamine).
 - Omadus- ja tegusõnad loetud raamatust (selle põhjal tegelase iseloomustamine paaris/rühmatööna).
 - Jutustamisvõistlus loetud raamatute põhjal.
 - Loovtöö kirjutamine loetu põhjal.
-

Kirjutamine

Keelelistest osaoskustest kõige keerulisem on omandada kirjutamist, mille peamine eesmärk on mõtete edasiandmine kirjalikul kujul. See on pädevus, mida paljud inimesed arendavad kogu elu ja kogevad siiski, et nad pole saavutanud soovitud taset, sest nõuab ju kirjutamine oskust väljendada selgelt oma mõtteid ja neid veatult paberile panna. Kirjutamine ühendab endas kolme oskust: *kirjatehnikat* (kuidas kujundada paberile tähti); *ortograafiat* (kuidas kirjutada õigekirjareegleid kasutades nii, et sama keelt valdav lugeja tekstist aru saaks) ja *tekstiloomet* (kas kirjutajal on huvitavaid mõtteid ning kas ta oskab neid sidusalt ja terviklikult väljendada). Nende oskuste avastamisel ja omandamisel vajab laps õpetaja abi.

Kirjatehnika õppimine. Kooliüsusikul on tavaliselt kujundatud valmidus kirjutama hakkamiseks ja ta suudab paberile kujundada joonistähti. Siiski pole tema peenmotoorika areng veel küllaldane, et hakata kirjutama väike- ja suurtähti. Seepärast korratakse aabitsaperioodil joonistähti ja toetatakse kirjutamist paljude muude väikeste randme- ja sõrmelihaste arendamist ning koordineerimise soodustavate harjutustega. Sundides lapsi kirjutama enne, kui nad on selleks füüsiliselt valmis, võime tekitada pikaajalise või püsiva probleemi käekirjaga. Esimese klassi õpetaja peaks väga palju ja julgelt kasutama näpumänge, sest need aitavad arendada:

- üldist koordineerimist ja peenmotoorikat;
- käe ja silma koordineerimist;
- võimet hoida õigesti kirjutusvahendit;
- suunamääramise oskust (vasak-parem, üles-alla);
- käe- ja silmamõõtu;
- liigutusmälu.

Rahvalikel näpumängudel on kindel rütm ja tempo. Selle tunnetamine aitab lastel aru saada ka kirjutamise rütmist ning tempost; samuti mõista käe – silma – kõrva – keha koostööd kirjutamisel. Üks näpumängude vorme – sõrmenukuteater – on suureks abiks ka kõne arendamisel. Õpetaja peab siiski arvestama, et käekirja kujunemine on individuaalne, ei sõltu otseselt lapse üldisest arengust ning toimub pideva harjutamise teel. Probleeme tekitavad:

- lapse vähene käeline areng;
- ruumitunnetuse puudumine (peegelkiri);
- sarnaste tähekujude segiajamine.

Kooliüheksikul on raske istuda 45 minutit koolipingis paigal. Seepärast võiks kirjatehnika harjutusi teha seistes, kirjutades tahvlile või seinale pandud pikale paberile. Kui laps kirjutab seistes, pole vaja eraldi selgitada pea, õlgade, keha, käe ja kirjutusvahendi asendeid, sest need asetuvad loomulikult õigesti. Kirjutada võiks mitmesuguseid jooni muusika saatel, et tekiks kirjutamisrütm, joone julgus ning käe ja sõrmede liikuvus. Sellise „eelsoojenduse“ kaudu on hõlpus jätkata kirjutamist juba vihikulehele, istudes koolilaua taga. Ruumis orienteerumist aitavad arendada ka nn *pööratud tähestikud*. See tähendab, et õpetaja ei näita tähti alati ja ainult püstiasendis, vaid pöörab neid kuni 360 kraadi ja laps peab tähe igas asendis ära tundma.

Eesti koolis on kirjatehnika õpetamisel valdavalt kasutusel geneetiline meetod. Lahi, Matesen ja Muhel (1990) on pakkunud välja väiketähtede ja suurtähtede geneetilise tähestiku. Soome emakeele metoodikas soovitatakse kasutada ka joonistähtede geneetilist tähestikku, mis jaotab need tähed kolme gruppi:

- 1) I, L, E, T, H (põhiliselt sirgete joontega moodustatavad tähed);
- 2) V, A, Ä, K, N, M, Y (valdavalt kaldjoontega moodustatavad tähed);
- 3) U, Ü, J, O, Ö, Ö, P, R, S, D, G, B, C (kumeraid kaari sisaldavad tähed).

Joonistähtede geneetilist tähestikku oleks mõistlik kasutada ka Eesti koolis. Esimesse klassi tulnud võiksid joonistähti korrata sellises järjekorras, sest nii arvestatakse kirjutamisliigutuse raskustaset. Joonistähtede kirjutamise suunda ette näidates peaks arvestama hilisemat suurtähtede kirjutamise suunda, sest siis ei pea laps õpitud kirjaliigutust hiljem ümber õppima. Kui kõrvuti õpitavad sarnased tähed (nt N ja M) tekitavad raskusi, võiks neid õpetada teineteisest kaugemal.

Kirjutamiseks on mõttekas kasutada joonistähtede puhul 16joonelist vihikut ja pehmet kolmekandilist harilikku pliiatsit; väiketähtede kirjutamisel abijoonega vihikut ja võimalikult kaua pliiatsit. Suurtähtede puhul tuleks kasutada samuti abijoonega vihikut. Muud kirjutusvahendit (tintenpen, avatud sullega sulle) võiks lubada „preemia korras“ neile, kelle tähed püsivad sirges reas, tähekujude sarnaneb näidistes antule ja sõnade vahele on jäetud suurem vahe. Teises klassis korratakse kõiki suur- ja väiketähti, soovitatavalt abijoonega vihikus ja pliiatsiga. Eriti tuleks jälgida poiste käekirja kujunemist, sest nende käekiri areneb välja aeglasemalt ja kui nad on mingi kirjaliigutuse valesi ära

õppinud, on seda hiljem väga raske ümber õpetada. Paralleelselt kirjatehnika õppimisega toimub ka õigekirja omandamine.

Õigekirjaoskuse omandamine. **Õigekirjaoskuse** mõiste ja kujunemise on lahti mõtestanud Brügelmann (1987). Tema hinnangul võimaldab ortograafiat nn kirjutaja „sisemine ortograafialeksikon”, mille kujunemist toetab tublisti suuline kõne. Milliseid oskusi siis laps kirjutamiseks vajab? Kõigepealt toimub akustiline analüüs, millega kaasneb teadmine, et sõna on kindel jada häälikuid. Samal ajal toimub kirjutaja peas visuaalne analüüs koos sõna tähenduse äratundmisega. Nende oskuste liitmise tulemusena luuakse kujutluses – sisemist ortograafialeksikoni kasutades – versioon sõna kirja-pildist. Sellele järgneb kirjutamine. Kontrollimiseks tuleb kirjutatud sõnale anda uuesti akustiline kuju ja veenduda, et häälikute järjekord ja pikkus on märgitud õigesti. Tõenäoliselt on igal kirjutajal siiski välja töötatud „oma strateegia”, kuidas kirjutatud õigekirjareeglitega vastavusse viia. Nii on kirjavead laste töödes küll tülikad kaaslased, kuid nad näitavad lapse otsinguid oma õigekeelsussüsteemi kujundamisel. Enda avastatud reegel on alati parem kui õpetaja poolt päheõppimiseks antud reegel. Reeglite avastamise käigus tehtud vead peaksid olema õpetaja jaoks vaid teatavad rajamärgid – informatsioon selle kohta, millisel arengutasemel õpilane õigekirja omandamisel **praegu** on. Vead tulenevad üksnes ebapiisavast kogemusest kirjaliku keele praktiseerimisel. Omandamise põhimeetod on aga kirjutamine ise – tihedas seoses lugemisega.

Nõustuda tuleb M. Ehalaga (2001), kelle sõnul suur osa grammatikaõpetusest ei toeta õigekirjaoskuse arendamist, sest see on liiga grammatikakeskne. Lisaks õpetatakse esimese kooliastme õpikutes millegipärast näiteks küsisõna, mis hiljem ei sobitu sõnaliikide süsteemi, ning täishäälikuühendiks nimetatakse tegelikult diftongi. *I* ja *j* õigekirjareeglid on aga nii keerulised, et lapsed, kes enne õppimist kirjutasiid õigesti, hakkavad neid reegleid rakendades vigu tegema. Nii kujundatakse väärteadmisi, mille muutmine teises ja kolmandas kooliastmes on keeruline (vt ptk 1). Seega, õigekirjakompetentsuse saavutamiseks on vähemalt kolm võimalust, mida õppija kasutab erinevatel omandamise perioodidel:

- 1) õigekirjaoskus kui sisemine protsess, mis olemasolevate mallidega kontrollib kirjutatut;
- 2) õigekirjaoskus kui vastava reeglistiku rakendamine;
- 3) õigekirjaoskus kui kirjutaja aktiivne eneseteostus oma teooriate väljatöötamisega.

Et vältida liigset käelist pingutust esimeses klassis, võiks õigekirja harjutamiseks kasutada liikuvat aabitsat või arvutit.

Loovkirjutamine. Lisaks keeleliste osaoskustele ja akadeemilistele teadmistele on oluline toetada laste kujutlusvõimet, loovust ja mõttelendu, st oskust ennast vabalt ja isikupäraselt väljendada. Selleks sobivad loovkirjutamine ja erinevate tekstiliikide katsetused

(nt jutuke, muinasjutt, luuletus). Kui etteütluste ja keeleharjutuste peamiseks eesmärgiks on õigekirja omandamine, siis loovkirjutamine võimaldab tegelda lisaks õigekirjale teksti kompositsiooni ja sidususega, lause struktuuri ning sõnastusliku mitmekesisusega.

Loovkirjutamise algetapil, st esimestel kooliaastatel tuleks kujundada õpilastes eelkõige oskust planeerida (seada eesmärk), panna kirja mõtteid ja kontrollida oma kirjutisi. See nõuab erinevate kognitiivsete pädevuste (nt planeerimis- ja järeldamisoskuse) teatud arengutasel ning oskust seostada erinevaid keelekategoriasid. Nende protsesside omandamine nõuab palju aega, suunatud harjutamist (Lerkkanen, 2007) ning järjekindlat õpetajapoolset julgustamist ja tuge. Loovkirjutamise eelduseks on, et õpilane on omandanud teatud elementaarse kirjutamisoskuse, sest igal tekstil on lugeja/kuulaja, kes jälgib ja hindab kirjutatut (see omakorda nõuab kriitilise mõtlemise oskust). Kuna need pädevused ei ole aga esimestel kooliaastatel lapsel veel välja kujunenud, peaks loovkirjutamine olema õpilase jaoks võimalus, mitte kohustus ega eesmärk omaette. Kindlasti tuleks aga toetada õpilaste soovi oma mõtteid väljendada ning lubada teha seda vabalt ja loovalt. Selleks pakub häid võimalusi arvuti tekstitöötlusprogramm.

Kuna kirjutamisprotseduur arvutiga on lihtne, ei kammitse see kirjutaja mõttelendu. Õpilased saavad koostada originaalseid lugusid ja illustreerida neid, mängides kujunduse ja värvidega (vt ptk 14). Õpetaja aga võiks luua igale õpilasele individuaalse kausta, kuhu lapsed saavad oma tööd salvestada. Valminud tekstid võiks õpetaja üle vaadata, õigekirjavead parandada ja seejärel kaasõpilastele lugemiseks välja trükkida.

Kokkuvõtteks võib öelda, et esimestel kooliaastatel võiks kirjaoskuse omandamiseks kasutada rohkesti ära kirja kui kirjatehnikavõtet, mis on otseselt seotud õigekirja harjutamisega; kirjaliku ümberjutustuse erinevaid variante ja loovtöökatsetusi. Viimaste jaoks peaks kujundama klassiruumi, kus leiduks hea ja aeg-ajalt vahetatav raamatuvahimik lugemisnurgas; tähestikutabeleid (1. klassi ja 2. klassi esimese poolaasta jooksul); erinevaid tekste (nt luuletusi, nimekirju, retsepte, teateid, päevikulehekülgi); vahetatavaid sõnaseinu teatud teemal sõnadega; lai valik kirjutamisvahendeid ja erinevaid kirjutamisvahendeid; kaustu, mappe või karpe, kus õpilased saaksid hoida oma valmis töid; kaunilt kujundatud autoritool, millel istudes loeb autor oma loomingut teistele ette; ning spetsiaalne koht, kuhu ühise valiku tulemusena pannakse välja õnnestunumat omaloomingut (nn tulemustealus, -nõör, või -sein).

Kõnelemine

Kõnelemine on sotsiaalne toiming – see on oluline lüli indiviidi ja keskkonna vahel. Heal kõnelemisoskusel on tähtis osa inimestevahelises suhtlemises ja sotsiaalsete oskuste arengus. Peetakse ju heaks kõnelejaks seda, kes oskab ennast huvitavalt, selgelt ja kuulama panevalt väljendada. Lähtudes sotsiaal-kultuurilisest perspektiivist, on kõnelemine alati seotud kontekstiga (st kõnelemine on situatiivne), suhtluspartneri ja keeleliste

vahenditega, mida inimene valdab (Säljö, 2003). Kooli tulev laps suudab end kõne abil mõistetavaks teha. Ta vastab õpetaja kui talle esialgu võõra inimese küsimustele, kuid need on enamasti lühivastused, mis sisaldavad hädapärast informatsiooni õpilase enese kohta.

Kõnelemise tasandid. Kõnelemine on seotud mõtlemisega – mõlemad toimuvad keeleliste kategooriate abil (vt ptk 1). Sageli ei eristata mõtlemist ja kõnelemist, vaid käsitletakse neid ühtse fenomenina. Kuna kõlanud sõnad on aga ette valmis mõeldud, võime öelda, et kognitsioon (mõtlemine) on primaarne ja kõnelemine (suhtlemine) sekundaarne. Samas on leitud, et kõnelemine mõjutab omakorda kriitilist mõtlemist ja arusaamist (Perry, Donohue, & Weinstein, 2007).

Levinud seisukoht on, et selge suulise väljendusoskuse taga on selge mõte. Ometi pole see, mida me ütleme, otsene mõtete peegeldus, ja mõtlemises ei kajastu tingimata see, mida me kuuldavale toome. On ju mõnikord küllaltki keeruline väljendada seda, mida me tahame või millest ise hästi aru saame. Et laps õpiks selgelt väljendama oma kogemusi, mõtteid ja tundeid, on oluline pakkuda talle keelelisi vahendeid (sõnavara/lausekonstruktsioone jne), mis vastavad tema eakohase mõtlemise tasemele. Kui need vahendid on liialt keerulised ja laps neist aru ei saa, ei toeta need tema mõtlemist ega kõnelemist. Kõnelemine omakorda võimaldab aga harjutada keeleliselt õigete lausete moodustamist.

Kõnearenduses eristatakse kolme tasandit (Karlep, 2003):

- 1) *baastasand*, mille eesmärk on laiendada keeleliste osaüksuste valdamist (sõnavara, lausemallid);
- 2) *oskuste tasand*, mille ülesanne on õpetada-harjutada suhtlemisülesannete lahendamiseks vajalikke osaoskusi ükshaaval, sõltuvalt kõne vormist, partneri rollist (ütluse produtseerija või tajuja) ja tema sotsiaalsest positsioonist (nt eakaaslane, õpetaja, tuttav, võõras) ning ütluse eesmärgist (nt küsida, teatada, reguleerida partneri tegevust);
- 3) *kõnetegevuse tasand*, mille eesmärgiks on kasutada keelt õpitegevuses (nt teabe hankimine ja vahendamine, oma ja teiste tegevuse planeerimine-reguleerimine).

Kõnelema õpitakse ainult rääkides ja selleks tuleb klassiruumi tingimustes leida võimalusi. Õpetaja ülesandeks esimestel kooliaastatel on teadlikult silmas pidada ja süstemaatiliselt arendada iga õpilase kõnet. Kõnelema õpetamise põhilised võtted on vestlemine, küsimustele vastamine, kirjeldamine, arutlemine ja (ümber)jutustamine. Nende kasutamisel tuleks õpetajal luua klassiruumis tegelikkusele sarnaseid suhtlus-situatsioone ja jälgida, et iga õpilane saaks võimalikult aktiivselt osaleda, sest selle kaudu arenevad, täpsustuvad ja täienevad tema aktiivne sõnavara, kõnesoravus, intonatsioon ja artikulatsioon.

Kõneoskuse arendamine. Enim kasutatavaks kõnearenduse võtteks esimeses kooliastmes on erinevat tüüpi tekstide (nt muinasjuttude, päevasündmuste, oma lapsepõlvelugude) (ümber)jutustamine (Morgan & Rinvoluceri, 2006). Lisaks julgusele kõnelda laieneb jutustades sõnavara, mitmekesistub lause struktuur, arenevad lapse kuulamis- ja lugemisoskus. Jutu kvaliteet sõltub sageli sellest, milliseid keelelisi vahendeid laps valdab ning kuidas ta suudab ennast väljendada. Koos kognitiivsete pädevustega arenevad jutustades õpilaste sotsiaalsed oskused (vt ptk 2).

Kuna õpilased saavad jutustamise ajal suhelda vahetult auditooriumiga – luua silmsidet, kasutada vabalt miimikat/kehakeelt ning väljendada oma suhtumist, hinnanguid ja kogemusi – õpivad nad kasutama ka kaasõpilaste-kuulajate tagasisidet (nt naer, tähelepanu, küsimused). Kõneoskuse arendamise puhul on oluline, et õpetaja julgustaks õpilasi vabalt, oma sõnadega rääkima (Lerkanen, 2007), mitte ei nõuaks jutustuste „realistlikku“ või tekstilähedast ümberütlemist. Nn *vaba jutustamine* toetab õpilase isikupära, initsiatiivi, loovust ja kujutlusvõimet ning võimaldab kogeda, et erinevad inimesed jutustavad/väljendavad end erineval, kuid ikkagi aktsepteeritaval viisil.

Kuigi jutustamist kasutakse esimese kooliastme emakeeleõppes tõepoolest palju, tuleb arvestada, et esimestel kooliaastatel ei ole õpilased veel valmis nn akadeemiliseks õppeks. Seetõttu võiks jutustamist kombineerida mänguliste elementidega. Hästi sobivad kõnelemise ja eneseväljenduse toetamiseks visualiseerimine (nt pildid, illustratsioonid, joonistused) (Hollingsworth & Hoover, 1991) ja erinevad eakohased aktiivõppe vormid (nt arutelud, rollimängud, dramatiseeringud, simulatsioonid) (Dean, 2005).

Kõikide kõnearenduse mängude puhul on õpetaja tugi ülimalt oluline. Esitades suunavaid küsimusi, juhtides jutustuse tagasi teema juurde, kui õpilased on kõrvale kaldunud, ning aidates tõlgendada nende mõtteid ja lahendusi, soodustab õpetaja samaaegselt nii uute teadmiste kujunemist kui ka õpilaste oskust ennast selgelt ja mõistetavalt kaasklastele arusaadavaks teha.

Tekstikast 8.1.C.

Praktilist õpetajale: **huvitavaid võtteid kõnearenduseks****Jätka!**

- *Lause jätkamine (Ma lähen matkale ja võtan kaasa telgi, jne).*
- *Lõpeta vanasõna (Kes ei tööta,...).*
- *Jutustamis-pulk (pulk antakse käest kätte ülesandega jätkata jutustust teksti põhjal).*

Kirjelda/arutle!

- *Eseme kirjeldamine (laual on mitu eset, mida üks õpilastest kirjeldab seni, kuni teised ära mõistavad, millist eset ta kirjeldab).*
- *Tunnete ja emotsioonide kirjeldamine (Räägi, kuidas Sa ennast tundsid, kui Sa seda lugu lugesid).*
- *Võlukotike (laps katsub kotis olevat eset ja kirjeldab, mida ta kogeb). Mäng arendab ka taktiilset tundlikkust ja kujutlusvõimet.*
- *Näita ja räägi! (Õpilasel on kodust mingi ese kaasa võetud, millest ta teistele räägib).*
- *Kes tegelastest Sa tahaksid olla ja mida Sa teeksid tema asemel?*
- *Kuidas on see lugu seotud millegagi Sinu päriselust?*

Ülesanded pildiga

- *Elav jutuke pildi järgi (iga osaleja ütleb mängu pääsemiseks sisult sobiva lause).*
- *Pildid ülekantud tähenduse lahtimõtestamiseks (nt Ütle, mida näed? Selgita, mida tähendab? Pildid: vesi ahjus; kärbseid pähe ajama).*

Mängud

- *Plipimäng (juhtmängija mõtleb mingi tegevuse, mida teised püüavad ära mõistatada, esitades küsimusi, nt Kas sa praegu plipid? Kas nädalavahetusel saab plippida? Kas Sul on piinlik/ hea meel, kui keegi plipib? jne).*
- *Lause ütlemine erinevate intonatsioonide ja sõnarõhkudega (Jälgi, kuidas muutub lause tähendus: „Mina saadan Sinu selle ukse taha“).*

Kuulamine

Inimesel on kuulmismeel ja nägemismeel. Nende teadlik kasutamine annab kuulamis- ja vaatlusoskuse ehk võime kuulata ja näha. Kuulamisoskus on teiste keeleliste osaoskuste – kõnelemise, lugemise ja kirjutamise – eelduseks. Lugemiseks ja kirjutamiseks on tarvis osata sõna välja hääldada (kuuldavaks teha) ning seostada selle graafilist ja häälikulist pilti (st kuulamise järgi otsustada, kuidas antud sõna paberil välja näeb). Eesti keeles on kuulamine tihedasti seotud õigekirjutusega – kõiki häälikuid püütakse kirjas võimalikult täpselt tähtede abil edasi anda (nn foneetiline printsiip). Niisiis on oskus kuulata aluseks hea keeletaju kujunemisele ja veatule kirjutamisele. Kuulamise puhul saame eristada kahte tasandit:

- häälikute kuulamine, mis on aluseks õigekirja omandamisele;
- suulise informatsiooni haaramine, hindamine ja analüüsimine (st primaarne on teksti sisu mõistmine).

Kuulamise keerulisus. Koolitulijal on mõningaid kuulamiskogemusi, kuid uutest oludes esitatakse tema kuulamisoskusele uusi nõudeid. Esmalt peab ta aru saama ja täitma õpetaja korraldusi: *kuula, mõista, vali, tee!* Selline on ratsionaalseim tegutsemisahel klassiõppe tingimustes. Õpetajad kasutavad tavaliselt just ainsuslikku vormi korralduste andmisel, sest sellega on laps kodus harjunud. Kui õpetaja ütleb: „Avage raamatud!“, siis paljud ei tajugi, et see korraldus käis ka tema kohta.

Ainetunnis tuleb õpilasel väga palju kuulata – see on seitsmeaastasele väsitav tegevus. Suurt osa kuuldud infost saab laps kontrollida üksnes mälu abil. Kui õpetaja meetoodiliste võtete arsenal kaldub ka veel kooliloengute suunas, ei suuda laps õpetaja monoloogi jälgida. Sellest annavad märku tooliljalgu kopsivad jalad ja tasapisi pingi alla vajuv õpilane, kelle pilk eksleb kuskil eemal ja kõrvad ei võta vastu enam ühtegi korraldust. Seega, kuulamine on otseselt seotud ka õpilase füüsilise vastupidavusega (vt ptk 15).

Esimestel kooliaastatel võib lapsel esineda kuulamises lünki, sest ta väsib kõne kuulamisel ja jälgimisel (nn kuulmisväsimus). Mida enam laps väsib, seda halvemini ta kuulab ning lakkab eristamast kõne detaile. Samuti võivad tekkida probleemid kõrgete häälikute ja helide tajumisel, mis omakorda põhjustavad vigu õigekirjas. Kui väsimus kaob, tuleb võime kuulda tagasi. Seda tuleks arvestada õppetöö korraldamisel: keeletunnid, kus tegeldakse häälikuõpetuse ja õigekirjaga, peaksid toimuma päeva esimesel poolel. Oluline on, et laps omandaks erinevaid keelespetsiifilisi kuulamise võtteid. Näiteks, märkab hääliku erinevusi sõnade algus- ja lõpuhäälikuis (*karu-taru; isa-ise*) ja sõna sees (*kanna-kala; siga-säga; kali-kalli*); leiab lausest otsitava sõna üles, nt nime (Minu sõbral on kass Miisu); märkab rõhulist sõna lauses (*Ma ütlesin ju sulle, et tund algab kell 9*); paneb tähele riimuvaid sõnu; taastab silpidest sõna (*tak-se-har-ta-ju*) jms.

Kuulamisoskuse arendamine. Oskusel kuulata on oluline mõju mõistmisele ja arusa-

misele. Kuuldu mõistmine sõltub lapse sõnavarast, kujutlusvõimest, oskusest analüüsida, hinnata ja järeldada, aga ka teksti tüübist (nt muinasjutt, luuletus, tarbetekst). Nii on leitud, et esimese kooliastme õpilased suudavad kõige paremini jälgida ja aru saada jutustavast tekstist (Lerikkanen, 2007). Tuleks valida välja jõukohane ja huvitav tekst, mille võib esitada kõigepealt kuulamisülesandena. On teada, et lapse kuulamisaktiivsus suureneb, kui õpetaja esitab enne kuulamisülesannet mõned suunavad küsimused, millele laps peab pärast kuulamist vastama (Hollingsworth & Hoover, 1991). Samas kitsendavad etteantud küsimused kuulamisfookust, st laps keskendub peamiselt neile nüanssidele/detailidele, mis võimaldavad vastata küsimustele, ning jätab kõrvale selle informatsiooni, mida küsimus otseselt ei hõlma. Kumba lähenemist kasutada, sõltub konkreetse ainetunni eesmärgist, st milliste oskuste – tähelepanu, meenutamise, analüüsi- ja oskuse vm – kujundamist õpetaja ülesandega taotleb.

Kuulamise põhjal mõistmist on kerge kontrollida lihtsate võtetega, nt pildi ja kuulatud sõna ühendamine, jutu järgi pildiseeria korrastamine, tekstist kuulatud sõna kasutamine (pott ja ...*kaas*), tähtsamate sündmuste järjestamine (sõnakaartidel), loo peamõte sõnastamine või antud mõtete seast sobiva valimine. Tõsisemaid kuulamisülesandeid soovitab A. Uusen (2002), nimetades neid kuulamise strateegiateks. Näiteks:

- kujutluspiltide loomine ajus;
- klassifitseerimine (informatsiooni rühmitamine);
- küsimine (arusaamise kontroll);
- märkmete tegemine (nt plaan, kaart, võtmesõnad);
- rääkija mitteverbaalsete märguannete tähelepanemine (häälte kõrgus, kiirus, pausid, kordused, miimika, žestid);
- kuulamist toetav visuaalne informatsioon.

Kujutluspiltide loomine ajus peaks rakenduma ettelugemise kuulamise käigus. Sellest võiks välja kasvada nautiv kuulamine ja hilisem lugemismõnu, kui lapse enda lugemiskogemus juba vastavaid võimalusi pakub. Kujutluspilt on igapäevane, sõltub kuulaja tunnetest, mida tekst temas esile kutsub, ja taustteadmistest teema kohta. Kujutluspildi loomine nõuab kaasamõtlemist, tekstist arusaamist ning vaimset pingutust, mis ei ole tänapäeva piltidega (teler, videod, arvutimängud) harjunud lastele kerge. Siiski tasub üritada, lastes õpilastel kuulata lühikesi värvikaid ilukirjanduslikke tekste, joonistada nende põhjal pilte ning võrrelda kuulamiselamusest saadud erinevaid kujutlusi. Kui kujutluspiltide loomise ja rääkija mitteverbaalsete märguannete tähelepanemise strateegiad on seotud eelkõige kuulaja/rääkija emotsionaalsusega, siis kõik teised strateegiad seostuvad rohkem teksti mõtte avamise ja infotöötlusega.

Kokkuvõtteks, esimese kooliastme kuulamisõpetuse peamiseks eesmärgiks peaks olema nende oskuste arendamine, mis võimaldavad lapsel koolis toime tulla, erinevaid tekste mõista ja klassikaaslastega suhelda. Suhtlemisel annab sõnumi edastaja oma mõtte võimalikult täpselt (ja lihtsalt!) edasi ja sõnumi vastuvõtja peab olema valmis seda

kuulama ning sellest aru saama. Et seda saavutada, on soovitatav arendada kuulamisülesandeid edasi vestluseks, aruteluks, rollimänguks või simulatsiooniks. Kõik need võtted on seotud valikute ja tegutsemisega.

Tekstikast 8.1.D.

Praktilist õpetajale: **harjutusi kuulamiseks**

Loodushääled

- *Kuula looduse hääli! Jäljenda!*
- *Loeme linnulaulujäljendusi (Midli-madli, kudli-kadli...).*
- *Laulame õues.*
- *Kajalugemine (õpetaja ütleb või laulab ette lause, lapsed kordavad kooris).*

Harjutused sõnaga

- *Muuda sõna! (Korruga võib muuta ühte tähte, sõnal peab olema tähendus: PART – PARK – PAIK – PIIK – TIIK – RIIK...).*
- *Lõpeta lause: „Talvel on külm, aga suvel on.....“*
- *Lõpeta tähenduspaar: „Pott ja kaas, lukk ja“*
- *Leia sõna! (Lepitakse kokku, kui kõlab sõna, nt porgand, kükitavad kuulajad ühe korra. Mängujuht ütleb: „Pood, porine, **porgand**, podisema, padi, piiluma, pott, **porgand**, part.....“*
- *Mäng LENDAB! (Mängujuht ütleb: „Lendab, lendab, vares lendab!“ Kui vastab tõele – lapsed „lendavad“. Kui ei vasta tõele (kass lendab), lõpetavad kuulajad kohe lendamise. Eksijatele – miinuspunktid vms.)*

Harjutused pildiga

- *Näita pildil naeratavat tüdrukut, väikest musta koera.*
- *Näita pildilt midagi, mis on all vasakus nurgas.*
- *Otsusta, kas kuulnud lause sobib antud pildiga.*
- *Muuda lauset nii, et see sobiks pildiga.*

Harjutused lause ja tekstiga

- *Ära jäta sõnu vahele! (Mängujuht loeb aeglaselt lühikesi 2–3sõnalisi lauseid, mis pole sisuliselt seotud. Ootamatult katkestab ta lugemise ja palub korrata viimast (eelviimast) lauset. Võidab see, kes kordas õigesti.)*

- *Mõistata, kellest/millest loen! (Lugedes jätab õpetaja tegelase nime või nimetuse ütlemata, kuni kuulajad taipavad.)*
 - *Keda näen? (Õpetaja hakkab kirjeldama kedagi klassist, kuni kirjeldatav õpilane ära arvatakse.)*
 - *Kas õige/vale väide? Kõik koerad on tigidad. Kui vihma sajab, muutuvad tänavad märjaks. (Lepitakse kokku, kuidas kuulajad reageerivad ühel või teisel juhul.)*
 - *Kuula teksti ja otsusta, kas antud väide on õige või vale.*
-

8.2. Teine kooliaste: eesti keel ja kirjandus

Suuline ja kirjalik suhtlus

Suhtlemine toimub keele abil – eesmärgiks on sõnalisel kujul anda edasi mõtteid, tundeid ja teateid. Sõltuvalt suhtlusolukorrast kasutatakse kas suulist või kirjalikku kõnet ning eristatakse avalikku ja argist keelekasutust. Erinevused suulise ja kirjaliku kõne vahel võivad olla nii suured, et me saame rääkida suulise jutu ”tõlkimisest” kirjalikuks, ja vastupidi. Samas on suuline kõne ettevalmistavaks lülilik lapse kirjalikule kõnele.

Erinevate suhtlussituatsioonide ja neile iseloomuliku keelekasutuse õpetamisega tuleks teises kooliastmes tegelda eesmärgipäraselt. Kuna selles eas õpilase stiilitunnetus, sõnavara ja lausekonstruktsioonide kasutamine erinevates suhtlusolukordades on alles kujunemisjärgus, on oluline selgitada, milline keelekasutus sobib avalikus ja argises situatsioonis, milline suulises ja kirjalikus suhtluses. Nii on suulises kõnes kindel koht pragmaatilistel partiklitel (nt *kah, noh, vot*), mida kirjalikus tekstis ei kasutata, või kui, siis ainult erijuhtudel – ilukirjanduslike tegelaste kõnes. Sõnade tähenduski on suulises suhtluses palju muutuvam ja ebakindlam kui kirjalikus tekstis (nt *tankist* tähenduses ’variisik’; *triip*’ pulbriline narkootikum’; *sensitiivne* ’salajane’ või ’örn, delikaatne’). Uuringud kinnitavad, et lapsed teadvustavad endale üsna halvasti, kuidas nad kõnelevad (Säljö, 2003). Seepärast tuleks neil lasta kuulata ja lugeda erinevat liiki tekste (nt avalik kõne, raadio- või teleasaade, ajalehe artikkel, toote kasutusjuhend, kiri, jutustus või kirjeldus), nende üle üheskoos klassiruumis arutleda ja neid hinnata.

Kaasaegne suhtlemine eeldab õpilaselt ka nn *digitaalse keeleoskuse* omandamist, mis hõlmab oskust kasutada e-posti, erinevaid otsingumootoreid ja osaleda võrgusuhtluses. Suhtluskanalite paljusus ja võimalused toetavad küll õpilaste mõningate sotsiaalsete oskuste arengut (Emans, 2002; Walker, 1998), kuid on väljakutseks õpetajale: õpilastele tuleb tutvustada erinevaid suhtlusstiile (nt mille poolest erineb sõnade järjekord/partiklikasutus/sõnavara suulises ja kirjalikust tekstis) ning jälgida, et nn *spontaanne kirjalik*

kõnekeel, mida kasutatakse Interneti suhtlusportaalides (MSN, Skype jt), ei tungiks õpilaste loovtöösse. Kuna iga inimese omaenda keel on talle kõige lähedasem, nõuab õpilaste kauni ja isikupärase keele kujunemine õpetajalt järjekindlat sekkumist – hoolt, teadlikku suunamist ja parandamist. Tehnoloogiliste uuenduste tulemusena teravnevad spetsiifilistest tekstitegemise tingimustest tulenevad erinevused ning õpetajal pole sage li minevikust võtta valmis lahendusi – analüüsides erinevaid suhtlussituatsioone, tuleb need endal luua.

Tekstikast 8.2.A.

Praktilist õpetajale: **metoodilisi võtteid suulise suhtluse arendamiseks**

- *Intervjuu – erinevate küsimuste koostamine ja neile vastamine (nt fakti-, analüüsi- ja hinnanguküsimused).*
- *Väitlus etteantud aktuaalsel või huvitaval teemal; probleemile lahenduse otsimine.*
- *Vestlus rühmakaaslastega (oma arvamuse selgitamine ja põhjendamine; kaaslaste arvamuste väljaselgitamine: kas ollakse mingi tegelase või küsimuse suhtes samal/erineval arvamusel ja miks).*
- *Kahekõne (mõttele raamatu tegelastele võimalik kahekõne ja esita see koos pinginaabriga klassikaaslastele).*
- *Kirjeldus (mõne looma või inimese käitumise kirjeldamine).*
- *Rolli- ja situatsioonimängud (tegelaskujude, aja või koha muutmise).*
- *Lühikokkuvõtte (enda tehtud märkmete põhjal teksti sisu lühikokkuvõtte esitamine pinginaabrile).*
- *Häälega mõtlemine/sisekõne (lugeja seletab iseendale, millise tekstiga tegu ja mille põhjal ta selle üle otsustab).*
- *Soovimine (mõttele välja, mida loo tegelased võiksid soovida ja võrdle oma mõtteid pinginaabriga).*
- *Reklaamlausete/ reklaamtekstide koostamine ja esitamine.*
- *Puudevate või valede lõikudega tekst (lõikude jätkamine ja muutmise).*
- *Lindistatud lühiteate (nt kutse, kuulutus, saatekava) üleskirjutus ja analüüs.*
- *Suulise kõne stiilianalüüs (kõneluse/tüli protokoll; paluvad/keelduvad/trööstivad vm väljendid; telefonikõnet sissejuhatavad ja lõpetavad laused).*

Tekstikeskne kirjandusõpetus

Kuulamisoskuse arendamine. **Kirjanduse tund** on tekstikeskne: loetakse; õpitakse uusi sõnu ja väljendeid; avastatakse teksti varjatud mõtteid; arutletakse teksti üle; arendatakse edasi tekstist saadud mõtteid (loovtöodes); õpitakse põhilist tekstist üles märkima (loetu või kuuldu põhjal) ning oma seisukohti tekstiga seostama. Kuna kuulamisoskuse arendamine on üks keeleõpetuse prioriteete, tuleks 4. klassis jätkata teksti vastuvõtu arendamist kuulamise teel. Teksti sisu mõistmiseks on oluline informatsiooni vastuvõtmine, hindamine ja analüüsimine. Dumont ja Lannon (1990) eristavad kuulamises nelja järjestikust komponenti: kuulamine, mõistmine, analüüsimine ja reageerimine. Kuulamine on toimunud alles siis, kui on läbitud kõik need etapid. Seega on kuulamine aktiivne teadlik protsess, mis nõuab õpilaselt tähelepanu, keskendumist ja vaimset pingutust. Kuulamisoskuse arendamiseks on oluline õpetada lastele erinevaid kuulamise liike (Uusen, 2002).

1. *Tähelepanelik kuulamine* – eesmärk on **meeldejätmine**. Keskendutakse kuulamisele, kuid ei mõelda kuuldu läbi (nt etteütlu kirjutamisel).
2. *Aktiivne kuulamine* – eeldab kõne **analüüsimist**. Kuulaja püüab tabada olulist, analüüsib, liigitab, võrdleb ja seostab sellega, mida ta varem teadis. Aktiivsel kuulajal tekib tavaliselt küsimusi.
3. *Loov kuulamine* – eeldab lisaks aktiivsele kuulamisele uute ideede ja tähelepanekute **ühendamist varem teada olevaga**. Tekivad uued probleemid, millele tahetakse vastust saada.
4. *Väärtustav/nautiv kuulamine* – nõuab vähem keskendumist; kuulajad on lõdvestunud. Sellisel kuulatakse laule, muusikapalu, luuletusi. See kuulamisviis võimaldab **väljendada oma mõtteid ja tundeid** joonistades või meisterdades.
5. *Kriitiline kuulamine* – nõuab kõige suuremat keskendumist, võimaldades **aru saada** ka keerulisest tekstist.
6. *Passiivne kuulamine* – tähelepanu pööratakse vaid **teate üksikutele kohtadele**, mis kuulajat mingil põhjusel huvitavad.
7. Kõiki kuulamise tehnikaid saab kasutada ka iseseisvas töös lugemise põhjal.

Lugemine ja teksti mõistmine. Teise kooliastme alguseks on laps omandanud lugemisoravuse, mis lubab tal teksti tehnilise lugemise asemel keskenduda loetu nautimisele. Hea lugemisoskus võimaldab:

- saada kätte vajalikku infot, mis tuleb kriitiliselt läbi töötada;
- otsida, teha järeldusi ja otsuseid;
- luua uut teavet;
- jagada oma teadmisi-kogemusi ning olla aktiivne suhtluspartner.

4.–6. klassis on põhirõhk selliste tunnetusprotsesside nagu mõistmise, analüüsimise ja tõlgendamise arendamisel. See nõuab *kriitilise lugemise oskuse* omandamist, st võimet analüüsida, eristada olulist/vähem olulist ning teha järeldusi (Lerkkanen, 2007). Selleks peab tekstide valik olema laiem ja mitmekesisem, kui see oli esimestel kooliaastatel. Harjutada tuleks erinevat liiki tekstide lugemist: teabetekste (nt uudiseid, kuulutusi, reklaame), ilukirjanduslikke tekste (nt luuletusi, valme, jutustusi, muistendeid, naljandeid), aga ka skeeme, jooniseid, tabeleid. Nagu kinnitavad uuringud, mõjutab teksti liik oluliselt seda, kuidas lugeja tekstile läheneb ja millist infot sealt otsib (Säljö, 2003). Nii on leitud, et isegi 11–12aastased õpilased annavad pärast proosateksti lugemist õpetaja küsimustele reaalsemaid, otseselt teksti sisule viitavaid vastuseid; luuleteksti puhul on aga vastused palju kujundlikumad ja sümboolsemad – otsitakse varjatud sõnumit, tähendusi, mis tuleb lugejal endal üles leida ja tõlgendada. Samuti oskavad 4. klassi õpilased üsna hästi vastata küsimustele teksti sisu kohta, kuid loetu tähenduse üle juurdlemine, teksti hindamine ja järelduste tegemine tekitavad probleeme (Lerkkanen, 2007).

Teksti mõistmine seostub ka õpilase vanuse, soo, huvide ja asjatundlikkusega. See tugineb lugeja eelteadmistele, ootustele teksti suhtes, teksti omadustele (info hulk selles ja esituse keeleline raskusaste) ning lugejapoolsele teksti tõlgendamisele. PISA 2006 testi tulemustest ilmnes, et Eesti poiste ja tüdrukute **funktsionaalses lugemisoskuses** on olulised erinevused (Kitsing, 2008, vt ka OECD, 2007). Teksti mõistmiseks on vaja oskust lugeda ka kirjeldusi ja saada aru terminitest; interpreteerida loetut ja teha järeldusi. Õpilaste parema arusaamise, tõlgendamise ja sünteesimise oskuste arendamine eeldab õppemeetodite ja -ülesannete mitmekesisust ning õpetuse diferentseerimist. Aga ka mõtestatud harjutamist ja kogemuste rakendamist õpilase-õpetaja koostöös.

Kirjandusteose käsitlemine. Kirjandusõpetuse peamiseks ülesandeks on kirjandusteose kui sõnakunsti nähtuse vastuvõtt. Selles eas õpilane suudab kirjandusliku tegelase käitumise, välimuse ja kõne põhjal otsustada tema iseloomu üle, kuid loodust, interjööri ja keelelisi väljendusvahendeid vaatlleb enamasti ühenduses keskse tegelasega. Keeruline võib olla kujundlikust keelest, sealhulgas kirjeldustest arusaamine ja nende tõlgendamine. Ka teose peamist mõtet kaldutakse määrama tegelase iseloomu taustal.

Teises kooliastmes võiks tervikteose analüüsimisel vaadelda loetavat raamatut erinevatest vaatenurkadest: teose kompositsiooni (süžee väljatoomine, tegelaste võrdlemine, episoodide osatähtsus, looduskirjelduste roll teoses, kirjaniku stiili vaatlus); tegelaste käitumismotiive (mõista, mitte hukka mõista!) ning kujundeid/sümboleid. Näiteks, muistendites ja muinasjuttudes on ühendatud loogiline ja ebaloogiline, realistlik ja ebarealistlik. Tähtis koht on fantaasial ja imel, juttude miljöo on sageli väljamõeldud, üleloomulik. Tegelasteks on müstilised, idealiseeritud ja/või vastandlikud kangelased; kasutatakse folkloristlikke elemente ja kujundeid. See annab tekstile uusi perspektiive ja muudab selle haaravaks. Mäng reaalsuse ja väljamõeldise piirimail ergutab lugeja loo-

vust, kujutlusvõimet ja emotsioone (J. K. Rowlingu loodud Harry Potteri tegelaskuju populaarsus ja raamatute müügi edu on märk sellest, et lapsed vajavad müstilist põnevust). Seepärast võiks tervikteoste valikul lähtuda nii tõsielulisest ainekust, pärimuslikest teadmistest kui ka elukogemuste, tõekspidamiste ja väärtuste kajastamisest.

Sageli eeldab teose mõistmine ka kujutatava maa kultuuritausta avamist (nt teadmised loodusest, inimestest, kommetest/uskumustest, kodukohast) või ajaloolis-kultuuriloolisi teadmisi vastavast ajajärgust. Nende taustteadmiste täiendamisel, teose erinevate kihtide avamisel ja kompositsiooni analüüsimisel vajavad õpilased kirjandusõpetaja abi. Oluline on õhutada õpilasi esitama erinevaid mõtlemist, sünteesimist ja järeldamist soodustavaid küsimusi (*miks? mispärast? kuidas?* jt), tegema tähelepanekuid, esitama väiteid, põhjendusi, arvamusi, ettepanekuid ning jagama oma ideid. Et kaasata kõiki õpilasi, peaks õpetaja soodustama vestlust ja arutelu loetu põhjal ning organiseerima õppimist rühma- või paaristöö vormis.

Kokkuvõtteks, kui teose sündmustik haarab noort lugejat niigi, siis oskust nautida kirjeldusi, märgata teksti struktuuri ja stiili tuleb õpetada. Oluline on, et **kõik** lapsed saaksid lugemisest **positiivse elamuse** ja teost analüüsides räägitaks „igavestest asjadest” (Leesi, 1997). Kui aga õpetaja piirdub raamatu lugemise/mittelugemise kontrollimisel testiga, milles uurib sisu detaile, jääb kirjanduslike tegelaste käitumise motiivide väljaselgitamine ning mõttevahetus eetiliste küsimuste, väärtuste ja teksti sõnumi üle paratamatult tagaplaanile. Samuti on õpilasel raske kirjutada selgeid vastuseid keerulistele küsimustele või huvitavaid arutlusi kulunud teemadel. Sellega peab õpetaja arvestama küsimuste koostamisel ja loovtööde teemade väljapakumisel.

Tekstikast 8.2.B.

Praktilist õpetajale: **tervikteose käsitlemine**

1. *Motiveerimine*

- *Sisu ennustamine (raamatu nimi, kaas, tiitelleht, sisukord, pilt/pildid raamatust; vestlus paarikaupa või rühmas saadud info põhjal; kirjutamine – otsustused, ootused, küsimused).*
- *Õpetaja sissejuhatus (raamatu maailm: vihjeid tegelastele, tegevusajale, tegevuskohale, probleemidele; kommentaarid raamatu autori kohta; huvitava, lugema motiveeriva katkendi esitus).*

2. *Lugemine/tekstiga tutvumine (erinevate lugemisstrateegiate kasutamine)*

- *Lugemine omaette, paarikaupa või rühmas.*
- *Õpetaja ettelugemise kuulamine.*

- *Õpilaste küsimused õpetajale.*
- *Paaris- ja rühmavestlused, mille käigus loetakse mõnda kohta tekstist korduvalt, et mõista tegelaste käitumist või leida kinnitust enda arusaamisele.*
- *Tegelas(t)e kirjelduse meenutamine.*
- *Süžee olulisemate sündmuste meenutamine.*
- *Miljöö meenutamine, kui see on kaugemast ajastust.*
- *Looduskirjelduste lugemine ja seostamine teose süžeeaga.*
- *Teose autori eredamate stiilinäidete ettelugemine.*

3. **Peegeldamine (võimalusi loetu käsitlemiseks)**

- *Rolli- ja lavastusmängud teose põhjal (püütakse luua vastavaid olukordi ja meeleolu; esitada/mõista inimsuhteid; tunnetades tegevuskohti – koopas, onnis, metsas, külas, suurlinnas, üksikul saarel –, elatakse koos tegelastega).*
- *Nuku- ja lauateater, pantomiim, dramatiseerimine.*
- *Õppekäik kirjaniku, teose, teema või ajastuga seotud paika.*
- *Kirjalikud ülesanded (küsimuste esitamine teose kohta; kommentaaride kirjutamine; peamõtte väljatoomine; sisukokkuvõtted teemade, tegelaste või peatiükide kaupa; sisukaardi koostamine; oma lõpu kirjutamine; kujutlemine, nt "Olen see või teine tegelane....."; küsimused intervjuuks mõne tegelasega; päeviku või logiraamatu koostamine mõne tegelase perspektiivist, nt „Kirjuta päevikusse sissekanne läbi mõne tegelase (looma jt) silmade“; kiri mõnele tegelasele või tegelase kujuteldav kiri kellelegi; arvamuskirjutis; teose reklaamplakat; ristsõna või pildiseeria koostamine loetu põhjal).*
- *Oma illustratsioon teosele.*
- *Taustmuusika valik mingi katkendi esitamise meeleolu loomiseks.*
- *Lõpupidu (kokkuvõte lugemisest: illustratsioonide galerii; kirjutiste näitus-esitus; klassiõhtu katkendite esitamise/dialogide/pantomiimide või katkendite dramatiseerimisega).*

Teabetekstide käsitlemine. Ilukirjanduslike teoste kõrval õpitakse 5.–6. klassis lugema teabe- ja tarbetekste (nt kirjaniku elulugu, kultuurilooline ülevaade, uudis, kutse), mis eeldavad mõnevõrra teistsuguseid lugemisstrateegiaid. Teabeteksti puhul on oluline teksti kommunikatiivse eesmärgi ja sõnumi väljaselgitamine. Nii püütakse pealkirja,

alapealkirjade, piltide, fotode, skeemide, tabelite, jooniste, illustratsioonide või võtmesõnade abil ennustada sisu ja selgitada lugemismotivatsiooni: mida **tahan** sellel teemal teada saada?

Lugemise ajal tuleb enamasti pidevalt otsustada, mis on õpilasele antud teema puhul oluline ja mis ei ole nii oluline. Selleks tuleb õpetada lugejat tegema märkmeid; kasutama allajoonimist (kui on paljundatud tekst); jagama teksti mõttelisteks osadeks ja neid osi pealkirjastama; esitama iseendale küsimusi loetust arusaamise kontrollimiseks ja kindluse otsimist tekstist oma oletustele; kasutama varasemaid teadmisi loetu mõistmiseks; esitama küsimusi õpetajale (rühmakaaslastele), kui midagi jäi tekstist arusaamatuks. Teksti mõistmist soodustavad ka korduv lugemine ja kirjaliku kokkuvõtte koostamine. Eriti oluline on nende võtete kasutamine keerulisemate tekstide lugemisel – aitab see ju kriitiliselt suhtuda saadud infosse (eristada olulist, struktureerida teavet jm). *Lugemisjärgsel etapil* seostatakse uus info tavaliselt varem õpituga (sain teada!), kasutatakse loetut kõnes või kirjas ja arutletakse koos klassikaaslaste/õpetajaga teksti põhjal.

Igal juhul on teksti mõistmine tihedalt seotud teksti kaudu õppimisega, mida on vaja õpetada ja pidevalt harjutada. Iga teksti lugemisega saab aju impulsse ja areneb (vt ptk 1). Pidev, mitmekülgne ning eriilmeliste ja -stiililiste tekstidega tegelemine keele- ja kirjandustundides peaks ette valmistama noore inimese, kes täiskasvanumaailmas kõikvõimalike tekstidega probleemilt hakkama saab.

Keeleoskuste kujundamine

Kui esimesel kooliastmel on õpilasele oluline omandada kirjatehnika, siis teise kooliastme põhiülesandeks saab õigekirja ja tekstiloomete oskuste arendamine. Meeles tuleb pidada, et **keeleõpetuse tunni** eesmärgiks ei ole grammatika ja õigekeelsusse **õpetamine**, vaid keeleõpetuse tund keskendub mingi **keeleteema** lahtimõtestamisele, selle äratundmisele tekstis ja kasutamisele tekstiloomes. Keeletunniks häälestamisel on eriti oluline motivatsiooni loomine. Selleks sobivad mitmed probleemsituatsioonid, elulised näited koomilistest või piinlikest olukordadest, kus keelekasutaja, õppimisele tulevat keelenähtust tundmata, on hätta jäänud. Seega suunatakse õpilased eesmärgistatud tegevusele. Samuti ei tohiks unustada, et klassis on peale lingvistilise ka muu intelligentsustüübi ja õpistiiliga õpilasi (Gardner, 1997) ning keeleharjutused ja -ülesanded peaksid sisaldama neid toetavaid tegevusi (Asser & Küppar, 2000).

Tekstiloomete. Lugemine ja kirjutamine on tihedas seoses. Nii ilukirjanduslike kui ka teabetekstide lugemisega koos on palju võimalusi tekstiloomeks, mis eeldab oskust ja kogemusi anda edasi oma mõtteid, seisukohti ja hinnanguid. Samas tuleb arvestada, et sellel, mida inimene kirjutab ja mida ta mõtleb, võib olla põhimõtteliselt oluline vahe. Teades ja osates kasutada termineid ja mõisteid, ei pruugi kirjapandu ikkagi peegeldada

otseselt meie mõtlemist, sest sündmused on ajalis-ruumilised, kuid tekst saab olla ainult lineaarne – st tekstis sündmused järjestatakse. Samuti ei panda tekstis kogu sündmust kirja, vaid projitseeritakse see läbi autori valiku ehk filtri. Seega, tekst koosneb valikulistest üksustest ning seotus nende vahel saavutatakse keeleliste vahendite abil. Seetõttu tuleks kujundada õpilaste teadlikkust sellest, mis on keeles loomulik ja mis mitte. Täitmaks seda ülesannet, tuleb teises kooliastmes tegelda süsteemselt tekstide mõistmise, analüüsimise ja loomise oskuste arendamisega.

Õpilaste jõukohaseks ja arendavaks võtteks on nn *vabakirjutamine*. See on olukord, kus õpilane võib vabalt arendada mõtteid enda poolt valitud teemal (suulise esitusena on see mõnevõrra lihtsam kui kirjalikus vormis). Et valmiks hea kirjalik tekst, tuleks õpetada *protsesskirjutamist*, st väärtustada tekstiloomet **protsess**. Gardner ja Johnson (1997) eristavad protsesskirjutamises järgmisi etappe:

1. *Ettevalmistus* – mõtete tekitamine (ajurünnak, teemakohase kirjanduse lugemine; märksõnade valimine; idee- või mõistekaardi koostamine).
2. *Visandamine* – mustandi esimese versiooni kirjutamine (**kõikide** mõtete kriitikavaba üleskirjutamine/kiirkirjutamine). Kirjutamisel ei mõelda õigekirjareeglitele.
3. Toormaterjali *ütlelugemine* ja *organiseerimine* (kava koostamine).
4. *Tagasiside saamine* väikeses rühmas (esitatakse küsimusi, antakse nõu; koos arutletakse, kuidas teksti paremaks/huvitavamaks muuta).
5. *Töö parandamine tagasiside põhjal* ning lisatakse kokkuvõte ja sissejuhatus, detailid; tekst muudetakse kujundlikumaks ja arusaadavaks. Valmib mustandi teine versioon.
6. Tagasiside rühmas (arutletakse muudatuste üle).
7. *Keeleline korrektuur* ja puhtandi kirjutamine.
8. *Töö avaldamine* (nt oma kirjatöö ettelugemine klassikaaslastele, ühisraamatu väljaandmine). Oluline on märgata ja tuua esile positiivset.

Lisaks protsesskirjutamisele võiks kasutada nn *kõrvutatavat kirjutamist*, st sama situatsiooni/probleemi kirjeldatakse erinevale lugejale (nt kiri koolidirektorile, sõbrale, vanaemale); kirjeldatakse olukorda, mõtteid või tundeid (nt seoses vihmade sügisega). Loovamatele õpilastele soovib MacGregor (2007) nn *kirjanikuks hakkamise mängu*. Autor annab tõhusaid juhtnööre jutu kirjutamiseks.

Tegelikus elus ei hakka enamik meist kirjanikuks, küll aga vajame oskust kirjutada mitmesuguseid tekste: kuulutusi ja vastata neile; järelepärimisi, seletuskirju, meeldetuletusi; ettekandeid ja sõnavõtte; avaldusi; soovitus- ja motivatsioonikirju, elulookirjeldusi jms. Seepärast tulekski teises kooliastmes keskenduda tekstide koostamisele, mis täidavad erinevat funktsiooni, ning harjutada seda kirjanduslike tegelaste kaudu (nt koosta Tootsi elulookirjeldus või Tõnissoni seletuskiri parve põhjalaskmise kohta; kirjuta soovituskiri Harry Potterile Sigatüüka kooli vastuvõtmiseks). Ikka selleks, et osata neid täiskasvanuna **lugeda ja koostada**.

Tekstikast 8.2.C.

Praktilist õpetajale: nõuandeid jutu kirjutamiseks

- *Leia pealkiri, mis äratav tähelepanu!*
- *Asu kohe asja juurde – juba esimene lause peab olema sündmus!*
- *Mõttele välja lõpp, mis võtab kõik kokku, kuid ei tundu tuttav!*
- *Mõttele tegelaskujude kõnemaneeerile!*
- *Näita sõnadega – „värviliselt” – ja jutusta!*
- *Viis meelt on rohkem väärt kui viiesendine: lugeja tahab näha, kuulda, tunda, isegi nuusutada ja maitsta!*
- *Laused ei ole liha: ei hakitud, lühikesed ega liiga pikaks venitatud!*
- *Kes räägib: autor (mina), keegi tegelastest, jutustaja (3. isik)?*
- *Tunne oma tegelasi põhjalikult, esita nende kohta täpseid detaile!*
- *Hoidu kulunud väljenditest! Hea võrdlus on kirjanikule vajalik kui kokale pajakinnas.*

Õpilased, kes on püüdnud kirjutada oma juttu nende nõuannete järgi, suudavad paremini märgata ja analüüsida ka loetavat teost.

Õigekeelsus. Kuigi eesti kirjakeel on üsna stabiilne, on viimasel ajal tulnud juurde selliseid keelendeid ja konstruktsioone või nihkunud sõna tähendused (peamiselt inglise keele mõjul), mille omandamine või vastupidi – millest hoidumine – nõuab tähelepanu ja meeldejätmist. Teise kooliastme õigekirjaõpetuses on tähtis koht nendel reeglitel ja definitsioonidel, mida õpilased vajavad ka hilisemates keeleõpingutes (Lerkkanen, 2007). Reeglite omandamine on osaliselt suunatud mälule, mitte arusaamisele. Nii õpitakse küll materjali vastu võtma, kuid ei jõuta produktiivsete oskusteni – võrdlemise, seostamise, üldistamise ja järeldamiseni.

Võõrsõnade õppimine reeglite abil on sageli probleem. Õpilased ei oska mõtestada, miks tuleb kirjutada nii ja mitte teisiti. Reeglid on abstraktsed ega toeta arusaamist, sest selles eas lapse abstraktne mõtlemine on kujunemisjärgus. Praktikud on märganud, et pärast reeglite õpetamist kaotab laps mingiks ajaks loomuliku õigekirjaoskuse. Lõputu õigekeelereeglite drillimise asemel võiks aga kasutada õppimist analoogiarühmade abil, sest kirjutades loob laps sageli analoogi. Näiteks, sarnaselt kirjutatakse sõnad *garaaž*, *vit-raaž*, *reportaaž* ja *kollaaž* või siis *massöör* ja *režissöör*. Samuti tuleks materjali mahus järgida *optimaalsuse põhimõtet* – keskenduda põhireeglitele ning mitte üle tähtsustada ega

rõhutada erandeid ja detaile. Tähtis on see, et lapsel ei tekiks hoiakut: „Eesti keel on nii keeruline, et aru ma sellest niikuinii ei saa!“ Kirjakeele kasutamine on õpilase jaoks sage- li intuiitiivne oskus, mis sõltub tema sisemise keeletaju tugevusest, mitte õpitud reeglite arvukusest ega õigekirja harjutamisele kulutatud ajast. Õigekeelereeglid ja grammatika on korrektse keeleoskuse omandamise eeldus, mitte keeleõpetuse eesmärk. Keeleõpetus ei tohiks jääda reeglite harjutamise tasemele, vaid peaks olema suunatud keele valdamisele terviklikult – kes oskab keelt paremini, see võtab kiiremini vastu informatsiooni ja leiab kiiremini üles olulise teabe (Ehala, 2001).

Et õppimine oleks tulemuslik, tuleb õpetajal eriti põhjalikult läbi mõelda, kuidas edastada keeletunnis esitatavat materjali. See peaks olema ülevaatlik, süsteemne ja suu- nama õpilasi keelenähtusi vaatlema, järel dama ning ise reegleid tuletama-sõnastama – see tähendab mõtlema. Mõtlemine on pikk protsess – eriti kui teha seda nüansirikkalt. Abiks on õpitava materjali rakendamine erinevates praktilistes ülesannetes, mis lisaks harjutamisele ärgitavad uusi teadmisi varasematega siduma, võrdlema ning järeldusi- põhjendusi avastama. Järgneda võiks töö tekstiga, et õpitavat keelenähtust ära tunda ning samas – saada eeskuju selle kasutamiseks. Näiteks, kui vormiõpetuses käsitletakse sõnade muutmist (käände- või pöördevormide moodustamist), võiks õpilastel lasta ot- sida tekstist vastavaid muutevorme. Kuna tekstides esinevad need konkreetsetes lausetes ja sõnaühendites, saab laps toetuda oma loomulikule keeletajule ja kontekstile, mitte ei tuubi pähe eraldi seisvaid grammatilisi konstruktsioone (nt *olevat* ja *minevat* on kaudse kõneviisi mineviku vormid sõnadest *olema* ja *minema*; kuus kohakäänet – sise- ja välis- koha käänded – sõnast *tünn* on *tünnisse* ehk *tünni*, *tünnis*, *tünnist*, *tünnile*, *tünnil*, *tün- nilt*). Kuigi üksikutest/eraldi lausetest koosneva harjutuse koostamine nõuab õpetajalt vähem vaeva – saab ju niiviisi lihtsalt ühte harjutusse kokku kriitilised keelendid –, on selliste harjutuste täitmine õpilaste jaoks nüristav tegevus. Õpilane keskendub gramma- tikale ja õigekeelereeglite tuimale rakendamisele. Oluline on aga see, et õppimine ei oleks rutiinne ega igav, vaid vaheldusrikas ja kihiline tegevus, mis motiveerib ja arvestab laste võimeid ja arengut (nt jõukohased, kergemad-raskemad, erinevad mõtlemist ja keelelisi osaoskusi kujundavad ülesanded) ning pakub eduelamust. See aitab ennetada, et teksti- loome tundides tuleb hakata lastele õpetama sidusate lausete ja lõikude koostamist. Tun- ni harjutavas (peegeldamise) osas tuleks suunata õpilased käsitletavat keelenähtust ise tekstiloomes kasutama. Näiteks, sõnaliikide või lauseliikmete õpetamisel võiks õpilastel lasta kirjeldada mõnda tegelast või olukorda, kasutades etteantud omadus-, nimi- või te- gusõnu. Või paluda lõpetada laused – valides loetelust sisult sobiv sõnaühend ning laiend- dada seda terviklikuks osalauseks, mis sobib mõttelt ja vormilt lause esimese poolega.

Seega, mõttekas on toetuda keelele kui süsteemile, meenutades ja korrates neid tee- masid, mis on otseselt seotud õppimisega tuleva keeleteemaga – et värskendada ja seos- tada varasemaid teadmisi uutega. Nii tuleks enne erinevate lausetüüpide (nt koondlause, liitlause) kirjavahemärgireeglite õpetamist meelde tuletada lauseliikmeid või tunnist- tundi toimuva kokku- ja lahkukirjutamise harjutamise asemel meenutada kõigepealt

juba teises klassis tutvustatud sõnaliike. Kui lugemise puhul on oluline lugemismõnu hoidmine, siis keeletunnis tuleks luua ja hoida keelemõnu. Selleks aitab kaasa humoorikate/põnevate tekstide ja vaheldusrikaste ülesannete kasutamine. Keeletunni puhul tuleb kindlasti meeles pidada, et **tund on õppimise koht**. Kirjalikke keelealaseid kodutöid võiks teisel kooliastmel pigem vältida. See, milliseid harjutusi õpilased sooritavad, milliseid tekste analüüsivad ja kas keeleõpetuse tund on huvitav või tuim, sõltub õpetaja valikutest. Sidusad mõtted kaunilt sõnastatud ja grammatiliselt korrektses vormis – see peaks olema keeleõpetuse eesmärk.

Tekstikast 8.2.D.

Praktilist õpetajale: **huvitavaid võtteid õigekirja õppimiseks**

- *Sõnavara mängud sõnade tähenduse õppimiseks (bingo, püsle, ristsõnad jt).*
- *„Salakauba leidmine“ (mitmete lubatud sõnavormide hulgast lubamatute märkamine ja kõrvaldamine).*
- *Ühendamise harjutused (nt lause alguse ja lõpu ühendamine; nimi- ja omadussõnade sidumine; otsekõne ja saatelause kokkusobitamine).*
- *Muutmise harjutused (otsekõnes esitatud naljandi/anedoodi/tegelaste kahekõne asendamine kaudse kõnega; olevikus esitatud teksti muutmine minevikuliseks; esimese isiku vormis edastatud teksti muutmine kolmanda isiku esitatud tekstiks; tegusõna asendamine sobiva nimisõnaga).*
- *Õige valik (tegelaste/olukordade kirjeldamine, kasutades loetelus toodud omadussõnu/nimisõnu/arvsõnu jt).*
- *Lausete moodustamine etteantud skeemi järgi.*
- *Jutukese jätkamine (lünkade täitmine õige sõnaühendi/osalausega).*

Kokkuvõte

Eesti keele õpetamine on esimeses ja teises kooliastmes oluliselt erinev. Esimese kooliastme põhiline eesmärk on integreeritult arendada nelja keelelist osaoskust. Teise kooliastme 5.–6. klassis jaguneb eesti keel kaheks erinevaks õppeaineks: eesti keeleks ja kirjanduseks. Eesti keele oluline õpiväljund teise kooliastme õppekava järgi on: laps vormistab korrektselt kirjalikku teksti, leiab vajalikku infot tekstiloomeks ja oskab vajadusel kasutada õigekeelsussõnaraamatut. Kirjanduse õpetamisel hinnatakse aga lugemis- ja jutustamisoskust, teksti analüüsimise, tõlgendamise ja mõistmise oskust.

Viidatud kirjandus

- Asser, H., & Küppar, M. (2000). *Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Brügelmann, H. (1987). Kinder auf dem Weg zur Schrift. *Spektrum der Wissenschaft*, Heft 5.
- Dean, J. (2005). *The Effective Primary School Classroom* (pp. 37–41). London, New York: Routledge Falmer.
- Dumont, R. A., & Lannon, J. M. (1990). *Business Communication*. London: Scott & Foresman.
- Ehala, M. (2001). Rõõm keelest. *Oma Keel*, 2, 51–55.
- Emans, B. (2002). *Integration of ICT in Education. Socrates Programme MinervaAction*. IPETCCO Consortium.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school Improvement. *Educational Leadership*, 55 (1), 20–21.
- Gardner, A., & Johnson, D. (1997). *Teaching personal experience narrative in the elementary and beyond*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona Writing Project Press.
- Hollingsworth, P. M., & Hoover, K. H. (1991). *Elementary Teaching Methods*. 4th Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lahi, R., Matesen, V., & Muhel, I. (1990). *Kirjatehnika. Käsiraamat õpetajale*. Tallinn: Valgus.
- Kitsing, M. (2008). *Mida õppisime PISA uuringust? Ettekanne seminaril Loovus ja loogika – võimalus õppida PISA-tulemustest*. Tallinn, 29. oktoobril, 2008.
- Leesi, L. (1997). Vaidlen vastu, Piret Hiisjärv. *Õpetajate Leht*, 17.10.1997.
- Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Liivak, S. (1997). Lugemisoskust saab arendada. *Õpetajate Leht*, 29, 15.08.1997.
- MacGregor, C. (2007). *Kui suureks kasvan, hakkas kirjanikuks*. Tallinn: Koolibri.
- Morgan, J., & Rinvoluceri, M. (2006). *Once upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2007). *PISA 2006. Science Competences for Tomorrow's World. Executive Summary*. Külastatud 23. juunil, 2009, aadressil <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching Practices and the Promotion of Achievement and Adjustment in First Grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses*. Võru: AS Võru Täht.
- Usen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajatele*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Walker, D. F. (1998). New Information Technology and the Curriculum. In T. Husén, et al. (Eds) *Education: The Complete Encyclopedia*. Pergamon, An Imprint of Elsevier Science (CD-ROM).

Soovituslik kirjandus

- Hage, M. (2000). *Tekstiõpetus. Ainaaamat*. Tallinn: Koolibri.
- Hennoste, T. (2000). Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. *Oma Keel*, 1, 48–57.
- Hiiepuu, E., & Hiisjärv, P. (2006). *Õpetame eesti keele tundides kuulama*. Tallinn: Avita.
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise meetodika*. Tallinn: Kännimees.
- Laamann, A. (2008). *Mängides lugema*. Tallinn: Ilo.
- Ugur, K. (2004). *Meediaõpetus põhikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Usen, A. (2006). *Kirjutamisest ja kirjutama õpetamisest*. Tartu: AS Atlex.

9. Matemaatika

Anu Palu

Sissejuhatus

Matemaatikaõpetuse üldeesmärgiks on arendada õpilaste loogilist ja loomingulist mõtlemist. Matemaatika peaks olema aine, kus omandatakse analüüsimise, üldistamise ja põhjendamise oskus, samuti modelleerimisoskus ning üldisem probleemide lahendamise oskus. Need oskused ei teki iseenesest, vaid vajavad süstemaatilist arendamist. Õpilaste matemaatilisele loomingulisusele tuleb asuda müüri laduma juba esimesel kooliastmel. Ka kõige lihtsamate ülesannete lahendamise juures peab õpilasi suunama ülesande lahendustee otsingule, arvestades õpilaste individuaalseid iseärasusi ja võimeid – unustamata seejuures kollektiivse meeskonnatöö kujundamise vajadust.

Õpiteooriate rakendamine matemaatikaõpetuses

Koolis kasutatakse erinevaid õpetamismeetodeid, sest usutakse, et need toimivad. Meetodite valikul toetutakse praktikale ja intuitsioonile. See võib olla kasulik, kuid ka ohtlik. Näiteks, kui hakkame õpetama algklassides murdude jagamist, võib see tekitada lastes segadust. Mitte mõistmine viib õpilased matemaatikast eemaldumiseni. Vale õpetamisviisiga võib kergesti muuta matemaatika õpilasele väga ebameeldivaks aineks. Siit järeldub, et matemaatika õpetamisel on oluline teoreetiliste vaatekohtade aktsepteerimine, kuigi limiteeritult ja vähesel määral.

Kaasaegne nägemus õppimisest ja õpetamisest rõhutab, et õppimine on protsess ja õppimise juhtimine on keskne strateegia. Õpetamisprotsessis on oluline õppija aktiivsus. Õpetaja õpetamisstrateegia valikuga luuakse õppimiskeskond, kus on oluline arvestada nii õppija, aine kui ka õpetaja vastastikust kooskõla.

Õppimise tõlgendamisel võib eristada kahte erinevat käsitlust: õpetamiskeskset (biheiviorism) ja õppimiskeskset (konstruktivism). Biheiviorism on suurimat mõju avaldanud õppemeetoditele, mida tavaliselt nimetatakse traditsiooniliseks. Traditsioonilistes õppeviisides domineerib õpetaja poolt ettevalmistatud, struktureeritud ning suhteliselt väikeste õppimisühikutega esitatud materjal, mille õpilased töötavad läbi õpetaja poolt etteantud viisil. Matemaatika õpetamisel tähendab see rõhuasetust arvutamise- ja teisendamisoskuste omandamisele, kus olulisemad on treening ja harjutamine, mitte arusaamine. Traditsioonilise õpetamise kõrval võib matemaatikas eristada formalistliku õpetamist, kus esikohale seatakse aine käsitluse rangus. Formalistliku õpetuse puhul peetakse oluliseks definitsioonide sõnasõnalist päheõppimist, täpset terminoloogia jälgimist, korrektse keele ja sümboolika kasutamist ning kindlate vormistamisreeglite rakendamist.

Esimese ja teise kooliastme matemaatikas on omal kohal traditsiooniline õpetusviis, sest siin õpetatakse selliseid matemaatikaalaseid teadmisi, mis vajavad pidevat harjutamist ja treenimist (nt liitmis- ja korrutamistabel, sümbolite tundmine). Algklassides alustatakse matemaatilise teksti vormistamise kujundamist. Seega on mõneti põhjendatud, et klassiõpetaja pöörab suurt tähelepanu aine formalistlikule õpetamisele. Ka uurimus on näidanud, et formalistlikku õpetamisviisi pooldavad klassiõpetajad saavutavad häid tulemusi õpilaste matemaatikaalastes õpitulemustes (Kikas, Peets, Palu, & Afanasjev, 2009). Ometi tuleb sellesse fakti suhtuda ettevaatlikult. Kui korrektse vormistuse nõudmine on ülesannete lahendamisoskuse kujundamisel igati õigustatud, siis kindlate reeglite omandamine võib osutuda mõttetuks. Näiteks, teises ja kolmandas klassis õpitakse tehte puuduva komponendi leidmist tähte sisaldavast võrdusest. Puuduva tehteliikme leidmiseks esitatakse vastavad reeglid. Sellised reeglid ununevad kiiresti. Lihtsam on leida puuduvat komponenti proovimise teel, mõeldes, mida peab liitma/lahutama või millega peab jagama/korrutama, et saada vastav tulemus. Või vaatleme 6. klassis õpitavat murdude liitmisreeglit: $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ad + cd}{bd}$. See reegel sobib näiteks tehete $\frac{2}{3} + \frac{1}{4}$ jaoks, kuid tehete $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$ korral on lihtsam arvutada, kui ühiseks nimetajaks on 4, mitte $2 \cdot 4$. Õpikutes leidub teisi reegleid, mille päheõppimine on mõttetu.

Esimese ja teise kooliastme matemaatikas on olulisel kohal teatud faktide ja algoritmide omandamine, kuid siin tuleb panna alus ka mõistete omandamisele, mida ei saa teha formalistlikku õpetamisviisi kasutades, st definitsioonide kaudu. Mõistete kujundamiseks tuleks kasutada induktiivset teed, mille lähtekohaks on aistingud ja kogemus (vt ptk 1 mõistete kujundamisest). Matemaatika mõistetest arusaamine on tähtis nii ülesannete lahendamise, arutlemisoskuse kui ka matemaatilise mõtlemise arendamise seisukohalt. Mõistete õppimine arusaamise tasemel ja probleemide lahendamine vajavad teistmoodi lähenemist ja teiste meetodite rakendamist, kui seda pakub biheivioristlik õpiteooria. Konstruktivistlik õppimisteooria rõhutab õppimist kui protsessi, kus õppija omandab uusi teadmisi neid olemasolevate teadmiste põhjal ise luues, konstrueerides. Õpimotivatsiooni allikaks on õppija sisemised stiimulid. Konstruktivistlikus õppimiskäsitluses rõhutatakse õppija aktiivsust, kus õpetaja on õpilase toetaja ja suunaja. Tähtsustatakse ka teiste inimeste koosmõju õppimisele. Konstruktivism on toonud õpetamisse rühmatöö, uurimistöö ja projektõppe kasutamise. Õpilased peavad kogema, et tulemuseni võib jõuda eri teid pidi. Innustatakse leidma ülesannetele erinevaid lahenduskäike ja nende üle tunnis arutlema. Oluline on koos tegutsemine, sealjuures mänguliste elementide kasutamine.

Õpitulemuste saavutamiseks sobivate meetodite valikul tuleb lähtuda eelkõige õppija vajadustest, mitte aga ühe või teise õppimisteooria dogmadest. Matemaatikaõpetuses ei peaks orienteeruma ainult teadmiste andmisele, vaid ka isiksuse nende võimete arendamisele, millel on üldisem tähendus. Matemaatikaõpetuse põhirõhk peaks olema sellel,

et kasutada sihipäraselt ära matemaatiliste teadmiste ja oskuste omandamise protsessis peituvad võimalused õpilase kui tervikliku isiksuse arendamiseks.

Uurimused on näidanud, et ei ole väga kindlaid seoseid erinevate õpetamismeetodite kasutamise ja õpilaste matemaatikaalaste saavutuste vahel. On täheldatud, et õpetajad, kes kasutavad rohkem õpilasekeskset (konstruktivistlikku) õpetamist, saavutavad pigem paremaid tulemusi õpilaste kontseptuaalses arusaamises kui protseduurilises arusaamises (Walker, 1999). Põhiteadmiste ja protseduuride algoritmide omandamine toimub biheivioristlikest alustest lähtuvate õppemeetodite puhul efektiivsemalt (Geary, 1994). Mõistete rakendamise- ja arutlemisoskuse kujundamine vajab rohkem konstruktivistlikku õpetamisviisi. Kogu matemaatikaõpetust ei ole otstarbekas ega võimalik avastusõppele üles ehitada, baasteadmised tuleb selgeks harjutada.

Matemaatikaõpetuse ülesanded ja printsiibid

Matemaatikaõpetuse peamisi ülesandeid on arendada õpilaste mõtlemist. Nii loogiline mõtlemine kui ka loovus rakendub vaid teatava teadmiste, oskuste ja vilumuste süsteemi olemasolul. Seega on matemaatika teiseks ülesandeks varustada õpilasi küllaldase hulga matemaatikaalaste oskuste ja vilumustega.

Uue põhikooli riikliku õppekavaga taotletakse, et **esimese kooliastme lõpuks** saab **õpilane** aru õpitud reeglitest ja oskab neid täita; loeb, mõistab ja edastab eakohaseid matemaatilisi tekste; näeb matemaatikat ümbritsevas elus ja kirjeldab seda arvude või geomeetriliste kujundite abil (Põhikooli riikliku õppekava eelnõu, 2009). Sama dokumendi järgi **oskab õpilane teise kooliastme lõpuks** kasutada erinevaid matemaatilise info esitamise viise ning minna üle ühelt esitusviisilt teisele. Ta oskab liigitada objekte ja nähtusi, analüüsida ning kirjeldada mitme tunnuse järgi; tunneb probleemülesande lahendamise üldist skeemi; oskab leida ülesannetele erinevaid lahendusteid; oskab oma mõttekäike põhjendada ja nende õigsust kontrollida.

Nende eesmärkide saavutamiseks ei saa olla matemaatika õppimine ainult valmis-tõdede äraõppimine, vaid see peab olema õpetaja poolt juhitud protsess, milles õpilane ise aktiivselt osaleb. Matemaatika õppimine peaks olema spiraalina arenev probleemide lahendamine, mille käigus õpilane õpib tundma uusi mõisteid ja seoseid, siduma neid eelnevatega ja süstematiseerima – ning siis uutes olukordades rakendama.

Vastavalt õpilase arengutasemele on esimese ja teise kooliastme matemaatikas valitsevaks meetodiks induktiivne meetod. Matemaatiliste mõistete ja seoste selgitamiseks tuleb teha praktilisi töid ja kasutada mitmesuguseid näitvahendeid. Vaatluste ja katsete abil jõutakse uute mõistetenii ja nende klassifitseerimiseni ning seaduspärasuste avastamiseni. Praktiliste töödega peab alati kaasnema ka arutlus. Sel moel kaasatakse õpilane aktiivselt õppeprotsessi nii, et ta avastab ise enda jaoks uut. Nii välditakse formaalset ja mehaanilist õppimist. Võimekad algklasside õpilased on suutelised vaatlus- ja uurimis-

materjali põhjal seaduspärasust või reeglit formuleerima, nõrgemad aga vajavad selleks hulgaliselt konkreetset materjali ja lisaks ka kõrvalist abi. Algklassiõpilane ei näe iseseisvalt vajadust üldistada. Selle peaks esile kutsuma õpetaja nõudmine või ülesanne.

Matemaatikatund peaks olema planeeritud nii, et kõik õpilased töötaksid oma võimete piiril. See eeldab õpilaste eelnevale ettevalmistusele ja võimetele vastavat õppetöö diferentseerimist ja erineva keerukusega ülesannete lahendamist ka rühma- või paaris- töö vormis. Seejuures on oluline, et õpilasel oleks võimalus ise oma tööd kontrollida ja edu tunnetada.

Et tagada õppetöö tulemuslikkus, on tähtis õpitud kinnistada ja korrata. Kordamist peab toetama sobiva harjutusmaterjali valik. Harjutused olgu mitmekesise sisuga ja matemaatilises mõttes vaheldusrikkad. Mäng on üks võimalus teha huvitavamaks põhiteadmiste omandamiseks vajalik harjutamine. Uurimused on näidanud, et õppimismänge kasutades paraneb arvutamisoskus (Pehkonen & Pehkonen, 1997). Mängude abil võime lisaks mehaaniliste oskuste arendamisele muuta huvitavamaks ja lihtsamaks matemaatika õppimise. On täheldatud, et sobivate mängudega saab arendada ka probleemide lahendamise oskust ja järeltamisvõimet (vt strateegiamängud, Pehkonen, 1997).

Ülesannete lahendamisoskuse kujundamine

Kogu matemaatika õppimine on tihedalt seotud ülesannete lahendamisega. Matemaatikaõpetuses on ülesannete lahendamine nii õpetamise eesmärk kui ka vahend ning ülesannete funktsioonid on alati sõltunud õpetamise eesmärkidest. Ülesandeid on kasutatud läbivõetud teoreetilise materjali kinnistamiseks, õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimiseks ja hindamiseks. Viimasel ajal rõhutatakse iga ülesande lahendamise polüfunktsionaalsust. Ülesannete lahendamise tulemusena peaksid toimuma õpilase tegevuses ja psüühikas mitmesugused muutused: areneb mõtlemine, fantaasia, isiksus, maailmavaade ning toimuvad muutused teadmistes, oskustes ja võimetes.

Mõtlemise arendamise seisukohalt on oluline igasuguste matemaatikaülesannete lahendamise üldoskuste arendamine. Üldoskusi tuleb eristada üksikoskustest. Üksikoskuste aluseks on lahendamise algoritmid, mis kujunevad omandatud teoreetiliste teadmiste alusel – vastavaid operatsioone ja toiminguid sooritades. Üksikoskused saavutatakse harjutusülesannete lahendamisel. Harjutusülesannete eesmärk ongi lahendusalgoritmi treenimine. Esimeses ja teises kooliastmes on harjutusülesannetel oluline koht. Lihtsamad toimingud (nt arvude kirjutamine ja lugemine, tehted ühekohaliste arvudega) on keerukamate toimingute koostisosaks, mistõttu on hädavajalik, et õpilane suudaks neid toiminguid sooritada automaatselt ja vigadeta. Sõltuvalt õpilaste võimekusest vajavad mõned õpilased rohkem ülesandeid ja aega lihtsate toimingute automatiseerimiseks.

Ülesannete lahendamise üldoskuste alla kuuluvad üldised teadmised ülesande lahendamise käigu, struktuuri ja etappide kohta. Ekslikult arvatakse, et need oskused võivad

tekkida paljude matemaatikaülesannete lahendamise tulemusena. Õpetajad annavad tohutu hulga ülesandeid, kuid tulemused on tagasihoidlikud. Enamik õpilasi, kes kohtab tundmatut või vähe tuttavat ülesannet, ei tea, kuidas seda lahendada, millest alustada. Üldised teadmised ülesannete lahendamisest on vajalikud selleks, et õpilased suudaksid lahendada ülesandeid teadlikult ja sihikindlalt, mitte ainult matkimise ja analoogia põhjal. Muidugi on sellised analoogid vajalikud, toetamaks nõrgemaid õpilasi, kuid õpilane ei tohiks piirduda tundmatu ülesande puhul vaid analoogia otsimisega. Seepärast peavad õpilased saama koolist üldise käsituse, lahendamaks igasuguseid ülesandeid (vt ptk 1 probleemide lahendamisest). Ülesannete lahendamisel on peamine kujundada niisugune üldkäsitlus ülesannete lahendamiseks, mille puhul ülesannet vaadeldakse kui analüüsimis- ja uurimisobjekti, ülesande lahendamist aga kui avastamist. Selline käsitlus ei nõua tohutu hulga ülesannete lahendamist, vaid valitud ülesannete kiirustamata, tähelepanelikku ja asjalikku lahendamist. Konkreetseid soovitusi matemaatika õpetamiseks probleemide kaudu leiab veidi tagantpoolt. Tekstikastis 9.A on esitatud mõned soovitusel, mis aitavad õpilast ülesande lahendamisel.

Tekstikast 9.A.

Praktilist õpetajale: **ülesande lahendamise strateegiaid**

1. **Koosta tabel.** *Süsteematiseeritud andmetega koostatud tabeli kasutamine aitab õpilasel näha seoseid ja teatud süsteemi tekkimise abil leida puuduva info.*
2. **Tee joonis.** *Kasutades joonist, saavad õpilased ülesande visuaalselt konstrueerida. Mitmete ülesannete lahendamiseks on see parim viis.*
3. **Mõtle valjusti.** *Julgustades õpilasi valjusti mõtlema, õpivad nad kuulama enda sõnalist väljendust, mis toetab ülesande lahendamist.*
4. **Mängi läbi.** *Tegevuse näitlikustamise abil on õpilased võimelised probleemi paremini nägema.*
5. **Kasuta lihtsamat näidet.** *Ülesande teevad keeruliseks suured arvud või keerulised situatsioonid. Muutes ülesande lihtsamaks või jaotades ta väiksemateks osadeks, võib ülesanne muutuda arusaadavamaks.*
6. **Leia teised alternatiivid.** *Õpilasi julgustatakse otsima alternatiive, et nad genereeriks nad uusi viise probleemi nägemiseks ja lahendamiseks. Väga kasulik on edendada grupidiskussioone. Kui õpilased kuulevad, kuidas teised on probleemi lahendanud ja vastuse leidnud, võimaldab see näha alternatiivseid lahendusi samale ülesandele.*

7. **Kontrolli vastust.** Õpilasi tuleb julgustada hindama, kas saadud vastused on ikka usutavad ja mõistlikud. Õpilastele tuleb tutvustada enesekontrolli võimalusi, aitamaks leida vigu nii vastuses kui ka lahenduskäigus.

Tekstülesannete lahendamisoskuse kujundamine

Esimeses ja teises kooliastmes valmistavad õpilastele enim raskusi tekstülesanded, mistõttu tuleb pöörata erilist tähelepanu nende lahendamisoskuse kujundamisele. Metoodiliselt õigesti korraldatud tekstülesannete lahendamine aitab arendada õpilaste üldistamisoskust, kujundada analüüsi ja sünteesi kasutamise oskust, samuti konkretiseerimise ja abstraherimise oskust.

Enamasti toetutakse tekstülesannete lahendamisel G. Polya (2001) neljaetapilisele mudelile:

1) saa ülesandest aru; 2) koosta lahendusplaan; 3) täida oma lahendusplaan; 4) uuri saadud lahendit. Piirid nelja etapi vahel ei tohi olla väga kindlad, vaid õpilased võivad liikuda mööda neid samme edaspidi ja tagaspidi, kuni nad on leidnud tee ülesande lahendamiseks. Tekstikastist 9.B leiame soovitusliku tekstülesande lahendamise skeemi, mis toetub Polya mudelile (vt ka ptk 1 probleemide lahendamisest).

Tekstikast 9.B.

Praktilist õpetajale: **tekstülesande lahendamise etappid**

Vajadusel suunake õpilasi järgima vastavat tekstülesande lahendamise etappi.

1. Tutvumine ülesande sisuga:

- ülesande hoolikas lugemine;
- ülesandes esitatud situatsiooni kujutlemine;
- vajadusel oma sõnadega jutustamine.

2. Ülesande lahenduse otsimine:

- ülesande modelleerimine (näitlikustamine);
- ülesande arutlus;
- ülesande lahendusplaani koostamine.

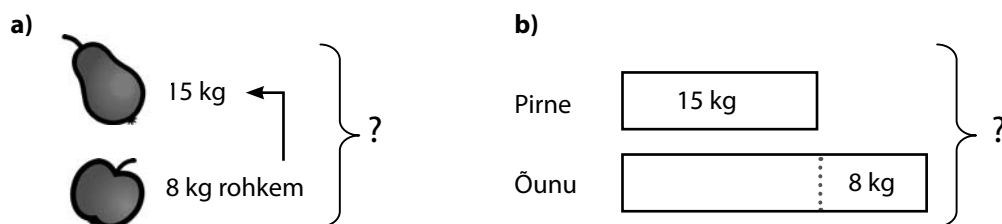
3. Ülesande lahendamine.

4. Tulemuste hindamine.

5. Vastuse sõnastamine.

Tekstülesande sisuga tutvumiseks on vaja anda õpilasele piisavalt aega. Võimekamad õpilased oskavad kiiresti kõrvale jätta liigsed andmed, eraldada olulise ebaolulisest, näha arvudevahelisi seoseid. Vähem võimekad õpilased ei näe matemaatilisi seoseid, vaid konkreetseid asju, millega peab midagi tegema. Uurimus on näidanud, et 1.–2. klassis on märkimisväärne hulk õpilasi, kellele valmistab raskusi tekstis olevate arvudevaheliste seoste tajumine (Palu, 2008). Arvudevahelistest seostest aitab õpilastel aru saada ülesande andmete piltlik esitamine. Alates 3.–4.klassist võib hakata õpetama ülesannete esitamist skemaatilisel.

Näide. Ühes kastis on 15 kg pirne. Teises kastis on õunad, mida on pirnidest 8 kg võrra rohkem. Mitu kilogrammi puuvilju on kahes kastis kokku? Joonisel 9.1 on näha selle ülesande andmete ja küsimuse a) piltlik lühike ülesmärkimine, mida kasutame 1.–2. klassis; b) skemaatiline kujutamine.



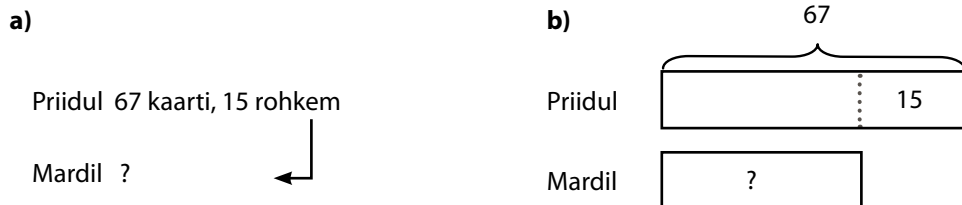
Joonis 9.1. Ülesande andmete esitamine piltlikult ja skemaatilisel

Lihtsate ühetehteliste tekstülesannete halb lahendus nii esimeses kui ka teises kooliastmes on ajendanud otsima selle põhjusi. Üheks põhjuseks võib olla matemaatikaõpetuses kasutatavate tekstülesannete liikide ühekülgsus. Ühetehteliste tekstülesannete lahendamisel tuleb sooritada üks neljast aritmeetilisest tehtest: liitmine, lahutamine, korrutamine või jagamine. Vastavalt ülesande sisule võib olla tegemist kuue võimalusega: 1) ühendi leidmine (sooritada tuleb liitmistehe); 2) ühendi leidmine (sooritada tuleb korrutamistehe); 3) osa leidmine (sooritada tuleb lahutamistehe); 4) jaotamine või mahutamine (sooritada tuleb jagamistehe); 5) võrdlemine (sooritada tuleb liitmis- või lahutamistehe); 6) võrdlemine (sooritada tuleb korrutamis- või jagamistehe).

Uurimused esimeses ja teises kooliastmes on näidanud, et õpilased ei oska lahendada hästi kõiki tekstülesannete tüüpe (Kana & Palu, 2006). Vaatleme näiteks kahte ülesannet.

1. Lapsed käisid metsas seenel. Pille korjas 67 sent. Peeter korjas 15 sent rohkem. Mitu sent korjas Peeter?
2. Priidu kaardikogus on 67 postkaarti. Tal on 15 kaarti rohkem kui Mardil. Mitu postkaarti on Mardil?

Esimese ülesande lahendamise sa hakkama enamik 3. klassi õpilasi, kuid mitte teise ülesandega. Mõlema ülesande puhul sooritati liitmistehe, sest mõlemas tekstis oli seos *võrra rohkem*. Vale tehte valikut aitaks ära hoida andmete piltlik või skemaatiline kujutamine, mille puhul on seosed paremini nähtavad (vt joonis 9.2).

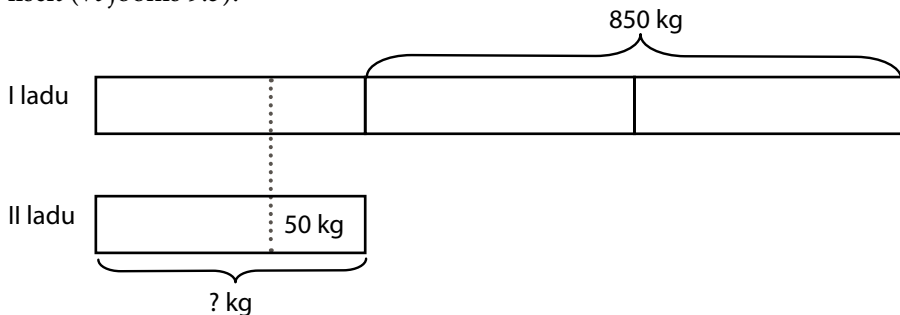


Joonis 9.2. Teise ülesande andmete esitamine joonise abil

Skeemide koostamise oskus ei tule iseenesest. Selleks on vaja õpetajapoolset juhendamist ja arvestamist õpilaste individuaalsusega. Sageli ei pruugi õpetaja koostatud skeem õpilast toetada. Õpilasi tuleks julgustada koostama erinevaid mudeleid. Kui õpilased märkavad, et joonis aitab leida ülesandele kergesti lahenduse, muutub joonise tegemine köitvaks ja huvitavaks tegevuseks.

Näide. Ühes laos oli jahu 3 korda rohkem kui teises. Kui esimesest laost veeti ära 850 kg ja teisest 50 kg, jäi mõlemasse lattu jahu võrdselt. Mitu kilogrammi jahu oli esialgu kummaski laos?

Arvudevahelistest seostest parema ülevaate saamiseks kujutame andmeid skemaatiliselt (vt joonis 9.3).



Joonis 9.3. Ülesande skemaatiline esitus

Pärast ülesande skemaatilist esitust on lihtne leida ülesandele vastust. Jooniselt on näha, et kaks võrdset osa on $850 - 50 = 800$ kg. Seega on üks osa ehk teises laos olnud jahukogus $800 : 2 = 400$ kg.

Kui skemaatiline joonis ei aita lahendusplaani koostada, on vajalik ka ülesande arutlus (vt tekstikast 9.C). Arutlus võib toimuda kahel viisil: 1) küsimuselt arvuliste andmete juurde (analüüs); 2) andmetelt küsimuse juurde (süntees).

Tekstikast 9.C.

Praktilist õpetajale: **tekstülesande arutlus**

Analüüsi puhul arutletakse.

1. *Mida ülesandes küsitakse?*
2. *Mida peab teadma, et sellele küsimusele vastata?*
3. *Kas me teame seda? Mida veel ei tea?*
4. *Kuidas puuduvat leida? Kas meil on selleks andmeid?*

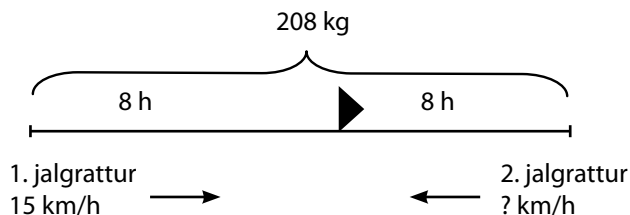
Sünteesi puhul arutletakse.

1. *Mis on antud, mida saame arvutada?*
2. *Kuidas arvutame?*
3. *Mida me järgmisena arvutame?*
4. *Kuidas arvutame?*
5. *Kas oleme leidnud vastuse küsimusele?*

Analüütilist arutluskäiku iseloomustab see, et ühtki sammu ei astuta pimesi, vaid tehakse ainult neid samme, millest on kasu, mis viivad edasi. Sünteetilise arutluskäigu puhul pole näha, kas astunud samm on tarvilik või vähemalt otstarbekas. Selline arutluskäik on küll lühem, kuid võib kaasa tuua mittevajalikke arvutusi.

Vaatleme järgnevalt, kuidas võiks toimuda ühe 5. klassi ülesande arutlus, kasutades analüüsi või sünteesi. Ülesanne: *Kahe linna vahemaa on 208 km. Nendest linnadest väljusid samaaegselt teineteisele vastu kaks jalgratturit. Üks neist sõitis kiirusega 15 km tunnis. Arvuta teise jalgratturi kiirus, kui jalgratturid kohtusid pärast kaheksatunnist sõitu.*

Ülesande sisu paremaks mõistmiseks teeme joonise (vt joonis 9.4). Ülesande analüüs on esitatud tabelis 9.1.



Joonis 9.4. Ülesande skemaatiline esitus

Tabel 9.1. Ülesande analüüs

Õpetaja küsimus	Õpilase oodatav vastus
Mida ülesandes küsitakse?	Teise jalgratturi kiirust.
Mida peab teadma, et sellele küsimusele vastata?	Teise jalgratturi aega ja teepikkust.
Kas me teame seda? Mida veel ei tea?	Aega teame (8 tundi), teepikkust ei tea.
Mida on vaja teada, et leida teise jalgratturi teepikkust?	Kogu teepikkust ja esimese jalgratturi teepikkust.
Kas me teame seda? Mida veel ei tea?	Kogu teepikkust teame (208 km), esimese jalgratturi teepikkust ei tea.
Mida on vaja teada, et leida esimese jalgratturi teepikkust?	Esimese jalgratturi aega ja kiirust.
Kas me teame seda?	Jah, teame: aeg on 8 tundi ja kiirus 15 km tunnis.

Kui arutus toimus analüüsi kasutades (tervik jaotati osadeks), siis on lahendusplaani koostamine süntees (osadest terviku kokkupanemine). See tähendab, et 1) leiame esimese jalgratturi teepikkuse; 2) leiame teise jalgratturi teepikkuse; 3) leiame teise jalgratturi kiiruse.

Ülesande lahenduse otsimine sünteesi abil on esitatud tabelis 9.2. Koos arutlusega toimub ka ülesande lahenduskäigu kirjapanek.

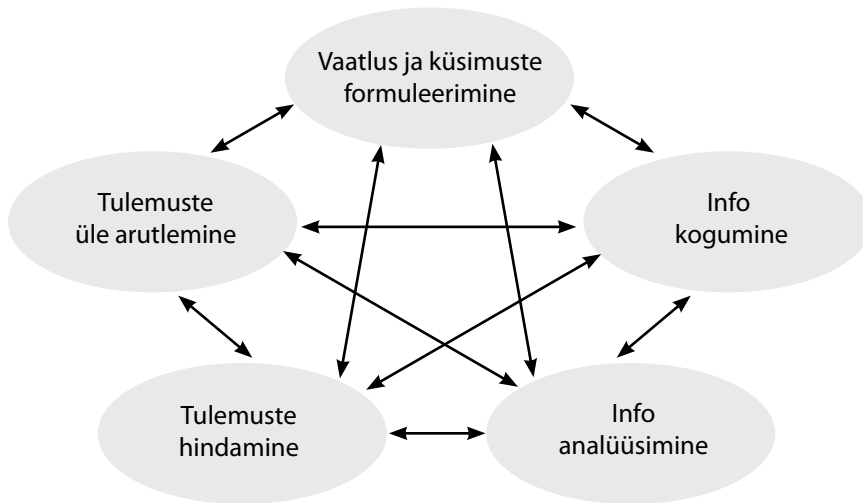
Tabel 9.2. Ülesande süntees

Õpetaja küsimus	Õpilase oodatav vastus
Mis on antud, mida saame arvutada?	Antud on kahe linna vahemaa, esimese jalgratturi kiirus ja aeg. Saame arvutada esimese jalgratturi teepikkuse.
Kuidas arvutame?	$8 \cdot 15 = 120$ (km)
Mida saame järgmisena arvutada?	Saame arvutada teise jalgratturi teepikkuse.
Kuidas arvutame?	$208 - 120 = 88$ (km)
Mida saame järgmisena arvutada?	Arvutame teise jalgratturi kiiruse.
Kuidas arvutame?	$88 : 8 = 11$ (km/h)
Kas oleme leidnud vastuse küsimusele?	Jah.

Matemaatika õppimine probleemide kaudu

Matemaatika õppimine ja probleemide lahendamine on kompleksne, mittelineaarne protsess, mis sisaldab viit kognitiivset toimingut (Greens, 1995): 1) vaatlust ja küsimuste

formuleerimist; 2) informatsiooni kogumist; 3) informatsiooni analüüsimist; 4) tulemuste hindamist; 5) arutlemist lahenduskäigu ja tulemuste üle. Lahendades ülesannet või avastades uusi matemaatikaalaseid teadmisi, võib õpilane korduvalt tulla sama toimingu juurde. Joonis 9.5 illustreerib seoseid nende kognitiivsete protsesside vahel.



Joonis 9.5. Matemaatika õppimise või ülesande lahendamise protsess

Mõtlemisprotsessi algmoment on tavaliselt probleemsituatsioon. Inimene hakkab mõtlema, kui tal tekib vajadus millestki aru saada. Mõtlemine võib alata ka imestusest või oskamatuses, vastuoludest. Peamine didaktiline raskus probleemsituatsiooni loomises seisneb selles, et õpilastel peab tekkima vajadus uute teadmiste ja toiminguviiside järele. Õpetaja ülesanne on esitada uus õpimaterjal tundmatute teadmiste süsteemina, mille õpilased peavad tunnis avastama. Esimeses ja teises kooliastmes on hea püstitada teoreetiline probleem vaatluste, mõõtmiste või arvutuste põhjal saadud väidete tõestamiseks, valemite, reeglite tuletamiseks. Probleemide sisu peab olema mitmekesine, kuid õpilastele huvipakkuv, arusaadav ja neile ka matemaatikavälisest informatsiooni pakkuv. Matemaatilisi probleemülesandeid lahendades saavad õpilased nn ahhaa-efekti kaudu kogeda eduelamust ja avastamisrõõmu.

Mitte igasugune küsimus ja igasugune ülesanne ei ole probleem. Probleem ei ole küsimus, millele õpilased leiavad otsese vastuse õpikust, või matemaatika ülesanne, mida saab lahendada analoogia põhjal. Õppetundi planeerides on oluline mõelda sellele, misuguseid põhiküsimusi esitada. Kindla vastusega küsimusi kasutatakse õppetunni sisu ja kulgemise kontrollimiseks, mitte matemaatika sisulise omandamise kontrollimiseks. Tihti esitavad õpetajad õpilastele madalama taseme küsimusi – nn *kas*-küsimusi, kus tuleb vastata ainult *jah* või *ei*. Kõrge taseme küsimused on aga avatud küsimused ehk *miks*-

küsimused, kus õpilane peab seletama ja põhjendama (nt *Mida sa asjast tead? Kuidas sa seda tead? Miks sa niimoodi arvad? Mis sa arvad, mis edasi juhtub*). Head küsimused nõuavad enamat kui faktide meeldetuletamist või oskuste rakendamist. Head küsimused annavad õpilastele rohkem võimalusi arusaamise või siis mittemõistmise väljendamiseks. Oluline on, et õpilased saavad küsimustele vastates õppida ja õpetaja saab uut infot õpilaste teadmiste kohta. Näiteks, küsides 5. klassi õpilastelt mingi arvurea keskmist, veendume, et õpilased saavad selle leidmisega kergesti hakkama, kuna nad teavad, kuidas toimub keskmise arvutamine. Kuid nad ei pruugi saada aru mõistest *keskmine*. Siin on küsimus lõpetatud – st on vaid üks sobiv vastus ja lahenduse saamise meetod on piiratud. Vastupidiselt võiks küsida: “Viimase 6 mängu ajal on olnud jalgpalli meeskonna skoor keskmiselt 5. Missuguse arvu väravaid võis meeskond lüüa iga mängu ajal?” Selle ülesande puhul on erinevaid võimalikke vastuseid ja vastuseni jõudmise teid. Ülesande avardamine annab samuti õpilastele suurema paindlikkuse, mitmekesisuse vastuste ja rakendatud meetodite osas. Õpetajad saavad aga paremini teada, mida õpilased teavad ja oskavad.

Mõtlemist arendavad ülesanded ei pea olema alati keerukad. Need võivad olla ka väga lihtsad arvutamisesanded. Selle asemel, et küsida, kui palju on $10 + 13 + 8$, võime anda järgmise ülesande: *Kolme arvu summa on 31. Mis arvud need võiksid olla? Või näiteks ülesanne, mis võimaldab leida erinevaid vastuseid ja kasutada erinevaid lahendusstrateegiaid: Kaupluses on müügil 4kroonised ja 6kroonised vihikud. Mitu vihikut saab Mart osta, kui tal on kulutada 50 krooni?*

Küsimused, mis julgustavad õpilasi oma mõtteid ja tegevusi põhjendama ning erinevaid meetodeid või lahendusi otsima, nõuavad suuremat pühendumist ja rohkem aega vastuste leidmiseks. Matemaatikaõpetajad peavad õppima olema kannatlikud neid küsimusi esitades, et anda õpilastele aega vastuste vormimiseks. Uuringud näitavad, et mõned õpetajad ootavad oma küsimusele vastust keskmiselt ainult ühe sekundi (Ficher, 2004). Kui vastust ühe sekundi jooksul ei tule, on õpetajatel tavaks sekkuda. Nad kas kordavad küsimust või sõnastavad selle ümber, esitades teise küsimuse, või küsivad teiselt lapselt.

Rohkem mõtisklemist ja analüüsimist nõudvad ülesanded võivad luua olukorra, kus osa lapsi jääb passiivseks ja õpetaja suhtleb ainult väikese grupi õpilastega. Et kindlustada suurema hulga õpilaste osalemist, tuleks julgemalt kasutada paaris- ja gruppitööd. Heaks meetodiks, kaasamaks arutellu kõiki õpilasi, on nn *lumepalli* meetod. See on meetod, mis võimaldab kasutada kõigi õppijate arvamusi ja kogemusi ning selles saavad osaleda kõik õppijad. Kõigepealt lahendab iga õpilane probleemi üksikult ja leiab mingi lahenduse. Seejärel toimub töö paarides. Õpilasel on julgem avaldada oma mõtteid paarilisele kui suures rühmas. Koos paarilisega leitakse kahest lahendusest parem. Edasine arutlus toimub juba suuremas rühmas. Lõpuks tutvustab iga grupi esindaja oma rühma lõpptulemust kogu klassile. Kirjeldatud rühmatöö meetod annab õpilastele aega ja ruumi töö-

tada oma vastuse kallal ning koostöö klassikaaslase(te)ga aitab vormistada, kohandada või kaaluda vastust.

Näited probleemülesannete lahendamisest ja seaduspärasuste leidmisest esimeses kooliastmes

1. Lahendamine konkreetsete tegevustega.

Ülesanne 1. *Kaupluses olid hommikul mõned kastid õunu. Pärastlõunal toodi juurde 4 kasti õunu. Õhtuks oli müüdnud 6 kasti õunu ja alles oli 10 kasti õunu. Mitu kasti õunu oli hommikul?*

Selle ülesande lahendamisel kasutame strateegiat *Mängi läbi!*, kasutades konkreetseid esemeid (nt nõöpe, ube, tammeterusid jne). Töö võiks toimuda rühmades, kus üks õpilane valitakse müüjaks, teine ostjaks ning kolmas kaubatoojaks. Vastavalt tekstile on müüjal õhtuks 10 nõöpi ja ostjal 6 nõöpi. Selleks et teada saada, mitu nõöpi oli müüjal hommikul, peab ostja andma oma koguse tagasi: $10 + 6 = 16$. Algseisu taastamiseks peab kolmas tegelane (kaubatooja) endale tagasi saama 4 nõöpi. Kui müüja annab need kaubatoojale, jääb talle $16 - 4 = 12$ nõöpi. Seega oli hommikul kaupluses 12 kasti õunu.

Ülesanne 2. *Salatiks kasutatakse alati kolme sorti aedvilju. Leia igas salatis vastavate aedviljade hulk. a) Salatis on 2 tomatit. Kurke on 2 võrra rohkem kui tomateid. Kokku on kasutatud 10 aedvilja. b) Salatis on kasutatud 4 kurki ja 2 korda rohkem rediseid. Kokku on 20 aedvilja. c) Salatis on võrdselt kurke ja tomateid. Salatis ei tohi olla rohkem kui 20 aedvilja. Mitu tomatit ja kurki ära kasutati? Leia erinevaid võimalusi.*

Kõigi alaülesannete lahendamiseks läheb vaja kolme värvi nõöpe (paberitükke) iga aedvilja tähistamiseks, papptaldrikuid või -topse. Õpetaja annab retsepti ja lapsed peavad näitvahendite abil leidma, milliseid aedvilju ja millises koguses kasutati.

2. Avatud ülesannete lahendamine. Avatud ülesandel võib olla rohkem kui üks lõpptulemus või lõpptulemusele jõudmiseks saab kasutada erinevaid lahendusteid. Esimese või teise klassi õpilasele võib olla arusaamatu, et ühel ülesandel saab olla mitu õiget lahenduskäiku, kuid juba kolmanda ja neljanda klassi õpilased oskavad leida erinevaid lahendusteid. Õpilased ise ei pruugi pakkuda alternatiivseid lahendusi, kartes, et nad on lahendanud ülesande valesti. Õpetaja peaks julgustama õpilasi otsima erinevaid lahendusi. Oluline on, et iga õpilane saaks õpetajalt hinnangu oma lahenduskäigule. Vaatleme näiteks ühes 3. klassi tunnis lahendatud ülesannet: *Mardil oli poodi minnes 100 krooni. Ta kulutas sellest 35 kr maiustustele ja 12 kr joogile. Arvuta järelejäänud rahasumma.* Õpilane, keda õpetaja küsis, kirjutas tahvlile avaldise $100 - (35 + 12)$. Tundi vaadelnud praktikandid märkasid, et üks poiss kirjutas oma vihikusse avaldise $100 - 35 - 12$. Kuna õpetaja ei küsinud alternatiivseid lahendusi, jäi viimase avaldise kirjutanud õpilasele mulje, et õige on ainult see, mis tahvlile kirjutati. Pidades oma lahendust valeks, tõmbas ta selle maha. Võimalik, et keegi klassist kirjutas veel kolmandagi õige avaldise ($100 - 12 - 35$), kuid see jäi kõigil teadmata, sest mingit arutlust ei toimunud. Selleks et õpilane ei

teeks arvutusi formaalselt, on vaja arutada, mida sisuliselt iga avaldis tähendab. Vaadeldud ülesande korral on avaldistel järgmised tähendused.

- 1) $100 - (35 + 12)$: Mardi 100 kroonist on lahutatud ostude eest makstud summa.
- 2) $100 - 35 - 12$ või $(100 - 35) - 12$: Mardi 100 kroonist on enne lahutatud maiustusele kulunud raha ja siis tulemusest joogile kulunud raha.
- 3) $100 - 12 - 35$ või $(100 - 12) - 35$: Mardi 100 kroonist on enne lahutatud joogile kulunud raha ja siis tulemusest maiustustele kulunud raha.

Ülesanne võib olla avatud ka andmete poolest. Vaatame järgmist ülesannet: *Külal linna on 27 km. Külal väljus poiss, kes liikus tunnis 4 km. Kui kaugel on poiss linnast 3 tunni pärast?* Esmapilgul tundub, et sellel ülesandel on vaid üks lahendus: $27 - 3 \cdot 4 = 15$ km. Kuid tekstis pole öeldud, millises suunas poiss liikus. Kui ta läks külal otse linna poole, siis antud lahendus sobib. Kui aga vastassuunas, siis võib olla lahenduseks: $27 + 3 \cdot 4 = 39$ km. Mõni nutikam õpilane võib taibata, et ka need lahendused ei ole ainukesed, sest me ei tea täpset liikumise suunda.

3. Reeglite tuletamine.

Näide 1. Summa arvuga jagamise reegel. Reegli tuletamiseks kasutame konkreetset näidet. Lähtume ülesandest: *Jaota 6 punast ja 4 rohelist õuna võrdselt kahele lapsele.* Esimene võimalus ülesande lahendamiseks on liita õunad kokku ja jagada siis võrdselt kahele lapsele: $(6 + 4) : 2 = 5$. Teine võimalus on jagada eraldi punased õunad kahele lapsele ja rohelised õunad kahele lapsele: $6 : 2 + 4 : 2 = 5$. Selgub, et mõlemal juhul on vastuseks 5 õuna. Selleks et teha üldistust, peame suunama õpilased uuesti probleemi juurde, selgitades, et ülesandeks oli summa jagamine. Ülesande lahendus näitas, et summa jagamiseks antud arvuga võib jagada iga liidetava selle arvuga ja tulemused liita. Summa jagamise reegli tuletamine konkreetse näite põhjal väldib reegli $(a + b) : c = a : c + b : c$ formaalset õppimist.

Näide 2. Tehete järjekorra reegel. Lähtume näiteks ülesandest: *Klassis on ühes reas 6 pinki ja kahes ülejäänud reas 7 pinki. Mitu pinki on selles klassis? Lahenda ühe avaldise abil.* Teksti põhjal panevad õpilased kirja avaldise $6 + 2 \cdot 7$. Tehete järjekorra reeglit tundmata tekib probleem, kuidas arvutada. Ülesande teksti põhjal ei ole raske teada saada, et klassis on 20 pinki. Uurides kirjapandud avaldist, näeme, et sellist vastust ei saa, kui sooritada tehted nende esinemise järjekorras. Seega teeme järelduse: enne peame korrutama, siis liitma.

Kolmanda klassi õpilased eksivad sageli tehete järjekorra määramisel. Ka veel põhikooli lõpus eksivad väga paljud õpilased näiteks avaldise $64 - 7 + 13$ väärtuse arvutamisel, leides enne arvude 7 ja 13 summa. Eksimuste korral on soovitatav reegli olemust selgitada konkreetse juhuga. Näiteks: *Maril oli hommikul rahakotis 64 krooni. Ta ostis ühe jäätise, mis maksis 7 krooni. Õhtul andis ema Marile 13 krooni. Mitu krooni on nüüd Mari rahakotis?* Lahendamiseks koostab õpilane avaldise $64 - 7 + 13$. Toetudes konkreetsele näitele, saab õpilane paremini aru, et arvude 7 ja 13 liitmisel ei ole tähendust.

Näited probleemülesannete lahendamise ja seaduspärasuste leidmisest teises kooliastmes

Lahendame ülesande: *Lennuk lendab üle Praha keskmise kiirusega 800 km/h. Pärast 45minutilist lendu on ta ühe suure linna kohal. Millise? Ülesande lahendamiseks tuleks kasutada „Kooliatlast” (lk18-19) ja esmalt uurida, millised linnad on Prahast umbes 800 km kaugusel. Kuna lennuk lendas 45 minutit, siis tuleks leida täpsem kaugus. Selle kauguse leidmine on õpilase jaoks samuti probleem, mille lahendamiseks võidakse pakkuda erinevaid lahendusi. Kui 800 jagada 60-ga, saame teada, mitu kilomeetrit lennuk läbib ühes minutis. Korrutades 45-ga, saamegi teada lennukauguse. Kindlasti taipab osa õpilasi, et arvutuslikult lihtsam on leida, kui kaugule jõuab lennuk $\frac{3}{4}$ tunniga. Kuna ülesandes ei olnud antud lendamise suunda, on uueks probleemiks, kuidas leida linn, mis on Prahast 600 km kaugusel. Vajadusel võib õpetaja viidata ringjoonele (joon, mille iga punkt asub võrdse kaugusel ühest kindlast etteantud punktist). Maakaardilt leitakse, et selliseid linnu on mitu (Köln, Malmö, Debrecen, Zürich). Nüüd peaks uuesti suunama õpilased teksti lugema ja märkama sõna “suur”. Kasutades Interneti või teatmeteose abi, leitakse neist suurima elanike arvuga linn (Köln), mille leidmisega kaasneb ka arvude võrdlemine.*

Kuuendas klassis õpitakse ringjoone pikkuse ja ringi pindala leidmist. Sageli esitatakse õpilastele ilma põhjendamata valemid $C = \pi d$ ja $S = \pi r^2$. Õpilaste arusaamist hinnatakse selle järgi, kas ta oskab leida ringjoone pikkust või pindala, kui antud on ringi raadius. Praktika näitab, et mõne aja möödudes ei mäleta paljud õpilased neid valemeid, meenub vaid, et seal oli arv π . Kuidas on aga arv π ja diameeter seotud, nad ei tea. Uurides seda seost, tekib parem arusaamine ringjoone pikkusest ja ringi ümbermõõdust. Järgnevalt vaatleme, kuidas seda uurimust läbi viia.

Ringjoone pikkus. Igal õpilaste grupil on erineva läbimõõduga purk (silinder), mõõdulint, paberileht, käärid ja joonlaud. Õpilased joonestavad purgi abil ringi, lõikavad selle välja, murravad pooleks ja mõõdavad diameetri. Mõõdulindi abil mõõdetakse purgi ümbermõõt. Mõõdulindi asemel võib kasutada ka nõõrijuppi, mille pikkust saab mõõta joonlauga. Iga grupp esitab oma tulemused, need kirjutatakse tabelisse. Võrreldes erinevate gruppide tulemusi, püütakse leida seos ringi ümbermõõdu ja diameetri vahel. Selgub, et kõikide ringide ümbermõõt on ligikaudu 3 korda suurem diameetrist, täpsemalt π korda suurem.

Ringi pindala. Iga õpilaste grupp joonestab erineva raadiusega ringi (nt raadiusega 3 cm, 4 cm, 5 cm jne) ning ruudud, mille külje pikkus on võrdne joonestatud ringi raadiusega. Õpilased lõikavad ruudud paberist välja ja püüavad nendega katta joonestatud ringi. Mõned ruudud tuleb ilmselt väikemateks tükkideks lõigata, et ring saaks täielikult kaetud. Võrreldakse erinevate gruppide tulemusi ja tehakse järeldus, et ringi pindala on umbes 3 korda suurem ruudust, mille külje pikkuseks on sama ringi raadius. Täpsemalt – ringi pindala on π korda ruudu pindala.

Matemaatikaalaste teadmiste hindamine

Hindamisel on kolm olulist eesmärki: 1) suunata ja soodustada õppimist; 2) kontrollida edasijõudmist ja 3) arendada õpetamist. Seni on ilmselt viimast eesmärki kõige vähem esile toodud. On lihtsam mõelda, et valed vastused räägivad õpilaste rumalusest või laiskusest. Tegelikult annavad õpilaste vastused õpetajale väärtuslikku tagasisidet õpetamise tõhususe kohta.

Tavaliselt nähakse nii õpetamise, õppimise kui ka hindamise mudelit lineaarsena, kus õpetaja kavandab tunni või õppetüki, viib tunni läbi ja seejärel hindab, mida õpilased on omandanud. Hindamismudel peaks aga olema tsükliline, kus õpetamist ja hindamist rakendatakse koos. Kasutades hindamise kaudu saadud infot, saab õpetaja parandada õpetamis/õppimisprotsessi, luues õpilastele parema õpikeskkonna. Hea õpetamine nõuab õpetajalt mõtlemist oma õpetamisviisi üle. Selle protsessi oluliseks osaks on hindamise käigus saadud info rakendamine õpetamisel. Kui õpilased ei ole õpetatust aru saanud, siis tuleb seda teemat täiendada või korrata, mitte edasi liikuda.

Matemaatikaalaseid teadmisi kontrollitakse traditsiooniliselt kontrolltöödega. Tüüpiline vale ettekujutuseks on see, et kontrolltöö on objektiivne viis hinnata õpilaste matemaatilisi teadmisi. Tegelikult ei pruugi me sel viisil hinnates teada saada õpilaste arusaamist matemaatikast. Arvatakse näiteks, et umbes 80–90% matemaatilistest tekstülesannetest saab lahendada, kasutades nn *võtmesõna strateegiat*. Vaatame näiteks kahete ülesannet.

1. *Minu pudelis on pool sellest mahlast, mis on Jaani pudelis. Jaani pudelis on 4 liitrit mahla. Mitu liitrit mahla on minu pudelis?*
2. *Minu pudelis on pool sellest mahlast, mis on Jaani pudelis. Minu pudelis on 4 liitrit mahla. Mitu liitrit mahla on Jaani pudelis?*

Kasutades *võtmesõna strateegiat*, tuvastavad õpilased tõenäoliselt võtmeinfona “neli liitrit” ja “pool ehk 1/2”. Kuna pool tähendab tavaliselt jagada kahega, siis saadakse mõlema ülesande vastuseks 2. Teise küsimuse korral oli aga vaja korrutada kahega. Hinnates õpilast esimese ülesanne põhjal, võib õpetaja arvata, et õpilane mõistab ülesande lahendamiseks vajalikke mõisteid ja oskab neid rakendada. Sama *võtmesõna strateegia* ei toiminud teise ülesande puhul ja õpetaja võib arvata, et õpilastel on raskusi murdudega. Mõlemal juhul ei saa me tegelikult otsustada selle üle, kuidas õpilane kasutas oma matemaatilisi teadmisi. Õpilaste soorituste ja nende arusaamise vahel on suur erinevus. Seda võib põhjendada sellega, et osa õpilasi on võimelised andma õigeid vastuseid, ilma et ise ülesandest arugi saaksid. Võib olla ka vastupidi: õpilased saavad ülesandest täielikult või osaliselt aru, kuid annavad siiski valesid vastuseid.

Kontrolltööd ja testid on sageli koostatud nii, et nende abil kontrollitakse vaid teadmisi ja oskusi. Keerukamaid aspekte, näiteks suhtumist matemaatikasse, ülesannete üldist lahendamisoskust ja matemaatilist mõtlemist, on testidega raske hinnata. Õpitu hindamiseks tuleb kasutada rohkem kui üht hindamismeetodit. Kui erinevad meetodid

annavad sarnaseid tulemusi, on tõenäoline, et õpilased on õpitust aru saanud. Järgnevalt mõned hindamismeetodid, mille abil saab õpetaja välja selgitada raskused, lüngad või geniaalsed lähenemised, mis jäävad sageli kontrolltöodes või testides märkamata.

Intervjuu. See on dialoog õpetaja ja õpilase vahel matemaatilistest mõistetest, strateegiatest või uurimustest. Õpetaja püüab küsimuste abil välja selgitada õpilase sügavamat arusaamist matemaatikast. Vestluse käigus selgub õpilase planeerimis- ja arutlemisoskus. Samuti ideede edastamise oskus, väljendamisoskus. Selleks et õpilane end paremini avaks, tuleks kasutada järgmisi pöördumisi (Ficher, 2004):

- 1) *spekulatiivne pöördumine* (nt “Võib-olla ...?”) on võtte vastuse saamise stimuleerimiseks;
- 2) *reflekteeriv pöördumine* (nt “Paistab, et sa tahad öelda, et ...”), julgustamaks põhjaliku vastust;
- 3) *mõistmist näitav pöördumine* (nt “Ma ei saa päris aru, ...”), et saada vastusele lisa;
- 4) *informatsiooni otsiv pöördumine* (nt “Ma tahaksin kuulda, mida sa arvad...”), et avardada diskussiooni.

Päevikupidamine. Päevikute kaudu saavad õpilased avaldada oma mõtteid, ideid, tundeid ja küsimusi. Paludes õpilastel kirjutada oma isiklikku päevikusse kogemusi matemaatika õppimisest, tundidest, saab õpetaja väärtuslikku infot, millele muul moel ligi ei pääse. Päeviku kaudu saavad ka õpilased ise teada oma nõrkused ja tugevused. Päevik annab õpilastele tuge: õpilased teavad, et nende raskused ja mured on tähelepanu all. Järgnevalt mõned näited esitatavate küsimuste/ülesannete kohta.

- Mida ma täna (sel nädalal) õppisin?
- Milles vajaksin kõige rohkem abi?
- Millest ma täna aru ei saanud?
- Millest sain täna väga hästi aru?
- Mis mulle tänases tunnis kõige rohkem meeldis/ei meeldinud ?
- Millest ma tahaksin rohkem teada saada?
- Mida tegi õpetaja täna (sel nädalal) tunnis minu arvates hästi, mida halvasti?
- Kirjutan õpetajale mõned ülesanded tänase tunni teema kohta.
- Selgitan oma sõnadega (õpetaja poolt antud teemat).

Õpilaste kirjutised. Kui päevikupidamine on pidev protsess, siis selle kõrval võib kasutada ka ühekordseid kirjutusülesandeid. Näiteks, õpilastel palutakse kirjutada kiri sõbrale, keda ei olnud täna koolis, ja selgitada, mida matemaatikas õpiti. Jutukesi võib lasta koostada diagrammide ja graafikute põhjal. Näiteks, õpilastel palutakse kirjutada jutt, kasutades pildil olevat temperatuuri graafikut. Selline ülesanne nõuab õpilastelt graafikult saadud info tõlgendamist ja selle edastamist. Diagrammid ja graafikud võib paluda õpilastel endil leida ajalehtedest või Internetist.

Valjusti mõtlemine (läbirääkimine). Õpilane õpib paremini, kui ta saab valju häälega

kaasa rääkida. Õpetajad kasutavad seda võtet küllalt sageli, kui õpilane lahendab ülesannet tahvli juures. Sellisel juhul on protsessi haaratud kogu klass. Iseseisva töö korral on parem, kui õpetaja hindaks õpilast individuaalselt koha peal ja laseks teistel õpilastel vaikselt töötada. Hinnatav õpilane räägib õpetajale, mida ja kuidas ta teeb. Õpetaja võib sekkuda kas õpilase motiveerimiseks (“Tubli! Räägi edasi.”) või küsimuste esitamiseks (“Kust sa said arvu 4?”, “Miks sa otsustasid seda just nii teha?”).

Ülesannete lahenduste esitlused. Rühmatöö kasutamine on efektiivne, kui saadud tulemusi jagatakse õpetajale ja kaaslastele. Iga rühm peab esitama oma tulemused kas postril või lüümikul, et kogu klass saaks jälgida. Õpetaja saab hinnata, kas õpilased kasutavad õigesti matemaatika keelt, kas nad selgitavad teistele arusaadavalt. Õpetajal on ka hea võimalus pöörata tähelepanu ülesande (probleemi) lahenduskäigu vormistamisele. Esitluste põhjal saab rääkida, millised vormistused on head, miks need on head; millised on halvad, milles on puudujäägid. Õpilased ise saavad võrrelda erinevate gruppide esitlusi ja tajuda, et ülesande hea vormistus aitab kaasa arusaamisele.

Matemaatikaalaste teadmiste hindamiseks tuleb koostada ülesanded, lähtudes nii lahenduseks vajaminevast matemaatilisest sisust kui ka konkreetsete kognitiivsete oskuste rakendamisest. Kontrolltöid koostades tuleks arvestada, et sisuliste teemade kaudu oleks pööratud tähelepanu ka kõigile tunnetuslikele aspektidele: faktide ja protseduuride tundmisele, mõistete kasutamisele ja arutlemisele. Juba algklassidest alates ei tohiks matemaatika kontrolltööde ülesanded olla ainult faktitasemel, vaid peaksid nõudma õpilastelt ka rakendus- ja arutlemisoskust.

Kokkuvõte

Matemaatikapädevus tähendab matemaatiliste mõistete ja seoste tundmist ning suutlikkust kasutada matemaatikat talle omase keele, sümbolite ja meetoditega erinevate ülesannete modelleerimisel (Põhikooli riikliku õppekava eelnõu, 2009). Matemaatikapädevus hõlmab üldist probleemilahendamise oskust, mis sisaldab oskust püstitada probleeme, leida sobivaid lahendusstrateegiaid ja rakendada neid; analüüsida lahendusideed ning kontrollida tulemuse tõesust. Eelnevas püüti anda õpetajatele nõuandeid, kuidas kujundada neid oskusi esimeses ja teises kooliastmes.

Viidatud kirjandus

- Geary, D.C. (1994). Children's mathematical development: Research and practical applications. Washington, DC: American Psychological Association.
- Greens, C. (1995). Mathematics learning and knowing: a cognitive process. *Journal of Education*, 177 (1), 85-106.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Kana, A & Palu, A. (2006). Aritmeetika tekstülesannete lahendamisoskusest. *Avatud kool ja tõhus õppimine*. Tartu: TÜ kirjastus.
- Kikas, E., Peets, K., Palu, A. & Afanasjev, J. (2009). The Role of Individual and Contextual Factors in the Development of Math Skills. *Educational Psychology* 29 (5), 541-560.
- Palu, A. (2008). Kas algklassiõpilane oskab oma arvutamisoskust rakendada? *Koolimatemaatika*, 35, 58-62. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pehkonen, E., Pehkonen, L. (1997). *Nüüd on minu kord*. Õppimismänge põhikooli matemaatika õpetamiseks. Tallinn: Avita
- Polya, G. (2001). *Kuidas seda lahendada*. Tallinn: Valgus.
- Põhikooli riikliku õppekava eelnõu (2009). Külastatud 20. detsembril, 2009, aadressil https://www.opekava.ee/rok_eelnoud_pk/ainekavad_matemaatika
- Walker, C.M. (1999). *The Effect of Different Pedagogical Approaches on Mathematics Students' Achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. Külastatud 28. mail, 2009 aadressil http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/97/ef.pdf

Soovituslik kirjandus

- Briggs, M. *Creative teaching: mathematics in the early years and primary classroom*. London: New York: Routledge, 2008
- Kaasik, K. & Lepmann, L. (2002). *Väike metoodikaraamat II kooliastme matemaatikaõpetajale*. Tallinn: Avita.
- Kubri, K. & Palu, A. (2004). Matemaatika aktiveerimise võimalusi I kooliastmes. T. Lepmann (Koostaja), *Matemaatika õpetamisest koolis* (lk. 131-135). Tallinn: Argo
- Matemaatika põhivara 5.-6. klassile. Elektrooniline tarkvara aadressil <http://matemaatika.edu.ee/>
- Molander, K. jt (2006). *Matemaatika õppimine looduses*. Tartu: Guttenberg
- Zevenbergen, R., Dole, S. & Wright, R.J. (2004). *Teaching mathematics in primary schools*. Crows Nest, NSW, Australia: Allen & Unwin

10. Võõrkeel

Kristel Ruutmets ja Evi Saluveer

Sissejuhatus

A-võõrkeel on enamikule õpilastest esimeseks kokkupuuteks teise keele ja kultuuriga, mistõttu rõhutatakse võõrkeelte ainekavas, et võõrkeeleõppe peamiseks eesmärgiks on nii huvi äratamine teiste keelte ja kultuuride vastu kui ka motivatsiooni tekitamine keelte õppimiseks. Oluliseks peetakse keele kasutamist loomulikes suhtlusolukordades. Seega on nii läbitavad teemad, sõnavara kui ka õppemeetodid ja -vormid kommunikatiivse suunitlusega. Keele osaoskustest on esimeses kooliastmes olulisemad kuulamine ja rääkimine, mistõttu soovitatakse alustada suulise eelkursusega. Ainekavas rõhutatakse ka mängulist lähenemist õppimisele ning salmide ja laulude suurt osakaalu. Kuna esimeses kooliastmes peavad lapsed omandama õiged hääldusalused, siis tuleb nende õpetamisele eraldi tähelepanu pöörata.

Teises kooliastmes peaks õpetaja julgustama õpilast võõrkeeles võimalikult palju suhtlema. Lisaks suulisele suhtlusele suurendatakse järk-järgult kirjaliku suhtluse mahut. Lapsed hakkavad õppima grammatikat ja tutvuvad keelereeglitega. Ka keelestruktuuride õppimine ja harjutamine peaks toimuma suhtlussituatsioonides. Uues ainekavas tõstetakse esile, et erinevate teemade käsitlemisel tuleks pöörata tähelepanu teiste kultuuride tundmaõppimisele ning kõrvutamisele oma kultuuriga. Oluline on võõrkeele integreerimine teiste õppeainetega ja õppekava läbivate teemade arvestamine. Eesti koolides õpetatakse A-võõrkeelena peamiselt inglise keelt. Seetõttu on ka selles peatükis toodud näited seotud inglise keele õpetamisega.

Laps kui võõrkeele õppija

Võõrkeele õppimises tehakse vahet keele omandamisel (*language acquisition*, ka *informal/ natural/ indirect learning*) ja keele õppimisel (*language learning*, ka *direct/ conscious learning*) (Halliwell, 1992; Krashen, 1982). Kui keele omandamine on pigem alateadlik protsess ning teist keelt on vaja eelkõige suhtlemiseks, siis keele õppimine toimub teadlikult – keelereegleid tundes ja arvestades. Omandamine eelneb alati õppimisele ning see toimub enne lugema ja kirjutama hakkamist. Väikelapsed on pigem keele omandajad kui õppijad, kuid esimeses kooliastmes alustatakse ka teadliku keele õppimisega, mille eesmärgiks on keelestruktuuride, sõnavara ja häälduse korrektne omandamine. Samas rõhutab Halliwell (1992), et kuna algklassilaste võime õppida grammatilisi konstruktsioone on suhteliselt piiratud, peaks võõrkeeletunnis jääma piisavalt aega nn kaudseks õppimiseks. Selleks sobivad hästi mitmesugused mängulised tegevused, kus põhirõhk

on suhtlemise ja soravuse arendamisel. Esialgu õpib laps klassiruumis kuulates, korrates ning imiteerides. See toimub suulise eelkursuse ajal (vt allpool). Lapsed jätvavad kergesti meelde terveid fraase ning kasutavad neid vajadusel meelsasti, omandades nii elementaarse suhtlemisoskuse. Mingi aja pärast õpivad nad fraasides sõnu asendama ja fraase laiendama. Selline oskus näitab lapse keelelist arengut, mille kohta soovitatakse õpetajal märkmeid teha, et last innustada ja motiveerida.

Nii laste võõrkeele omandamisel kui ka õppimisel täheldatakse sageli nn vaikset perioodi, mille vältel lapsed keelduvad võõrkeelt kasutamast. Krashen (1982) selgitab seda nii, et laps omandab sel perioodil suhtlemiseks vajalikke oskusi, kuulates ja püüdes kuulda aru saada. Suhtlema hakkab laps alles siis, kui ta on võõrkeelt piisavalt kuulnud. Last ei tohiks vaikselt perioodil sundida, kuna see võib põhjustada emotsionaalset stressi ning tekitada tõrke võõrkeele õppimise ja kasutamise vastu.

Erinevate uuringute põhjal väidab Krashen (1982), et teise keele struktuuride omandamine toimub kindlas järjekorras (*natural order hypothesis*). See tähendab, et võõrkeelt omandades teeb laps seda samas loogilises järjekorras nagu seda keelt emakeelena rääkiv laps. Näiteks, esimesed inglise keele grammatikastruktuurid, mille laps omandab, on kestva oleviku *ing*-vorm (nagu lauses *John is playing football*) ja mitmuse tunnus *-s* (*cats, dogs, boys*). Samas, lihtoleviku kolmanda pöörde lõpu tunnus *-s* (*John plays football*) ja omastava käände tunnus *'s* (*John's cat*) omandatakse pool aastat kuni aasta hiljem. Õpetaja peaks sellest järjekorrast teadlik olema ja mitte püüdma lapsele õpetada seda, mille omandamiseks ta veel valmis ei ole. Samuti tasub meeles pidada, et 8–10aastastele lastele ei tasu õpetada grammatikareegleid. Scott ja Ytreberg (1990) soovivad teha seda üksnes siis, kui laps tuleb selgitust küsima. Sealjuures peaksid selgitused olema võimalikult lihtsad.

Milline peaks olema klassiruumi keel ja keskkond?

Nii uurijate kui ka õpetajate arvamused erinevad selles osas, millist keelt tuleks võõrkeeletunni läbiviimisel kasutada. Ideaalis nähakse, et kogu tund võiks olla võõrkeeles, kuid tegelikkuses on olukord sageli teistsugune. Põhjused, miks see nii on, võib kokku võtta järgnevalt: õpetajad ise ei ole oma keeleoskuses väga kindlad ja arvavad, et ainult võõrkeelt kasutades ei pruugi lapsed õpetajast aru saada, ning võõrkeeles selgitamine nõuab liiga palju aega. Sellistel juhtudel peaks õpetaja võõrkeele kasutamisele üle minema järk-järgult ega peaks kulutama liiga palju aega võõrkeeles selgituste andmisele. Emakeele kasutamine teatud olukordades (tagasiside andmine, distsipliiniprobleemide lahendamine, räägitust arusaamise kontrollimine) on samas igati põhjendatud, sest kui õpetaja ja lapsed suhtlevad muul ajal emakeeles, siis võib üksnes võõrkeele kasutamine kogu tunni kestel tunduda kunstlik.

Kuna keeleõpe toimub peamiselt klassiruumi tingimustes, peaks õpetaja kasutama

võrkeelt nii palju kui võimalik, sest paljud lapsed ei pruugi muul ajal sellega üldse kokku puutuda. Samuti arendab see laste enesekindlust, motiveerib õppima ja loob võimalusi suhtlemiseks (õpetaja küsib ja laps vastab). Klassiruumis toimuv on lapsele üks reaalsemaid võrkeeles suhtlemise võimalusi. Arusaamise hõlbustamiseks võiks õpetaja kasutada žeste, erinevaid näoilmeid, erinevat hääletooni ja -tugevust ning näitlikke vahendeid (nt pildid, mänguasjad jmt). Õpetaja keelekasutus tunnis peab olema lihtne ja lastele arusaadav. Samas peab see olema siiski keerulisem kui see keel, mida lapsed oskavad. Kui lapsed on hakanud juba pisut lugema, võib klassiruumi üles riputada erinevaid käsklusi ja korraldusi. Neid võib Vale'i ja Feunteun'i (1995) soovitude kohaselt lasta lastel illustreerida, et need arusaadavamad oleksid. Samuti võib sildistada erinevaid klassiruumis olevaid esemeid.

Lapsi küsitledes tuleks alustada küsimustest, mis nõuavad vastuseks *jah* või *ei*, näiteks *Is it a cat? - Yes (it is)*, ning alles hiljem esitada küsimusi, mis algavad sõnadega *millal*, *kes* ja *kus*. Lastelt ei tasu võrkeeles küsida selliseid küsimusi, mis nõuavad millegi selgitamist (nt küsimused *miks* ja *kuidas*).

Paljud uurimused on näidanud, et lapsed omandavad võrkeele väga kiiresti, kui nad satuvad keelekeskkonda. Kui võrkeelt õpitakse väljaspool seda, siis peab keskkonna – nii palju kui see on võimalik – looma õpetaja. Võrkeelset atmosfääri saab luua piltide, plakatite, raamatute, autentsete esemete ja lindistustega. Klassiruumi võib tekitada näiteks keelenurga. Selle sisustamiseks võib paluda laste abi, sest paljudes kodudes võib tänu reisimisele olla erinevaid esemeid, raamatuid, brošüüre ja muud autentset materjali. Kui lapsed õpivad lugema, siis võiks keelenurgas olla ka lihtsaid lasteraamatuid ja ajakirju.

Suuline eelkursus

Laste kokkupuude võrkeele osaoskustega peaks toimuma järk-järgult, et vähendada hirmu uue keele õppimise ees. Seetõttu tuleks võrkeeleõpetuse algetapis keskenduda eelkõige kuulamis- ja kõnelemisoscuse arendamisele. Peamiseks kuulamismaterjaliks on õpetaja poolt esitatud: salmid, laulud, dialoogid, töökäsud jne; kuid selleks, et harjutada lapsi erinevate inimeste kõnega, tuleks neile kuulamisel pakkuda mitmekülgset audio- ja/või videomaterjali. Kindlasti tuleb jälgida, et kuulatav materjal oleks võimalikult kooskõlas laste keeleteadmistega, sest nende vähesuse tõttu puudub lastel võimalus tundmatute sõnade tähendust ära arvata ning nad võivad liiga raskest tekstist heituda. Samuti peaks kuulatav tekst olema võrdlemisi lühike ning taustmürata. Kuulamisharjutusteks sobivad alguses erinevad **käsuaitmismetodile** (*total physical response, TPR*) toetuvad arusaamist ning füüsilist reageerimist nõudvad harjutused. Meetodi arendas 1970ndate aastate alguses välja James Asher ning see arvestab eespool mainitud vaigse perioodi teooriaga. Siit tulenevalt on meetodi üheks peamiseks võtteks õpetaja poolt lastele antud korralduste mõistmine ja eelkõige kehaline, mitte verbaalne täitmine. Tege-

mist võib olla nii traditsiooniliste tunnis vajaminevate korralduste täitmisega (nt *Stand up. Look at me.*) kui ka erinevate rohkem või vähem mänguliste „kuula ja tee” tüüpi ülesannetega, nt kuula ja korda, kuula ja joonista, kuula ja näitle (vt täpsemaid näiteid järgnevast osast). Kui lapsed on selliste ülesannete sooritamisel piisavalt vilunud ning nende sõnavara võimaldab, võivad nad hilisemas etapis ise üksteisele korraldusi anda.

Suure osa esimese kooliastme laste kõnelemisuskusest moodustavad õpitud sõnavaara, fraasid ja laused; laulud, salmid ja dialoogid, mis on meelde jäänud/jäetud õpetaja eeskuju järgides. Tihtipeale on need laused ja fraasid, mida lapsed ei analüüsi, vaid kasutavad pigem alateadlikult. Kõnelemisülesanded sellel tasemel on pigem drilliva iseloomuga ning lapsed harjutavad rääkimist eelkõige kooris või individuaalselt kordamise abil. Samas peaks õpetaja jälgima, et harjutused ei muutuks pelgalt mehaaniliseks järele-kordamiseks, vaid neil oleks laste jaoks sisuline tähendus. Siin on abiks erinevad äraarvamismängud, mis on lastele motiveerivad ning soodustavad loomulikku keelekasutust. Näiteks, õpetaja kinnitab tahvlile pildid, kus on kujutatud erinevaid esemeid. Ühel lapsel palutakse tulla klassi ette ning valida mõttes üks pildil olevatest esemetest (õpilane võib oma valikust õpetajale sosistada). Teiste laste ülesandeks on ära arvata, millise pildi klassi ees olev laps valis, kasutades selleks konstruktsiooni *Have you got a ...?*. Klassi ees olev laps peab vastama kas *Yes, I have* või *No, I haven't*.

Kuna võõrkeele õppimine nõuab lastelt alguses suurt pingutust ja tähelepanu, siis peaks see toimuma nii mänguliselt kui võimalik. Mängud aitavad äratada keele vastu huvi ja hoida tähelepanu. Kui mäng on huvitav, tahab laps selles osaleda. Selleks aga, et osaleda, peab ta aru saama, mida õpetaja või kaasmängijad räägivad ning olema ise suuteline ennast arusaadavalt väljendama. Ka arglikemale lastele sobivad mängud hästi, sest need vähendavad keeleõppega seotud pinget ja ärevust. Õpetaja seisukohalt aitavad mängud luua võõrkeele õppimiseks vajalikku konteksti. On võimalik laiendada sõnavaara, harjutada grammatilisi konstruktsioone ning arendada kuulamis- ja rääkimisuskust. Mängud sobivad hästi soojenduseks tunni alustamisel, virgutuseks tunni keskel (nn kehakultuuripausid) ja tunni lõpetamiseks. Mängus kasutatavad väljendid jäävad lastele hõlpsasti meelde, kuna neid ei õpita isoleeritult, vaid laste kõitvate tegevuste kaudu. Mängudel peab võõrkeeletunnis olema kindlasti eesmärk ja neid ei tohiks kasutada lihtsalt ajatäiteks või veerandilõpu meelelahutuseks. Enne mängimist peab õpetaja kindlasti tutvustama mängureegleid. Kui reeglid on keerulisemad, võib õpetaja anda need eesti keeles. Suulise eelkursuse jaoks sobivate mängude näiteid leiab alljärgnevatest osadest.

Tekstikast 10.A.

Praktilist õpetajale: **suulise eelkursuse põhimõtted**

1. Tutvustage õpilastele inglise keele häälikuid ning korrigeerige õpilaste hääldust, paludes neil korrata kooris või individuaalselt sõnu/fraase/lauseid.
2. Kasutage laule ja salme korrektse häälduse omandamiseks ning sõnade ja fraaside kergemaks meeldejätmiseks.
3. Kasutage keelemänge uue materjali harjutamiseks ja kinnistamiseks.
4. Pakkuge õpilastele piisavalt võimalusi kuulda inglise keelt tunnis ning olge neile heaks eeskujuks, keda järgida.
5. Arvestage tundi planeerides erinevate õpistiilidega. Kasutage kehakultuuripause õpilaste virgutamiseks ning rohkelt visuaalset materjali õppimise toetamiseks.
6. Kasutage lihtsaid ingliskeelseid käsklusi ja viisakusvorme juba suulise eelkursuse alguses, suurendades järk-järgult nende mahtu kursuse edenedes.
7. Arendage eelkõige õpilaste kuulamis- ja kõnelemisoskust. Lugemis- ja kirjutamisoskuse hõlbustamiseks tulevikus tutvustage suulise eelkursuse ajal õpilastele sõnade kirjepilti – eesmärgiga sõnade hääldus ja kirjepilt kokku viia. Kirjepilti tutvustage alles pärast sõna häälduse selgeksõppimist.
8. Integreerige õpilaste teadmisi ja oskusi muudest õppeainetest (nt matemaatika, kunstõpetus, loodusõpetus) inglise keele tundi.
9. Õpilaste ärevuse vähendamiseks ning eduelamuse suurendamiseks kasutage mõnda tunnist tundi korduvat tegevust (nt ringis toimuv tegevus tunni alguses, laul või salm tunni alguses või lõpus).
10. Õpilaste motivatsiooni suurendamiseks inglise keele õppimisel tutvustage Ühendkuningriigi või teiste inglise keelt kõnelevate maade asukohta ja peamisi sümbolaid (nt lipp, rahvuslill).
11. Tutvustage õpilastele sobivaid võtteid sõnade meeldejätmiseks.

Sõnavara õpetamine

Sõnavara õpetamisel tuleks lähtuda teatud üldpõhimõtetest: uut sõnavara on vaja lastele tutvustada, harjutada ja talletada ning integreerida see varem õpituga kogu õppetsükli vältel.

Sõnavara tutvustamiseks sobivad järgmised moodused:

- 1) *pildiline* – sõnapildid³, joonistused, fotod, juturaamatute illustratsioonid ja plakadid;
- 2) *esemeline* – nii ruumis olevad kui ka õpetaja poolt spetsiaalselt kaasa võetud esemed;
- 3) *kehaline* – õpetaja poolt kasutatav pantomiim, näoilmed ja žestid;
- 4) *sõnaline* – selgitamine võõrkeeles, sünonüümide ja antonüümide kasutamine, tõlkimine emakeelde.

Esimeses kooliastmes on eriti sobilikud kolm esimest moodust, sest sõnaline tutvustamine eeldab, et lastel on teatud sõnavara võõrkeeles juba olemas. Teises kooliastmes võib õpetaja tutvustada uusi sõnu ka lihtsate võõrkeelsete selgituste abil.

Uute sõnade tutvustamisel ei tohiks lapsi üle koormata ning alustada tuleks sõnadega, mis seonduvad last igapäevaselt ümbritsevate asjadega. Sõnade rühmitamine soodustab nende meeldejätmist ja -tuletamist. Seetõttu oleks hea koos esitada ja harjutada sama teemaga haakuvaid sõnu (nt loomad, värvid), samaliigilisi sõnu (nt tegusõnad, nimisõnad), riimuvaid sõnu (nt *dad, bad*) või sama värvi asju/elusolendeid (nt *green – pea, apple, leaf*). Sõnade õppimist lihtsustab samuti erinevate meelte rakendamine õppeprotsessis. Kui sõnu tutvustatakse esemete abil, siis tuleks anda lastele võimalus neid ka katsuda. Samuti võib lasta kompimise teel ära arvata kotis olevaid esemeid (Read, 2007). Sõnade tutvustamisel on võimalik korraldada ka n-õ maitsmis- ja nuustutamiskesperimente, kus kinniseotud silmadega lapsed peavad lõhna ja/või maitse põhjal ära arvama, mis see on (nt erinevate jookide õpetamisel – tee, kakao, vesi, piim, limonaad). Kuna nii esimeses kooliastmes kui ka teises kooliastme alguses on suur osa suulisel suhtlusel, pakub järgmine alapeatükk soovitusi sõnavara suuliseks tutvustamiseks ja harjutamiseks.

Sõnade suuline harjutamine. Sõnade suuliseks harjutamiseks on palju erinevaid võimalusi, nt sõnapiltide kasutamine, sõnade õppimine käpiknukkudega, pantomiim jne. Järgnev on vaid lühivalk sobivatest eakohastest tegevustest (Brewster, Ellis, & Girard, 2002; Read, 2007; Reilly & Ward, 1997; Slattery, 2004; Westrup & Baker, 2005; Wright, 1995), mida iga õpetaja saab täiendada oma fantaasiale ja kogemustele toetudes.

Sõnapiltide kasutamine. Sõnapiltide puhul on tegemist multifunktsionaalsete abivahenditega, mida õpetaja saab edukalt kasutada uue sõnavara tutvustamiseks ja kordamiseks traditsioonilisel (õpilane nimetab pildil kujutatut või kordab õpetaja järel) ja mängulisel viisil. Uue sõnavara visualiseerimine sõnapiltide abil lihtsustab õpilastel

³ Sõnapilt võib olla nii suuremas formaadis (A5, A4) kogu keelerühmale kui ka n-õ taskuformaadis individuaalseks või paaris- ja grupitöös kasutamiseks.

seoste loomist sõna tähenduse (pildil kujutatud) ning kõlapildi (õpetaja poolt hääldatu) vahel, hõlbustab sõnade meeldejätmist ning säästab õpetajat sõna tähenduse selgitamisest või tõlkimisest. Kui õppekomplekti juurde sõnapilte ei kuulu, võib õpetaja need ise valmistada või selleks õpilastelt abi paluda. Sõnapilte on võimalik asendada ka sobivate temaatiliste plakatite või esemetega.

Tekstikast 10.B.

Praktilist õpetajale: **tegevused sõnapiltidega**

1. **Mis on puudu?** Õpetaja kinnitab tahvlile teatud arvu pilte (6–8), palub seejärel lastel silmad sulgeda ja eemaldab ühe piltidest. Lapsed avavad silmad ja ütlevad, milline pilt on puudu. Sama tegevust võib läbi viia ka võistkondade vahel, kasutades piltide asemel lauale pandud esemeid (Kim's game).
2. **Haihtuvad sõnapildid.** Tahvlile on kinnitatud pildid. Lapsed kordavad kooris piltidega haakuvaid sõnu. Iga kord eemaldab õpetaja ühe pildi. Laste ülesandeks on korrata kõiki sõnu – ka neid, mille kohta pildid on juba eemaldatud. Lõpuks korratakse sõnu nii, et tahvlile pole jäänud ühtegi pilti.
3. **Huulte pealt lugemine.** Tahvilil on teatud arv pilte. Õpetaja ütleb ühe pildiga haakuva sõna, aga nii, et heli ei teki, liigub ainult suu. Lapsed jälgivad tähelepanelikult ja püüavad ära arvata, mis sõna see on.
4. **Korda, kui on õige.** Pildid on kinnitatud tahvlile. Õpetaja ütleb piltidega haakuvaid sõnu või lühikesi lauseid. Kui pilt ja sõna/lause lähevad kokku, siis lapsed kordavad seda. Juhul, kui mitte, teevad lapsed mingi liigutuse (nt raputavad pead, panevad käed rinnale risti).
5. **Leia ülearune.** Tahvlile kinnitatud piltidest on üks ilmselgelt teistega kokkusobimatu (nt viis toiduaine pilti ning üks riietuseseme pilt). Laste ülesandeks on nimetada ülearune sõna. Sama ülesande võib õpetaja ette valmistada ka töölehenena, kus igast piltidest peavad lapsed leidma ülearuse, sellele näiteks ringi ümber tõmbama ja kõva häälega sõna ka nimetama.
6. **Bingo.** Lapsed moodustavad taskuformaadis sõnapiltidest lauale 3x3 ruudustiku. Õpetaja nimetab piltidega haakuvaid sõnu. Laste ülesandeks on kokkusobivad sõnad ja pildid laual tagurpidi keerata. See, kes saab kokku vertikaalse, horisontaalse või diagonaalse rea, hüüab „Bingo!“. Sõnade kontrollimiseks võib

paluda lastel nimetada ümberpööratud piltidega haakuvaid sõnu.

7. **Sõnade sorteerimine/rühmitamine.** Tegevust võib sooritada nii individuaalselt, paaris kui ka rühmas. Lastele jagatakse kätte erinevatesse kategooriatesse kuuluvad sõnapildid, mis tuleb jaotada õigetesse rühmadesse.
8. **Leia paarid.** Mängimiseks läheb vaja sõnapiltide komplekti, kus iga sõna oleks esindatud kahel samasugusel pildil. Taskuformaadis sõnapiltide puhul saab mängida paaris või grupis. Kaardid laotakse enda ette lauale või põrandale, pilt allapoole. Esimene mängija pöörab ühe pildi ja nimetab sellel kujutatut, seejärel teise pildi ja sellel kujutatut. Kui tegu on samade piltidega, saab mängija pildipaari endale; kui mitte, tuleb pildid uuesti tagurpidi keerata ning on järgmise mängija kord. Sama mängu saab mängida ka kogu keelerühmaga suuremaformaadiliste sõnapiltidega, kui need on kinnitatud tahvlile, pilt tahvli poole.

Sõnade õppimine käpiknukuga. Uute sõnade esitlemine ja harjutamine võib toimuda käpiknuku abil, kus õpetaja esineb nuku rollis. Käpiknukule võib eelnevalt nime anda, näiteks *Mrs Bunny*. Käpiknukk võib „öelda” uusi sõnu või lühikesi lauseid erineva häälekõrguse, -tugevuse ja tempoga, mida lapsed imiteerides järgi ütlevad. Käpiknukk võib „öelda” piltidele või esemetele toetudes vale infoga lauseid, mida lapsed peavad parandama (nt *Mrs Bunny: The ball is blue. – Lapsed: No, Mrs Bunny. The ball is green.*). Võib mängida ka mängu, kus lapsed istuvad ringis. Kui muusika mängib, siis saadetakse käpiknukku ringis üksteisele edasi. Kui muusika katkeb, siis see laps, kelle käes on nukk, ütleb nukule midagi iseenda kohta (nt *I like sweets.*).

Pantomiim. Tegevus sobib hästi konkreetset tegevust väljendavate tegusõnade (nt *run, jump*) ja teatud nimisõnade (nt loomad, ametid) harjutamiseks ning seda võib läbi viia mitmeti. Lapsed moodustavad ringi. Õpetaja näitab ette mõnda tegevust, lapsed imiteerivad seda ning iga tegevuse juures kordavad õpetaja järgi sobilikku lauset, nt *I like walking/hopping/dancing*. Vahelduse mõttes võib tegevust teha kas aeglaselt või kiiresti, õpetades lastele vastavaid sõnu (*slowly, quickly*). Sama tegevust võib sooritada ka äraarvamismänguna, kus õpetaja näitab ühele õpilastest pilti ning õpilase ülesandeks on pildil kujutatut pantomiimi abil teistele arusaadavaks teha.

Lisaks pantomiimile sobivad sõnade harjutamiseks hästi ka mitmed teised füüsilisele reageerimisele toetuvad ülesanded. Kõige tuntumaks neist on mäng *Simon ütleb*, kus õpetaja jagab õpilastele käsklusi ning õpilased peavad neid täitma siis, kui käskluses on „Simon says“ (*Simon says, “Touch your nose.”*). Kui korraldusest puudub „Simon says“, jätvad õpilased käskluse täitmata. Kui õpetamiseks kasutatakse käpiknukku, võib käskluste andjaks olla nukk. Mitmeid füüsilisel reageerimisel baseeruvaid ülesandeid saab

läbi viia ka sõnapiltide või esemete abil. Näiteks, õpilased peavad õpetaja korralduste põhjal osutama õigele pildile klassiruumi seinal (nt *Point to the cat.*) või puudutama/näitama õiget eset (nt *Touch something blue. Show me your pencil.*). Õpetaja korralduse järgi võib lastel paluda kas joonistada või värvida paberile, tahvlile või suvisel ajal ka väljas asfaldile (nt *Draw a small grey rabbit. Colour the fox red.*).

Sõnade talletamine. Reeglina on sõnu kõige mugavam talletada pildiliselt temaatiliste rühmadena. Üheks võimaluseks on koostada plakat läbitud sõnavara kohta kas individuaalselt või rühmas (Brewster jt, 2002; Pinter, 2006). Näiteks, pärast värvide nimetuste õppimist võiksid lapsed joonistada plakatile erinevat värvi asju (nt kollane päike, roosa kleit) või lõigata need õpetaja abiga välja vanadest ajakirjadest. Kuigi lapsed ei õpi alguses sõnade kirjepilti, võiks õpetaja kirjutada joonistuste või piltide juurde plakatile vajalikud ingliskeelsed sõnad või fraasid. Sellisel moel saaks õpetaja sõnade kirjepilti lastele tutvustada ning selgitada, et inglise keeles erineb sõnade hääldus oluliselt nende kirjepildist. Ühtlasi pakub selline tegevus lastele hea võimaluse alateadlikuks õppeks. Lisaks plakati koostamisele on selles vanuses lastele sobivaks võtteks piltsõnaraamatu koostamine (Brewster jt, 2002). Kasutada võib vihikut või märkmikku, kus lapsed eraldavad igale sõnale omaette lehe ja joonistavad sinna pildi. Joonistused võib sildistada ingliskeelsete sõnalipikutega, mis õpetaja eelnevalt ette valmistab, ning laste ülesandeks on need õpetaja abiga õigete joonistuste juurde kleepida. Teises kooliastmes võivad lapsed piltide juurde ka ise sõnad kirjutada. Piltsõnastik võib olla väiksemaformaadiline (igale lapsele oma sõnastik) või suuremaformaadiline (kogu keelerühma jaoks). Sõnastik võib koosneda ka lahtistest sõnapiltidest, mis kogutakse teemade järgi eraldi karpidesse. Kuna esimeses kooliastmes õpivad lapsed eelkõige konkreetseid sõnu, siis on võimalik koostada ka ajutisi väljapanekuid, kus eksponeeritakse õpitud sõnadega seotud pilte või esemeid (Slattery & Willis, 2001). Hiljem, kui õpilased õpivad nii sõnade hääldust kui ka kirjepilti, võiks õpetaja tutvustada lastele erinevaid sõnadevihiku vorme ning nende eeliseid ja puudusi. Näiteks, sõnadevihikuid saab pidada õppetükkidepõhiselt, mis lihtsustab sõnade kordamist tunnikontrollideks ja kontrolltöödeks, kuid raskendab vajaliku sõna või selle tähenduse leidmist pikemas perspektiivis. Tähestikuline sõnastik võimaldab küll kiiresti sõna üles leida, kuid muudab sõnade kirjapaneku märgatavalt ajamahuks. Temaatiline sõnastik aitab õpilastel õpitud sõnade vahel edukamalt seoseid luua ning seeläbi neid kergemini meelde tuletada. Sõnu saab vihikusse kirja panna nii loeteludena kui ka sõnavõrgustike või skeemidena. Loetelude abil õppimine võib olla küll mugav, kuid soodustab sõnade meeldejätmist teatud järjekorras. See omakorda põhjustab olukordi, kus õpilane mäletab, et sõna oli kindlal leheküljel esimene, kuid sõna ise ei meenu. Probleemi vältimiseks oleks hea kasutada sõnakaarte, kus sõnade järjekorda on lihtne muuta. Samas, sõnakaardid ei pruugi sobida kõikidele õpilastele. Õpetaja võiks anda soovitusi selle kohta, mida täpselt sõnadevihikusse või sõnakaartidele märkida.

Lisaks ingliskeelsetele sõnadele ja nende eestikeelsetele vastetele võib sõltuvalt õpilaste tasemest lasta joonistada pilte, kirjutada üles sõnade hääldust, moodustada lühikesi näitelauseid jne.

Häälduse õpetamine

Fakt, et inglise keeles on 26 kirjatähte ning 44 häälikut/häälikuühendit, annab aimu inglise keele häälduse raskusastmest. Õpingute alguses on õpetaja ülesandeks tutvustada õpilastele kõiki inglise keele häälikuid/häälikuühendeid, nende kirjapanemiseks (transkribeerimiseks) mõeldud häälikumärke ja pöörata tähelepanu õigele sõna- ja lauserõhule ning intonatsioonile.

Üksikute häälikute õpetamine. Tavaliselt toimub sõna õige häälduse õpetamine käsikäes sõnavara õpetamisega, kuid õpetajal on alati võimalus pöörata eraldi tähelepanu häälikute treenimisele. Seda eriti nende häälikute puhul, mis eesti keeles puuduvad (nt /θ/, /ð/, /ŋ/) ning valmistavad seetõttu raskusi. Häälikuid tuleks lastele tutvustada kas ükshaaval või kahte-kolme sarnast häälikut koos (nt pikk ja lühike i - /i:/, /i/) – seda nii sõnades (/æ/ - *cat*) kui ka lühilausestes (*This is a cat.*). Õpetajal on võimalus panna järkjärgult klassiruumi seinale sõnakaarte inglise keele häälikutega ja sõnadega, kus need häälikud esinevad. Kaardid on abiks õpilastele vajaliku info meeldejätmisel ja võimaldavad õpetajal õige hääliku/häälikumärgi suunas osutada. Kui lapsed oskavad juba inglise keeles kirjutada, võib lasta neil pidada häälikutabelit, kus iga hääliku juurde kirjutatakse ajapikku sobivaid sõnu (nt /θ/ - *thirty, bathroom, teeth*). Näidissõnades võiks harjutatav häälik asuda erinevates kohtades – sõna alguses, keskel ja lõpus. Häälikute paremaks meeldejätmiseks võib neid seostada erinevate värvidega. Näiteks sõnad, milles on /i:/, on rohelised, kuna sõnas *green* on vastav häälik; sõnas *black* on /æ/ häälik, mistõttu kõik sama häälikuga sõnad on mustad. Häälikute õigeks hääldamiseks võib paluda lastel võtta tundi kaasa väikese peegli või kasutada klassiruumis olevat peeglit, et kontrollida, kas keele ja huulte asend on korrektne. Häälikute puhul, mis nõuavad tugeva survega hääldamist (nt /p/, /k/), võib õpilastel paluda hoida suu ees paberilipikut. Kui lipik sõnu hääldades (nt *key, tea*) liigub, on häälikut oeldud piisava survega.

Lisaks traditsioonilistele harjutustele, kus lapsed kordavad kooris või individuaalselt teatud häälikutega sõnu, võib lastele pakkuda mitmeid erinevaid häälikutel baseeruvaid ülesandeid. Häälduse harjutamiseks sobivad hästi mitmed eespool soovitatud harjutustüübid. Nii võib lastel paluda sõnade loetelust leida erineva häälikuga sõna (nt *look, foot, pool, cook* – loetellu ei sobi *pool*). Või lasta sorteerida rühmadesse sõnu kahe või kolme sarnase hääliku järgi (nt sõnad, kus esinevad /iə/ ja /eə/). Ülesandeks võib olla riimuvate sõnade leidmine sõnade loetelust või otsimine selle järgi, kas sõnapaarid riimuvad (nt *bed – bread*) või mitte (nt *kite – shirt*). Häälikute alusel on võimalik mängida ka bingot.

Selleks peaks õpetaja jagama lastele 3x3 ruudustiku, kus igas ruudus on üks varem õpitud häälik. Tahvlile on kirjutatud sõnad, kus on esindatud ruudustikus märgitud häälikud. Iga hääliku kohta on tahvil vähemalt kaks sõna. Laste ülesandeks on valida igasse ruutu ainult üks sõna, kus vajalik häälik on olemas. Seejärel ütleb õpetaja tahvil olevaid sõnu läbisegi ning ülejäänud mäng kulgeb tüüpilise bingomängu reeglite järgi. Laste teadlikkuse suurendamiseks kahe erineva hääliku kohta võib häälduse harjutamiseks kasutada sõnapaare, kus üks häälik on erinev (*minimal pairs*; nt *buy – pie*). Õpetaja annab igale lapsele kahte erinevat värvi paberitüki: üks värv (nt roheline) tähistab ühte häälikut (nt /θ/) ning teine värv (nt punane) tähistab teist häälikut (nt /ð/). Õpetaja ütleb sõnu, kus need häälikud esinevad ning laste ülesandeks on tõsta üles õige paberitükk (nt *mother – punane paber, three – roheline paber*). Lastele võib anda ka ülesande, kus sõna transkriptsioon [teik] tuleb kirjutada sõnana (*take*). Häälikute harjutamiseks lausetes sobivad hästi keeleväanajad (nt *The weather in Washington is wet and windy.*).

Sõna- ja lauserõhu ning intonatsiooni õpetamine. Erinevalt eesti keelest, kus sõnarõhk on reeglina esimesel silbil, võib inglise keeles sõnarõhk asuda erinevatel silpidel. Laste puhul sobib kahe- ja enamasilbiliste sõnade rõhu kindlakstegemiseks ning harjutamiseks plaksutamine, koputamine, jalaga takti löömine, ümismine jms, kus rõhulist silpi vastavalt rõhutatakse. Sama viis on sobiv lauserõhu (rõhkude) harjutamiseks. Hiljem, kui lapsed oskavad juba kirjutada, on nii õpetajal kui ka õpilastel võimalik rõhulist silpi üles märkida mitmel erineval moel: kasutada rõhumärki, joonida alla rõhuline silp või kirjutada trükitähtedega, teha sõna kohale täpik vastavalt silpide arvule sõnas ning teha suurem täpik rõhulise silbi kohale. Lauserõhu (rõhkude) harjutamiseks on hea kasutada laule ja salme (vt allpool). Rütmilisuse tõttu sobivad eriti hästi nn rütmisalmid ning limerikid. Limerikiks nimetatakse sellist humoorikat või teravmeelset viirealist salmi, kus 1., 2. ja 5. real on kolm rõhku ning 3. ja 4. real kaks rõhku. Lauserõhu harjutamiseks on hea lugeda limerikki kooris ja rütmiliselt ning saateks võib rõhulistel silpidel käega plaksu või jalaga takti lüüa. Alltoodud limerikis on rõhulised silbid märgitud rasvaselt.

*There **was** a strong **monkey** called **Mary**.*

*Her **body** was **short**, **dark** and **hairy**.*

*When she **looked** in her **mirror**,*

*It **broke** to her **horror**!*

*The **poor** thing – she **really** was **scary**!*

Lauserõhu harjutamiseks võib kasutada ka lühikesi (kaherealisi) dialooge, kus üks osaline rõhutab ühte sõna ning teine teist. Näiteks, *Is John from **Estonia**? – No, he is from **England**.*

Kuna eestlastele on omane võrdlemisi monotoonne kõnelemismaneer, tuleks õpetajal õige intonatsiooni saavutamisele eraldi tähelepanu pöörata. Inglise keeles võib hääletoon lause lõpus kas langeda (nt väitlausete ja käskluste puhul) või tõusta (nt palvete

ja *jah-ei* küsimuste puhul). Algasemel ei ole niivõrd oluline õpilastele selgitada, millal hääletoon langeb või tõuseb, kuivõrd harjutada võimalikult loomulikku intonatsiooni. Lihtsaim viis selleks on õpetaja poolt öeldu või lindilt/ CD-lt kuuldu imiteerimine. Hääletooni suuna teadvustamiseks võib paluda lastel käega märku anda, kas toon tõusis või langes, või püsti tõusta, kui hääletoon tõusis, ja istuda, kui see langes.

Laulude ja salmide kasutamine

Laulud ja salmid on laste elu lahutamatu osa, mistõttu need on kõige lihtsam ja loomulikum viis võõrkeele õppimiseks. Muusika ja rütm hõlbustavad sõnade meeldejäätmist ning teevad õppimise nauditavaks. Lauludes ja salmides esinevad sõnad kontekstis, moodustades kergesti meeldejäätavaid väljendeid, mida lapsed saavad kasutada teistes olukordades. Samuti on neis rohkesti loomulikke kordusi, mille tähtsust on mainitud eespool. Laulud ja riimid on olulised õige häälduse, intonatsiooni ja kõnetempo omandamiseks. Inglise keele häälduse eripäraks on häälikute liitumine nii üksikutes sõnades kui ka sõnade vahel. Lauludes ja salmides kõlab see rütmi tõttu loomulikult ja on kergesti imiteeritav.

Laule ja salme võib kasutada erinevatel viisidel ja tunni etappidel. Need sobivad hästi soojendusharjutusteks, üleminekul ühelt tegevuselt teisele, sõnavara tutvustamiseks, kinnistamiseks ja arendamiseks, laste tähelepanu köitmiseks ning tunni lõpetamiseks. Brewster jt (2002) pakuvad välja raamistiku laulude ja riimide kasutamiseks: sobiva atmosfääri loomine, uute sõnade tutvustamine ja selgitamine (kasutades erinevaid näitvahendeid), laulu/salmi esitamine (võib kasutada lindistust), erinevate kuulamisülesannete täitmine, õige häälduse ja intonatsiooni harjutamine ning lõpuks laulu/salmi esitamine. Õpetaja ei pea tingimata kõiki etappe läbi tegema ja võib neid vajadusel muuta.

Laulude liigid. Lähtuvalt keeleõppe eesmärkidest võib laule liigitada tegevustega seotud lauludeks, näpumängu lauludeks, loendamislauludeks, tähestikulauludeks, tähtpäevadega seotud lauludeks, temaatilisteks lauludeks jne (Murphy, 1992; Phillips, 1993; Reilly & Ward, 1997). Eraldi kategooria moodustavad nn rütmilaulud (Graham, 2006).

Tegevustega seotud lauludes saavad lapsed osaleda isegi siis, kui nad ise ei oska laulda. Lastelt eeldatakse esialgu üksnes arusaamist ja teatud liigutuste tegemist (vt ka käsutäitmismeetod). Selliste laulude eesmärgiks on arendada eelkõige kuulamisoskust, seostada sõnu ja tegevusi ning arendada rütmitunnet. Tegevusega seotud laulud aitavad lastel aru saada sõnadest, mis muidu võivad olla rasked. Samuti hoiavad tegevused üleva laste huvi ning panevad tähelepanelikult kuulama. Kui laule on piisavalt kuulatud, võib õpetada lastele selgeks ka laulusõnad. Traditsioonilised tegevusega seotud laulud on näiteks *Head and shoulders, knees and toes, If you're happy, and you know it, I'm a little teapot, Hockey Cockey*. Tuntud laule võib kohandada kergesti vastavalt õpitavale sõnavarale, asendades sõnu või fraase, näiteks paksus trükis märgitud sõnad laulus *If you*

are happy and you know it clap your hands. Viimase fraasi võib asendada korraldustega *touch your nose/ear/face/eyes/legs* jne. Samuti võib sõna *happy* asendada erinevate omadussõnadega, nt *angry, sleepy, crazy, tired*. Tegevusega seotud laulud on ka näpumängulaulud, kus laulu sisu illustreeritakse sõrmeliigutustega, nt laulus *Hickory, dickory dock*. Sellised laulud aitavad lisaks võõrkeeleoskusele arendada ka laste keskendumisvõimet ning peenmotoorikat.

Loendamislaulude eesmärgiks on eelkõige arvsõnade ja loendamise õpetamine. Enamik laule õpetab numbreid ühest kümneni. Keeleõppe alguses sobivad sellised laulud, kus arvsõnadele ei ole lisatud liiga palju teisi sõnu. Loendamiseks kasutatakse sageli ka sõrmi. Kui lastel on numbrid ühest kümneni selged, võib loendamislaulu laulda ka tagant ettepoole. Üks tuntumaid loendamislaulu on *Ten little Indians*. Sõna *Indians* võib vabalt asendada mõne lastele tuntuma sõnaga, nt *One little, two little, three little butterflies/ teddy bears...*

Tähestikulaulud aitavad tähtede ja häälikute õppimisel. Kuna inglise keeles hääldatakse peaaegu kõiki tähti teisiti kui eesti keeles, siis on need laulud sobilikud, õpetamaks lapsi sõnu tähtaaval ütlema (*spelling*). Hästi sobib tähestiku õpetamiseks laul *ABC song*.

Tähtpäevadega seotud laulud võimaldavad lisaks keeleõppele tutvustada erinevaid kultuure ning nende pühi. Lisaks üldtuntud pühadele (nt jõulud, lihavõtted, valentinpäev) leidub hulgaliselt sobivaid lastelaule selliste tähtpäevade kohta nagu *St Patrick's Day, Halloween, Thanksgiving* jne. Tähtpäevalaulude hulka kuuluvad ka sünnipäevalaulud (*Happy birthday*). Lauldes võivad lapsed kaasa plaksutada ning laulu lõpus lüüa nii mitu plaksu, kui vanaks laps saab.

Temaatilised laulud. Inglisekeelsete lastelaulude seast võib leida hulgaliselt laule, mida on võimalik kasutada erinevate teemade õpetamiseks, nt kehaosad (*Head and shoulders*), loomad (*Old MacDonald had a farm, I've got a lot of pets*), värvid (*Colours for you*), ilm (*It's raining, it's pouring, Incy wincy spider*). Temaatiliste laulude juures võiks kasutada sõnade tutvustamiseks ja kinnistamiseks pilte.

Rütmilaulude leiutajaks on Carolyn Graham, kes avastas, et teatud tempod ja džäs-sirütmid koos sõnadega on suurepärane vahend rõhu, lauserütmi ja intonatsiooni harjutamiseks. Graham (2006) defineerib rütmilaulu kui loomuliku keele rütmilist väljendust, mis seob Ameerika inglise keele kõnerütmi traditsioonilise Ameerika džässmuusikaga. Rütmilaulu võib esitada koos liigutuste ja rütmipillidega. Lihtsamaid rütmilaulu saavad õpetajad ka ise välja mõelda. Järgnevas rütmilaulus (Graham, 2006) skandeerivad lapsed rütmimuusika saatel laulukest, rõhutades paksus kirjas trükitud sõnu. Kindla rütmi hoidmiseks võivad lapsed taktis kaasa plaksutada või jalaga takti lüüa.

One shoe is red.

One shoe is grey.

They don't match,

But that's OK.

One sock is black.

One sock is white.

They don't match,

But that's all right.

Salmid. Inglise keeles leidub hulgaliselt salme, mis on mõeldud just lastele. Sageli on need humoorikad ja jutustavad väikese loo. Nende sõnavara on reeglina lihtne ja tänu riimile kergesti meelde jääv. Nii nagu lauludes, avaldub ka salmides hästi inglise keele häälduse ja rütmi eripära, ning neid saab kasutada samadel eesmärkidel kui laule. Paljusid neist saab esitada koos liigutustega. Eraldi rühma moodustavad nn **keeleväänajad**, mis sobivad hääldusharjutuseks. Neis kasutatakse sageli alliteratsiooni või erinevaid häälikuid sarnaselt kõlavate sõnade alguses. See teeb nende ütlemise raskeks ning on tõeliseks väljakutseks. Keeleväänajaid alustatakse tavaliselt aeglaselt tempot järjest kiirendades.

Salmid sobivad hästi ka tunni alustamiseks ja lõpetamiseks. Dunn (1983) soovib alustada igat keeletundi salmide lugemisega. Soojenduseks võiks alustada juba tuntud salmiga, mille järel õpitakse selgeks mõni uus. Uute salmide meelde jätamiseks peab andma lastele aega. Keeleoskuse arenedes võiksid salmid aga muutuda keerukamaks ja sisaldada näiteks eessõnu ja artikleid.

Tekstikast 10.C.

Praktilist õpetajale: **mida tasuks meeles pidada võõrkeele õpetamise algetapil**

1. **Lapsed omandavad paremini mõisteid, mis on juba emakeeles tuttavad.** Alustamiseks sobivad sellised teemad nagu värvid, toit, loomad, riietusesemed, kehaosad, arvud, mina ja minu pere jt. Ka lihtsama suhtluskeele (tervitamine, hüvastijätmine, palumine, korralduste täitmine) õpivad lapsed kiiresti selgeks, kui õpetaja kasutab tegevuste läbiviimisel ainult inglise keelt.
2. **Võõrkeele õppimine peaks toimuma nii palju kui võimalik tegevuste ja mängu kaudu.** Mitmesugused mängud, esemete valmistamine, laulud koos liigutustega, rollimängud, näitlemine jmt pakuvad suurepäraselt konteksti võõrkeeleõppeks. Sellistes tegevustes on keeleõpe seotud konkreetsete olukordadega ja lapsed suudavad kergemini aimata sõnade tähendust. Hästi sobivad väikelastele nn „kuula ja tee” tegevused, sest laste kuulamisoskus on esialgu tunduvalt parem kui kõnelemisoskus.

3. **Võõrkeele õppimine peab olema nauditav tegevus.** Mida lõbusam ja huvitavam on õppimine, seda enam on lapsed sellest haaratud ning seda suurem on huvi jätkata. Ka laste tundeid ei tasuks eirata. Kui lapsed on rõõmsad ja tunnevad end turvaliselt, siis on suurem tõenäosus, et nad naudivad õppimist ja omandavad keelt paremini.
4. **Ümbritsev keskkond on oluline.** Kuna võõrkeele õppimine toimub väljaspool keelekeskkonda, peaks õpetaja tooma klassiruumi nii palju autentset materjali, kui võimalik. Selleks sobivad hästi mitmesugused plakatid, pildid, raamatud ja keelekeskkonnast pärit esemed.
5. **Õppimine peab sisaldama palju kordamist ja kinnistamist.** Lapsed – erinevalt vanematest õppijatest – ei tüdine kordamisest ning harjuvad kergesti rutiinsete tegevustega. Kordamine võimaldab lapsel kogeda rahulolu ja edasijõudmise tunnet. Kui lapsed on meelde jätnud kindla arvu väljendeid, suudavad nad kiiresti juurde õppida uusi, asendades sõnu. Lauludes ja salmides on palju kordusi.
6. **Näitvahendid hõlbustavad meeldejätmist.** Näitlikustavad vahendid mitte ainult ei aita lastel keelest aru saada, vaid muudavad tegevused huvitavamaks ja emotsionaalsemaks. Mänguasju, käpiknukke vm võiks kasutada tunni alustamisel ja lõpetamisel, juttude esitamisel, laulmisel ja mängudes.
7. **Tunni tegevused peavad varieeruma.** Kuna lapsed tüdinevad kiiresti, ei tohiks ükski tegevus kesta liiga pikka aega. Ühes võõrkeeletunnis võiks olla vähemalt viis erinevat tegevust. Õpetaja võiks teha märkmeid selle kohta, kui kaua lapsed mingit tegevust huviga sooritavad, et seda siis tundide planeerimisel arvestada.
8. **Lastele tuleb anda pidevalt tagasisidet.** Seda tuleks anda nii lapse keeleoskuse kui ka selle kohta, kuidas laps ülesande sooritas ja tunnis käitus. Tagasiside andmine peaks olema kahepoolne. Ka lastelt tuleks tunni lõpus küsida, kuidas neile tund meeldis, kuidas nad enda arvates hakkama said jne. Tagasisidet soovitatakse anda emakeeles, sest selle eesmärk ei ole mitte keele õppimine, vaid lapse kaasamine õppeprotsessi.

Suhtluspädevuse arendamine

Kui lapsed on omandanud baassõnavara ja harjunud suulisel eelkursusel võõrkeelsete juhiste ja selgitustega, tuleks hakata pöörama tähelepanu aktiivse suhtlusoskuse aren-

damisele. Kommunikatiivne võõrkeeleõpe toetub arusaamale, et õpitud keelt on võimalik kasutada erinevates situatsioonides. Suhtlemisel on põhirõhk sõnumi edastamisel ja soravusel. Suhtluspädevusi kujundatakse nelja keele osaoskuse – kuulamise, rääkimise, lugemise ja kirjutamise – arendamise kaudu.

Kuulamine. Nii nagu võõrkeele õppimise alguses, on oluline jätkata suulise eelnevuse üldpõhimõttega, st enne lugema ja kirjutama hakkamist tuleks tutvustada ning harjutada uut materjali kuulamis- ja kõnelemisharjutuste abil. Lisaks õpetajale, kaasõpilastele ning õpiku kuulamismaterjalile (kassett, CD) võiks pakkuda õpilastele ka keeletasemelt sobivaid autentseid materjale (nt poplaulud, lõigud TV programmide või Internetist), et harjutada lapsi järk-järgult reaalses elus kuulatavaga. Kui nooremate õpilaste puhul on kuulamisel ülekaalus laulud ja salmid, dialoogid ja jutukesed, siis vanematel lastel tuleks lasta kuulata ka teateid ja uudiseid, telefonivestlusi ja juhiseid, kirjeldusi ja intervjuusid.

Nii nagu reaalses elus, peaks kuulamine toimuma ka klassiruumis kindla eesmärgiga ning õpilastele peaks enne kuulamist olema üheselt arusaadav, milline ülesanne on vaja kuulamise lõpuks sooritada. Õpetaja valitud kuulamisülesanded peaksid suunama õpilasi kasutama erinevaid kuulamisstrateegiaid. Näiteks, lühiteate või -uudise kuulamisel on tavaliselt vaja tähele panna teatud numbreid või fakte, mis nõuavad õpilaselt oskust keskenduda olulistele detailidele, jättes tähelepanuta muu informatsiooni. Pikema loo või kirjelduse kuulamisel on õpilastel tihtipeale vaja mõista teksti ülesehitust ja erinevate lõikude loogilist järjestust. Kuulamisega kaasneva ärevuse vähendamiseks võiks õpilastele selgitada, et kuulamisel pole vaja aru saada kõigest, vaid üksnes ülesande sooritamiseks vajalikust infost. Samuti võiks rõhutada, et pildimaterjal õpikus (töövihikus) või töölehel võib olla abiks kuulamisülesande sooritamisel.

Õpilasi tuleks harjutada sammhaaval võimalikult mitmekesiste kuulamisülesannetega. Kui nooremate õpilaste puhul on sobilikud sellised harjutused nagu õige ja vale variandi määratlemine ning pildi ja sõna/lause kokkusobitamine, siis keeleoskuse arendes tuleks lisada nõudlikumaid ülesandeid (nt valikvastustega ülesanded, lünkade täitmine, lausete lõpetamine, küsimustele vastamine, vigade parandamine tekstis, märkmete tegemine jne). Õpetaja peaks siinkohal juhinduma soovitusel, et keeleliselt raskema kuulamismaterjali puhul võiks anda õpilastele lihtsama ülesande, ning vastupidi (Scrivener, 1994). Oleks hea, kui kuulamisülesanne ei lõppeks pelgalt õigete vastuste kontrollimisega, vaid võimaldaks õpilastel kuuldu uues kontekstis ning endaga seonduvalt suuliselt või kirjalikult rakendada.

Rääkimine. Kõnelemisoskuse arendamisel toimub üleminek keeleliselt ja sisuliselt rangelt kontrollitud kõnelemisharjutustelt vabamatele ülesannetele. Esimeste puhul on keskmises keelelise korrektsuse saavutamise ning õpilased harjutavad etteantud keelestruktuure või suhtlusalde. Vabamate ülesannete puhul on põhirõhk keelelise soravuse

harjutamisel ning õpilastel on voli kasutada kogu keelepagasit, mis nad on selleks hetkeks omandanud. Keeleliselt kontrollitud harjutused toetuvad tihtipeale mehaanilisele kooris või individuaalsele kordamisele. Sellised harjutused on vajalikud eelkõige õpilaste õigehäälduse saavutamiseks ning turvatunde suurendamiseks kõnelemisel. Samas on selliste harjutuste hulgas mitmeid ülesandeid, mis ei piirdu kuiva drillimisega, vaid võimaldavad õpilaste omavahelist loomulikku suhtlust. Nii võib tunnis läbi viia küsitluse mingil teemal, kus õpilased peavad kasutama vaid ühte kindlat keelekonstruktsiooni, nt teema „Lemmikloomad“ puhul: *Have you got (a cat)?*; teema „Meeldib/ei meeldi“ puhul: *Do you like (swimming)?*

Sobivaks sillaks keeleliselt kontrollitud ning vabamate kõnelemisülesannete vahel on dialoogid. Need peegeldavad reaalses elus ettetulevaid suhtlusolukordi ning annavad õpilastele võimaluse kasutada kõnes vajalikku teemakohast sõnavara ja käibefraase. Töös dialoogidega on kasutatud ikka nende lugemist ja tõlkimist, kooris ja paaris ettelugemist ning päheõppimist ja esitamist. Lisaks traditsioonilistele võtetele võiks pakkuda järgmisi kommunikatiivseid ülesandeid: ühe dialoogi lausete järjestamine kas töölehel või lipikutel; kahe erineva dialoogi lausete sorteerimine ja loogiline järjestamine; dialoogi kohandamine õpilaste vajadustele (nt võtmesõnade asendamine); uue versiooni esitamine; dialoogile järje väljamõtlemine ning selle põhjal jutukese kirjutamine.

Mida rohkem lapsed keeleliselt arenevad, seda rohkem tuleks neile anda võimalusi omandatud oskusi vabalt kasutada. Selleks sobivad hästi erinevad paaris- ja rühmatöö ülesanded ning kogu keelegrupiga suhtlemist nõudvad harjutused. Paaristööd võimaldavad nn infolüngaga harjutused, kus paarilised peavad omavahel tervikpildi saamiseks infot vahetama (nt juhiste andmine ja järgimine, pildilt erinevuste leidmine, tabelisse puuduva info lisamine). Rollimängude ja simulatsioonide abil on võimalik elulisi situatsioone imiteerida. Rühmades toimuvad arutlused ja probleemidele lahenduste otsimine arendavad läbirääkimise ja üksteise ärakuulamise oskust.

Lugemine. Sarnaselt kuulamisoskusega tuleb ka lugemisoskuse arendamisel silmas pida, et õpilased puutuksid kokku erinevat laadi tekstidega. Lisanduda võiksid nii pikemad keeleliselt kohandatud tekstid (nt kirjeldused, ilukirjanduslikud katkendid, arvamusartiklid) kui ka igapäevaeluga seotud autentsed tekstid (nt reklaamid, menüüd, kirjad, sildid, viidad). Kuigi lugemine ise on reeglina tegevus, mis suulist suhtlust ei nõua, võimaldavad seda nii lugemiseelsed kui ka -järgsed ülesanded ning teatud tüüpi lugemisega seotud võtted.

Lugemiseelsetes ülesannetes saavad õpilased omavahel paaris või rühmas suhelda, nt teha oletusi loetava teksti sisu või selle kohta, kuidas võtmesõnad võiksid olla seotud loetava tekstiga. Traditsioonilistes **lugemisjärgsetes ülesannetes** tuleb õpilastel avaldada arvamust loetu kohta. Lisaks saab õpilastele anda ka muid suhtlusülesandeid. Näiteks, õpilased saavad muuta jutustava teksti dialoogiks ning etendada seda rollimänguna. Nad võivad leida poolt- ja vastuargumente tekstiga seonduvale probleemile.

Õpilaste omavahelist suulist suhtlemist nõuab lugemine n-ö **sikk-sakk meetodil**, kus loetakse mitmes etapis. Kõigepealt loevad paarilised kaht erinevat teksti. Seejärel annavad nad üksteisele ülevaate loetud tekstist kas vabas vormis või etteantud küsimuste abil. Lõpetuseks võib koostada lühikokkuvõtte paarilise poolt tutvustatud tekstist. Sikk-sakk meetodit saab kasutada ka järgmisel viisil: 1) jutukese erinevad lõigud on eraldi lipikutel ning need on asetatud laudadele läbisegi, õige pool allpool; 2) õpetaja jagab õpilased rühmadesse ja annab korralduse lugeda igal õpilasel läbi teatud arv lipikuid ja jätta meelde nende sisu (läbiloetavate lipikute arv sõltub lipikute koguarvust); 3) õpetaja korjab lipikud kokku ning palub õpilastel arutada, mida loeti; õpilaste ülesandeks on koostada loetu põhjal oma versioon terviktekstist; 4) rühmad tutvustavad üksteisele oma versiooni tekstist; 5) tutvutakse tervikliku originaaltekstiga ning arutatakse sarnasusi ja erinevusi õpilaste tekstide ning originaalteksti vahel.

Suulisele kommunikatsioonile toetuvad tihtipeale ka **kõvahääle lugemisega** seotud ülesanded. Heaks näiteks on mitmed etteütluuse vormid. Õpilased võivad dikteerida üksteisele lünktekstis puuduolevat informatsiooni (õpilasel A on info, mis puudub õpilasel B, ja vastupidi) või parandada vigu (õpilasel A on õige ja õpilasel B vigadega versioon). Üks õpilastest võib dikteerida lauseid, mille põhjal teine joonistab pildi. Õpilastega võib läbi viia ka nn etteütluuseralli. Selleks kinnitab õpetaja tahvlile või klassiruumi seinale dikteerimist vajava teksti. Õpilased töötavad paaris erinevates rollides. Ühe õpilase ülesandeks on joosta tekstini, jätta meelde võimalikult palju infot ning paariliseni jõudes dikteerida see talle. Teise ülesandeks on kuulata ning kirjutada info üles dikteerimise järgi. Tegevus on lõppenud, kui kogu tahvlil/seinal olev tekst on paberile üles kirjutatud.

Kirjutamine. Kirjutamist peetakse sageli üheks raskemini omandatavaks keele osaoskuseks. Arvatakse koguni, et lapsed õpivad võõrkeeles korralikult kirjutama alles siis, kui nad tunnevad keelestruktuure ja valdavad piisavalt suurt sõnavara. Reilly ja Reilly (2005) kummutavad selle arvamuse, väites, et ka üsna väikese keeleoskuse korral suudavad lapsed mõistetavalt kirjutada, kui ülesanded on realistlikud. Kaye (2007) rõhutab omakorda, et õpetajad peavad tegema vahet sellel, kas kirjutamise eesmärk on õppida keelt (nt keelestruktuure, õigekirja, sõnu) või õppida kirjutama. Sellest tuleneb ka kirjutamise kommunikatiivne eesmärk: oluline on sõnum, mitte niivõrd keeleline korrektsus. Kirjutamise puhul jäetakse sageli tahaplaanile see, miks ja kellele kirjutatakse. Seega peaksid õpetajad andma õpilastele rohkem kirjutamisülesandeid, millel on reaalne adressaat. See ei pruugi muuta ülesandeid lihtsamaks, kuid teeb need õpilastele meelepärasemaks ja põnevamaks. Kirjutamisülesannete hõlbustamiseks võib kasutada ka õpetaja koostatud või õpikutes olevaid näidis- või osaliselt täidetud kirjutamistekste.

Kommunikatiivsete kirjutamisülesannete hulka kuulub kirja, e-kirja, sõnumi või retsepti kirjutamine, kuulutusele vastamine, järelepärimise tegemine kuulutuse põhjal, pooleldi täidetud ristsõna lahendamine jne. Ka mitmesugused informatsioonilünga harjutused arendavad suhtlemisoskust. Lisaks kirjutamisele hõlmavad sellised ülesanded

kõiki keele osaoskusi – õpilane loeb lüngaga lause, küsib partnerilt puuduvat infot ja kuulnud vastust, kirjutab selle oma lehele. Õpilased võivad koostada erinevaid reegleid (nt klassiruumireeglid, reeglid kaasõpilastele, õpetajale, vanematele jne) ja need klassiruumi üles riputada. Välja võiks anda klassi seinalehte, kuhu õpilased kirjutavad päevakajalisi lühitekste või tutvustavad ennast rubriigis *Student of the Week*. Selleks valitakse igal nädalal üks õpilane ennast tutvustama. Õpetaja võiks eelnevalt lõigata paberist välja erivärvilisi kujundeid ja kirjutada neile lause alguse, nt *My name is ..., I'm..., My birthday is ..., My hobbies are..., I live in jne*. Samamoodi võib paluda õpilastel tuua endast mõni pilt, mille juurde nad kirjutavad, mis pildil toimub, nt *I'm in Italy in this picture. Look! I'm eating a big ice cream. Yummy. Laura*. Huvitavaid kirjutamisülesandeid saab koostada laulusõnu kasutades. Nende põhjal võib kirjutada jutukesi või kirju. Näiteks, tuntud jõululaulu *Rudolph the Red-Nosed Reindeer* põhjal kirjutatud jutt võiks alata nii: *Rudolph was a reindeer who lived in the north land with a lot of snow. He was the only reindeer who had a red nose*. Õpilased vahetavad loodud tekste omavahel või loevad neid valjusti üksteisele ette. Tasuks mõelda ka kirjasõprade leidmisele, kellega suhtlus toimuks inglise keeles. Kui konkreetseid kirjasõpru ei ole, võivad õpilased adresseerida kirju raamatu- või filmitegelastele, tuntud inimestele, ajalehele jne. Kui klassiruumis, kus toimuvad võõrkeeletunnid, on olemas arvuti, võiks pidada klassi blogi.

Tekstikast 10.D.

Praktilist õpetajale: kirjutamisülesanne lauluteksti põhjal

Õpetaja laseb õpilastel kuulata ansambli *The Beatles* laulu *Yesterday*. Järgneb diskussioon: millest see laul räägib, kuidas laulja ennast tunneb ja mis võis juhtuda. Edasi dikteerib õpetaja klassile järgneva loo, peatudes iga kord, kui tekstis on lünk, et õpilased saaksid lõpetada teksti vastavalt sulgudes olevale küsimusele.

There was a young man called ... (What's the man's name?). He was tall and ... (Describe the man.). He was a ... (What was his job?) and he lived in ... (Where did he live?). His girlfriend's name was ... (What was her name?) and she was a ... (What was her job?). One day she left because ... (Why did his girlfriend leave?) and went to ... (Where did she go?). He was ... (How did he feel?), so he decided to ... (What did he decide to do?). In the end ... (What happened?).

Kui õpilased on kirjutamise lõpetanud, võrdlevad nad omavahel jutukesi (Hancock, 1998).

Grammatika õpetamine

Paljudel inimestel seondub grammatika reeglite ning tüütute ja igavate harjutustega. Loomulikult ei ole võimalik keelt selgeks saada reegleid ignoreerides, kuid olulisem kui reeglite teadmine, on oskus neid kasutada. Võõrkeele õppimise alguses piisab suhtlemiseks sõnatasandist. Kui laps lausub näiteks sõnu *Plate. Food. Please!*, siis soovib ta ilmselt teada anda, et ta on näljane ja tahab süüa. Keerulisemate konstruktsioonide edastamiseks aga üksikutest sõnadest ei piisa ning alustada tuleb keelestruktuuride ja grammatika õppimisega. Scrivener (2003) väidab, et keelestruktuur kinnistuks, peab laps seda kõigepealt märkama, seejärel aru saama, harjutama ja lõpuks kasutama. Oluline on, et lapsi ei koormataks alguses üle terminitega. Suhtlemispädevuse arendamiseks on oluline õpitud keelestruktuuride kasutamine võimalikult realistlikes situatsioonides. Hästi sobivad selleks mitmesugused rollimängud. Kui grammatika õppimine piirdub vaid reeglite tutvustamise ja harjutuste tegemisega, ei suuda lapsed võõrkeeles suheldes omal käel toime tulla.

Uute keelestruktuuride **tutvustamiseks** on peale õpiku ja töövihiku, kus õpitavad struktuurid tavaliselt eraldi välja tuuakse (erinevad fondid, kastid näidetega jne), ka muid võimalusi. Cameron (2001) soovitab õpetajatel kasutada käpiknukke, kes omavalises dialoogis mingit uut struktuuri kordavad. Unustada ei tasu ka klassiruumi keelt, kus õpetaja järk-järgult juhiseid keerulisemaks muudab ja uusi sõnu/konstruktsioone lisab. *Näiteks:*

Put the X on top of the Y in the corner of the room (eessõnad).

Touch something red/ small/ round/ shiny/ wonderful (omadussõnad).

Touch something bigger than you (võrdlusastmed).

Pick up something (that/ which) you haven't picked up before (kõrvallause).

Could/ Can/ Will you ...? Would you mind ... -ing ...? (palve).

If you hand me the X, I'll hand you the ... (tingimuslause).

Samuti võib vestluses lapsega kasutada nn parandavat tagasisidet (Cameron, 2001), nagu järgnevas dialoogis:

Laps: My mummy hospital.

Õpetaja: Oh. Your mummy's in hospital.

Keelestruktuuride harjutamiseks ja kasutamiseks sobivad hästi erinevad mängud, probleemi lahendust nõudvad tegevused, informatsiooni küsimine, plaanide ja päevakava kohta küsimine, erinevate küsimustike täitmine jmt.

Tekstikast 10.E.

Praktilist õpetajale: **ideid keelestruktuuride harjutamiseks ja kasutamiseks**

1. **Leia keegi, kes...** Õpetaja annab igale õpilasele lehe, kus on ülesanne leida klassikaaslaste seast keegi, kes vastaks jaatavalt lehel olevatele küsimustele. Näiteks, ülesanne *Find some who goes to school by bus* nõuab, et õpilane moodustab kõigepealt küsimuse *Do you go to school by bus?* ja pöördub siis klassikaaslaste poole, püüdes leida kedagi, kes tuleb kooli bussiga. Selle tegevusega praktiseeritakse küsimuste moodustamist.
2. **Leia lihavõttemunad.** Õpetaja peidab klassi erinevatesse kohtadesse ära 10 värvilist muna. Õpilased peavad need üles leidma ja moodustama korrektsed laused, nt *The yellow egg is **under** the table. The green egg is **on** the shelf.* Vanemad õpilased võivad laused ka kirja panna. Tegevusega harjutatakse eessõnu.
3. **Lõpeta pilt.** Õpilased töötavad paarides. Ühel paarilistest on poolik pilt, mida ta täiendab partneri dikteerimise järgi, nt *Draw a vase on the table.* Harjutada saab nii eessõnu kui ka käskivat kõneviisi.
4. **Mida sa teed nädalalõpus?** Õpilased töötavad paarides. Õpetaja annab igale õpilasele tühja kalendermärgmiku lehe. Õpilased täidavad selle vastavalt oma soovile, nt *Friday afternoon – football, Saturday morning – swimming.* Seejärel vahetatakse informatsiooni, nt *What are you doing on Friday afternoon? – I'm going to play football.* Harjutatakse erinevaid tuleviku moodustamise viise (kestev olevik ja *be going to*) ja eessõnu.
5. **Mida keegi tegi?** Õpetaja saadab ühe õpilastest ukse taha ja palub teistel alustada mingit tegevust, nt kirjutamist, lugemist, söömist. Siis kutsutakse ukse taga olnud laps sisse. Klassis ringi vaadates moodustab laps lauseid selle kohta, mis klassis toimus, kui ta sisse astus, nt *When I entered the classroom, Ann was eating an apple, Toomas was writing an exercise, Kaari was reading a book* jne. Harjutatakse kestva mineviku (ajavormi) moodustamist.

Võõrkeele integreerimine (lõimimine) teiste õppeainetega

Vajalikkus ja mõisted. Tänapäeval, mil hariduse eesmärgiks on õpilaste teadmiste ja oskuste terviklik arendamine, on oluline õppeainete vaheline integratsioon, sh teiste õppeainete lõimimine inglise keele tundidesse. Teemapõhist ja õppeainete integratsioonile toetuvat õpetus- ja õppimisviisi on näiteks Suurbritannias praktiseeritud alates 1960ndate aastate lõpust (Cameron, 2001). Kuigi ainete omavahelist integreerimist on Eestis kasutatud, on see oluliseks muutunud viimasel kümnendil. Inglisekeelses metoodilises kirjanduses on õppeainetevahelist lõimimist määratletud erinevate mõistetega: inglise keel õppekava läbivalt (*English across the curriculum*) või õppekava läbiv lähenemine (*cross-curricular approach*), sisu- või teemapõhine õpe (*content-based instruction, theme/topic-based teaching and learning*) ning üha suuremat populaarsust koguv lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*). LAK viitab eelkõige teiste õppeainete õpetamisele võõrkeele abil, samas kui ülejäänud mõisted seostuvad pigem erinevate õppeainete integreerimisega võõrkeeletundidesse.

Elised ja puudused. Erinevad autorid (Brewster jt, 2002; Cameron, 2001; Halliwell, 1992; Moon, 2000) esitavad mitmeid õppeainete lõimimisega seotud tugevusi ja nõrkusi. Õppeainete omavaheline lõimimine on õpilaste jaoks põnev ja motiveeriv, kuna õpilased saavad rakendada muudes ainetes õpitud teadmisi ja oskusi võõrkeele kontekstis. Õpetaja ja õpilaste jaoks lisavad teistest õppeainetest pärit võtted (nt eksperimentide korraldamine, plakatite valmistamine) tundi värvi ja vaheldust ning pakuvad meelepärast tegevust erinevate õpistiilidega õpilastele. Õppeainete integratsiooni puhul omandatakse loomulik keel õppeprotsessis, kus keeleõpe ei ole eesmärk omaette, vaid pigem vahend uute teadmiste hankimiseks ning olemasolevate kinnistamiseks. Keskmes on reaalne ja eesmärgipärane infovahetus õpilaste ja õpetaja vahel, mis loob hea pinnase juhuslikuks sõnavaraõppeks ning soodustab sõnavara ja keelestruktuuride meeldejätmist. Tihtipeale on tegu ka uurimusliku või avastusõppega „käed külge“ tegevuste abil, mis võimaldavad õpilaste vaimset ja füüsilist aktiveerimist. Põhirõhk on suhtlusel ning keelelise soravuse arendamisel. Lisaks keeleõpetusele on võimalik aktiivselt arendada ka teisi õpilaste oskusi (nt sotsiaalseid oskusi). Teiste õppeainete integreerimine võõrkeeletundi võimaldab õpetajatel käsitleda ka õppekava läbivaid teemasid.

Nagu iga uue lähenemise puhul, võib õpetajal olla probleeme teiste ainete integreerimisel võõrkeeletundidesse. Ainete omavahelisel lõimimisel on eelisseisus võõrkeelt õpetavad klassiõpetajad, kellel lisaks võõrkeele ainekavale on ülevaade esimese ja teise kooliastme õppeainete sisust ning ainekavade nõuetest. Klassiõpetajatel on võimalik korraldada oma tööd nii, et mitte kõik tegevused ei toimu võõrkeeletundides, vaid osaliselt viiakse need läbi teistes õppeainetes (nt maskide valmistamine käsitöötunnis või vaatluse korraldamine loodusõpetusetunnis). Võõrkeeleõpetajatel, kellel selline ettevalmistus ja võimalus puuduvad, tuleks parima tulemuse saavutamiseks teha tihedat koostööd

klassi- ja/või aineõpetajatega. Õpetajad võivad seista valiku ees: kas keskenduda pigem sisu (teadmiste) või keele õpetamisele. Kuna tegemist on võõrkeeletunniga, kuhu teisi õppeaineid integreeritakse, on keeleõpetusel kindlasti sama suur tähtsus kui õpilaste üldiste teadmiste arendamisel. Erinevaid tegevusi sooritades võivad õpilased väga hoogu sattuda ning kasutada emakeelset kõnet. Õpetaja ülesandeks on siis keelegrupi oskuslik ohjamine ning tegevuste keelelise eesmärgi selgitamine.

Integreeritavad õppeained, ainete temaatika ja võimalikud võtted. Kõige levinumateks võõrkeeletundidesse integreeritavateks aineteks on matemaatika, muusika-, kunsti- ja käsitööõpetus ning loodusõpetus ja geograafia. Nooremate laste puhul sobivad ka kehalised tegevused ning vanemate õpilaste puhul ajalugu ja inimeseõpetus. Kõige lihtsamaks võõrkeele ja teiste õppeainete lõimimise vormiks on ühe ainevaldkonna oskussõnavara kasutamine võõrkeeletundides. Nii näiteks on õpetajal võimalik kunsti- ja käsitöötegevuste ajal õpetada võõrkeeles erinevaid töövahendeid (nt liim, rasvakriidid, vesivärvid), materjale (nt plastiliin, savi, lõng), mustreid (nt täpiline, ruuduline, triibuline), kujundeid (nt ring, ruut, kuup) ning tegevusi (nt liimima, murdma, klammerdama). Alljärgnev on lühike ülevaade võõrkeeletundi integreeritavate õppeainete võimalikust temaatikast ning võtetest, mida iga õpetaja saab täiendada vastavalt oma keelegrupi huvidele ja vajadustele.

Kunstiõpetus ja käsitöö. Lisaks eespool mainitud temaatikaga haakuvale sõnavarale on õpetajal võimalik pakkuda lastele erinevaid kunsti ja käsitööga seotud tegevusi: joonistamist (sh koomiksid) ja maalimist; voolimist ja meisterdamist (nt näpu- ja pulganukud, maskid, kaardid, raamatud, vurrid, lauamängud, kollaažid, voltimine ehk origami); kujundamist (nt plakatid, väljapanekud, ruumikaunistused); rääkida kunstist ja kunstnikest.

Matemaatika. Matemaatika puhul on ainealane sõnavara ja võtted tihedalt üksteisega läbi põimunud. Nii näiteks on võimalik seoses numbrite õpetamisega käsitleda arvutamise põhitehteid: liitmist, lahutamist, korrutamist, jagamist ja keskmise arvutamist. Järgarvõõrnade õpetamisel saab kasutada kalendrit ja tähtpäevi. Mõõtühikute (pikkus, laius, kõrgus, kaal) tutvustamisel võib korraldada klassiruumis mõõtmisi ning saadud tulemusi omavahel võrrelda (pikem kui ..., sama lai kui ...). Kujundite õpetamist (ruut, kolmnurk, ristkülik jne) on võimalik seostada mõõtmistega. Käsitleda võiks ka murde ja protsente, diagrammide, graafikute ja tabelite lugemist ja koostamist ning tekstülesannete lahendamist. Kuna Ühendkuningriigis ja teistes inglise keelt kõnelevates maades on kasutusel meetermõõdustikust erinevad süsteemid, siis tuleks neid õpilastele tutvustada ning pakkuda ülesandeid, kus meetermõõdustikku tuleb teisendada muudeks mittesüsteemseteks mõõtühikuteks. Sama kehtib ka rahaühikute kohta. Õpilastele võiks tutvustada nii rahaühikute ametlikke kui ka hüüdnimesid ning anda reaalseid ülesandeid, näiteks peavad õpilased sooritama sisseoste Londoni turul. Matemaatikaga seonduvad

ka kellaegade ütlemine ja erinevad ajavööndid, koodid ja koodimurdmine ning hulgad ja nende sorteerimine.

Loodusõpetus ja geograafia. Sarnaselt matemaatikaga pakuvad loodusõpetus ja geograafia palju võimalusi ainealase sõnavara ja võtete integreerimiseks võõrkeeletundi. Igihaljasteks ning lapsi alati paeluvateks teemadeks on loomade ja taimedega seonduv. Loomastikku käsitledes võib õpetada lastele erinevaid looma- ja loomalaste nimetusi (kodu-, lemmik- ja metsloomad; eksootilised ja väljasurnud loomad; ohustatud liigid) ja kehaosi ning rääkida loomade elupaikadest ja häälitsusest. Taimedest võiks tutvustada levinumaid puid, põõsaid, lilli ning puu- ja juurvilju. Tutvustamist väärivad kindlasti loomad ja taimed kui riiklikud sümbolid Eestis ja inglise keelt kõnelevates maades. Sobivateks teemadeks on veel ilmastik ja aastaajad, päikesesüsteem ning keskkonnaprobleemid ja -kaitse (nt prügi ja selle sorteerimine, roheline mõtteviis, maapäeva tähistamine). Geograafia valdkonda kuulub maailmajagude, ilmakaarte ja riikide tutvustamine (nt asukoht, pealinn, lipp, tähtsamad huviväärsused). Taimestiku ja ilmastiku õpetamisel võiks võimalusel katsetada õuesõpet ja selleks sobivaid tegevusi. Korraldada võiks eksperimente, vaatlusi ja lühiajalisi projekte (nt ilmastiku jälgimine päeva või nädala jooksul; mingi taime kasvuetappide jälgimine pikema perioodi jooksul). Vajalik on ka maakaardi legendil olevate sümbolite tutvustamine ning kaardilugemise harjutamine (nt aaretejahi kaardi koostamine).

Muusikaõpetus. Ainealase sõnavarast võiks õpetada eelkõige erinevaid muusika-instrumente ja -stiile. Lastele meelepäraseks tegevuseks on info otsimine ning selle esitlemine tuntud muusikute ning ansamblite kohta. Noorematele lastele meeldib laulmine ja rütmisalmide esitamine, vanemad lapsed võivad eelistada muusika kuulamist ning selle kohta oma arvamuse ja suhtumise väljendamist. Sõltuvalt laste vanusest ning huvidest võiks katsetada ka laulusõnade kirjutamist tuntud viisile; hääle ja keha kasutamist helide/muusika tekitamiseks; käepärastest vahenditest muusikainstrumentide valmistamist ning nende abil helide tekitamist või laulule saate loomist.

Kehaline kasvatus. Õpetamiseks sobivad erinevad spordialad ning -vahendid. Klassiõpetaja, kes õpetab nii võõrkeelt kui ka kehalist kasvatust, saab võõrkeelseid käsklusi kasutada kehalise kasvatus tunnis. Kehakultuuri sugemetega on kõik liikumispausid, mis on hädavajalikud nooremate õpilaste õppimisvõime säilitamiseks.

Ajalugu ja inimeseõpetus. Ajalugu võimaldab esitada võõrkeeletunnis fakte ja kirjeldusi olulistest sündmustest ja inimestest. Lapsed võivad koostada mingi sündmuse või perioodi kronoloogia või võrrelda tänapäeva ja teatud ajastu elustiili (nt riietust). Paeluvateks teemadeks on ka erinevate maade kangelased ja legendid (nt kuningas Arthur). Inimeseõpetuse valdkonnast on võõrkeeletunnis võimalik käsitleda näiteks tervislikku eluviisi (sh tervislikku ja ebatervislikku toitumist), inimkeha ja isiklikku hügieeni.

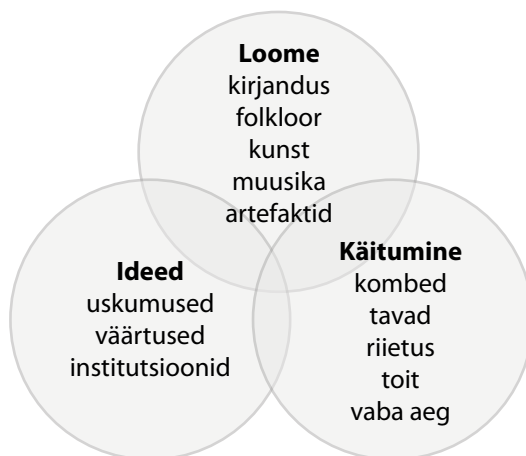
Tekstikast 10.F.

Praktilist õpetajale: **näpunäiteid integreerimise planeerimiseks**

1. Valige sobiv teema, lähtudes võõrkeele ainekavast ja õpikust, aga pidage silmas ka konkreetse klassi õpilaste huvisid ja keeleoskust.
2. Planeerige teemakohaseid tegevusi, mida saaks lõimida teiste õppeainetega. Tegevused võite panna kirja ideekaardina.
3. Tegevuste valikul lähtuge alltoodud küsimustest.
 - Kas tegevused on õpilastele ea- ja jõukohased?
 - Kui palju kulub tunnis aega tegevuste läbiviimiseks ja sooritamiseks?
 - Kas ja millised materjalid ning vahendid on kättesaadavad teema ettevalmistamiseks?
 - Milliseid keele osaoskusi (kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine) ning keeleteadmisi (sõnavara, grammatika, hääldus) valitud tegevused arendavad?
 - Milliseid teisi oskusi (nt koostöö- ja esinemisoskus) tegevused arendavad?
 - Kas tegevustes valitseb tasakaal uue sõnavara ja keelestruktuuride ning juba õpitu vahel?
 - Milliseid töövorme (frontaalne, individuaalne, paaris/rühmatöö) tegevused võimaldavad?
 - Kas ja kuidas on võimalik keelelistes tegevustes rakendada teiste tegevuste tulemit (nt valmistatud näpunukud)?
 - Kas ja kuidas on võimalik koondada valitud tegevusi tervikuks ning järjestada loogiliselt? Tegevuste järjestamisel pidage silmas, et liigute a) retseptiivsetelt osaoskustelt (kuulamine, lugemine) produktiivsetele osaoskustele (rääkimine, kirjutamine); b) keeleliselt kontrollitud ülesannetelt vabadele (soravus)ülesannetele; c) konkreetsetelt (nt millegi valmistamist nõudvatelt) ülesannetelt abstraktsematele (nt millegi ettekujutamine ja kirjeldamine); d) kognitiivselt lihtsamatelt ülesannetelt (nt äraarvamine) keerukamatele ülesannetele (nt mõne probleemi lahendamine).

Kultuuri õppimine ja õpetamine

Tänapäeval on jõutud arusaamisele, et võõrkeele õppimine ja õpetamine ei saa olla kultuurivaba, kuna keel ise on kultuurinähtus, hõlmates endas väärtusi ja arusaamu, mis on tüüpilised vastavat keelt kõnelevale ühiskonnale. Koolisituatsioonis võib öelda, et mitmesugused kultuuriga seotud nähtused ei avaldu mitte ainult õpiku tekstides, vaid ka illustatsioonides, pildiallkirjades, lauludes jne. Paljud õpilased puutuvad teiste kultuuridega kokku reisides ja meedia vahendusel. Seega ei saa ükski võõrkeeleõpetaja esitada küsimust, kas õpetada kultuuri või mitte, vaid võib pigem küsida: kuidas, mida, kui palju ja millal õpetada. Ideaalis peaks keelt ja kultuuri õpetama integreeritult. See on tingitud kultuuri olemusest. Tänapäeval ei mõelda kultuuri all mitte üksnes kõrgkultuuri, kuhu kuuluvad kirjandus ja teised kaunid kunstid, vaid kultuuri mõiste laieneb kogu inimese eluviisile, kus erinevad eluvaldkonnad on omavahel tihedalt läbi põimunud. Seda illustreerib Tomalin'i ja Stemplesk'i (1993) joonis.



Joonis 10.1. Kultuuri osad

Õpilastele tuleks anda nii **teadmisi** õpitavat keelt kõneleva(te) maa(de) kohta kui ka arendada nende **kultuuriteadlikkust** ja **kultuuridevahelist pädevust**. See on eriti oluline, loomaks eeldusi, et tulla edukalt toime võõrkeelses keskkonnas. Kõiki neid osi on vaja arendada viisil, et nad aitaksid kaasa nii teise kultuuri kui ka oma kultuuri paremale mõistmisele. Sellest tuleneb ka kultuuri õpetamise põhiprintsiip – **võrdlev lähenemine**.

Byram (1989) defineerib **kultuurialaseid teadmisi** kui struktureeritud ja süstemaatiliselt edastatud informatsiooni teise (st õpitavat keelt kõneleva maa) kultuuri kohta, mis annab vajaliku raamistiku selle mõistmiseks. Tomlinson ja Masuhara (2004) lisavad, et taoline informatsioon on tavaliselt edastatud kellegi teise poolt, ei tulene õppija isiklikust kogemusest, on suurel määral sõnaline ja sõltub sageli materjali kättesaadavusest.

Võõrkeele õppimise alguses koosnevad kultuuriteadmised peamiselt üksikutest isoleeritud faktidest – *mis?*, *kus?*, *millal?* (nt Mis on Inglismaa rahvuslill? Millist rahaühikut kasutatakse Ühendkuningriigis? Kus elavad kukkurloomad? Millal on Ameerika iseseisvuspäev?).

Õpetaja ülesandeks on luua neist faktidest süsteem, mis aitaks teist kultuuri paremini mõista. Esimeses ja teises kooliastmes nõutud kultuuriteadmised on välja toodud ka võõrkeelte riiklikus ainekavas. Nendeks on õpitava keele riigi/riikide sümbolid, pealinnad, asukoht kaardil, tähtpäevad, tavad, olulised sündmused, saavutused ja inimesed.

Kultuuriteadlikkus sisaldab endas teadmisi nii teise maa kui ka õppija enda maa kultuuri kohta. Byram ja Fleming (1998) rõhutavad, et just võrdlus on see, mis aitab teist kultuuri paremini mõista, erinevusi tajuda ja nendega toime tulla. Kultuuriteadlikkus areneb teadmiste põhjal. Kui kultuuri õpetamist alustatakse küsimustega *mis?* ja *millal?*, siis kultuuriteadlikkus võimaldab vastata ka küsimustele *miks?* ja *kuidas?* (nt Miks on roos Inglismaa rahvuslill? Miks on Iirimaal ja Põhja-Iirimaal erinevad rahaühikud? Kuidas kujunes tänapäeva Ühendkuningriik?). Kultuuriteadlikkust arendavad sellist liiki ülesanded, mis võimaldavad õpilastel võrrelda nähtusi erinevates kultuurides. Nii võib õpetaja koostada harjutusi, kus on esitatud väited mingi eluvaldkonna kohta teises kultuuris. Õpilased võivad esmalt pakkuda, kas nimetatud väited on tõesed või valed, ja toovad siis vastava näite oma kultuuri kohta. Kultuuriteadlikkuse abil kujuneb ka suhtumine teise kultuuri ja selle abil on võimalik arendada õpilaste empaatiavõimet ja tolerantust erisuste suhtes.

Euroopa Nõukogu Keeleõppe Raamdokument (Common European, 2001) defineerib **pädevusi** kui oskuste ja teadmiste summat, mis võimaldab inimestel tulla toime teatud tegevustega. Teise kultuuri mõistmiseks vajavad inimesed **kultuuridevahelist pädevust**, mis hõlmab nii kultuuriteadmisi kui ka -teadlikkust. Byram (1997) lisab neile veel **suhtumise, interpreteerimis- ja avastamisoskused**. Kui kriitiline kultuuriteadlikkus ja interpreteerimisoskused kujunevad välja hilisemas koolieas, siis esimeses ja teises kooliastmes on kindlasti võimalik panna alus õigele suhtumisele teistes kultuuridesse, anda mitmesuguseid teadmisi ning pakkuda avastamisrõõmu.

Tekstikast 10.G.

Praktilist õpetajale: mida kultuuri õpetamisel silmas pidada?

Et kultuuri õpetamine oleks tulemusrikas, peaksid õpetajad arvestama järgmisi põhimõtteid (koostatud Byram & Morgan, 1994; Gill, 1999 järgi):

1. **Ükski kultuur ei ole monoliitne.** Kultuuri õpetamisel tekib sageli küsimus, millise maa kultuuri tutvustada. Inglise keele puhul vaadatakse tavaliselt lähemalt selliseid riike nagu Ühendkuningriik ja Ameerika Ühendriigid, vähem ka Iirimaad, Austraaliat, Uus-Meremaad ja Kanadat. Samas peavad õpetajad endale selgeks tegema, et nii, nagu ei ole võimalik rääkida ühest eesti kultuurist, ei ole olemas ka üht briti või ameerika kultuuri. Igas kultuuris peitub terve rida alakultuure.

2. **Faktidest ükski ei piisa.** Kuigi faktid moodustavad ühe osa kultuuriteadmistest, vajavad nad enda ümber laiemat konteksti. Kultuuri õpetamisel ei tohiks piirduda üksnes faktide esitamisega, taandudes nn turismibukleti stiilile: tähtsamad linnad, vaatamisväärsused, jõed, järved jne.
 3. **Püüdkke olla objektiivne.** See, et teised teevad asju teistmoodi, ei tähenda, et nad teevad seda valesti. Vasakpoolne liiklus Ühendkuningriigis on tingitud riigi ajaloost, mitte sellest, et inimesed ei tea, kuidas asjad õigesti käivad.
 4. **Vältige stereotüüpe.** Kuigi stereotüüpides peitub terake tõtt, on enamik neist liiga üldised. Kõik inglased ei ela sugugi oma majas, ei loe ajalehte The Times ega pea lemmiktoiduks kala kartulitega.
 5. **Keel ja kultuur on omavahel väga tihedalt seotud.** Nagu juba eespool öeldud, on keel osa kultuurist, mistõttu neid ei saa vaadata eraldi. Sõnade tundmisest ükski ei piisa, et keelest korralikult aru saada. Lihtsa näitena võib tuua väljendi *sixth form* tõlkimise eesti keelde. Tegemist ei ole meie mõistes kuuenda klassiga, vaid hoopis esimese õppeaastaga koolis/kolledžis, kus valmistatakse ülikooli õppima asuma.
 6. **Võrdlemine on oluline.** Nn võrdlevat lähenemist kultuuri õpetamisele peetakse kõige sobilikumaks. Võrdlemine ei pea tingimata algama erinevuste otsimisest, pigem võiks kõigepealt lasta õpilastel leida erinevate kultuuride sarnasusi.
 7. **Isiklik kogemus on oluline.** Tänu reisimisele ja Internetile on võimalused teiste kultuuridega tutvumiseks märksa avaramad kui varem. Õpetajad peaksid seda ära kasutama. Nii saaks osaliselt õpilaste abiga sisustada keelenurga, leida kirjasõpru, osaleda ühistes projektides jne.
 8. **Avastusõpe aitab teisi kultuure paremini mõista.** Juba teises kooliastmes võiks õpilasi julgustada tegema uurimistööd, kasutades selleks Interneti ja teisi allikaid.
 9. **Teiste kultuuride tundmaõppimine on osa kogu haridusprotsessist.** Ainete ja erinevate teemade lõimimist nõuab riiklik õppekava. Kultuuri õpetamine ja õppimine pakuvad selleks palju võimalusi (nt tähtpäevakaartide valmistamine käsitöö- ja kunstitunnis, ajaloosündmuste käsitlemine ja töö maakaardiga).
 10. **Kultuuri õpetamine peaks toimuma spiraali mööda.** Teisisõnu, tuleb pöörduda tagasi varem õpitu juurde ning liikuda faktiteadmistelt keerulisema arusaamise ja analüüsi suunas.
-

Tehnikaid ja võtteid kultuuri õpetamiseks. Erinevatest allikatest (Chastain, 1988; Cullen, 2000; Henrichen, 1998; Peterson & Coltrane, 2003; Stern, 1992) võib leida piisavalt ideid kultuuriteemade käsitlemiseks võõrkeeletunnis. Alljärgnev on väike valik neist, mis sobivad kasutamiseks esimeses ja teises kooliastmes. Kuna eesti keeles ei ole seni ilmunud vastavasisulist materjali, on tehnikate/võtete nimetused tõlgitud autorite poolt ning sulgudes on toodud nende ingliskeelsed nimetused.

Autentse keskkonna loomine. Võõrkeele õppimine toimub valdavalt koolis ja seetõttu on klassiruumil tähtis roll võimalikult autentse keskkonna loomisel. Erinevad plakatid, maakaardid aitavad luua visuaalse kultuurikeskkonna, mis hõlbustab teadmiste omandamist ja meeldejätmist ning äratab huvi. Kui klassiruum võimaldab, võiks luua eraldi nurgakese, kuhu kogutakse teisi kultuure tutvustavaid esemeid (nt sõidupiletid, menüüd, postkaardid, lipukesed, suveniirid). Samuti võib sellesse nurka koguda väiksemaid esemeid, mis on valmistatud õpitavat keelt kõnelevates maades. Neid esemeid saab kasutada nii visuaalse abimaterjalina kui ka rollimängudes ja dramatiseeringutes. Omal kohal on raamaturiivul võõrkeelsete raamatute, ajalehtede ja ajakirjadega.

Tähtpäevade tähistamine. Erinevate tähtpäevade ja pühade tähistamine pakub häid võimalusi tutvumiseks teiste kultuuridega läbi lõbusate ja põnevate tegevuste. Inglise keele abil on jõudnud meie koolidesse mitmed angloameerika tähtpäevad, näiteks valentinpäev, *Halloween* ja tänapüha. Lisaks neile on veel teisi rahvakalendri tähtpäevi, mis seni on jäänud tähelepanuta. Olgu siis nendeks Ühendkuningriigi erinevate pühakute päevad, Šoti kuulsale poeedile Robert Burns'ile pühendatud *Burns' Night*, küünlapäev (*Groundhog Day*) ja paljud teised. Hästi sobib tähistamiseks ka maapäev (*Earth Day*), mis lisaks kultuuriteadmistele annab võimaluse käsitleda üht õppekava läbivat teemat – keskkonda.

Võõrkeeletundi võib alustada lühikese **kultuuriteemalise sissejuhatus**ega (*slice of life*). Selliseks väikeseks sisendiks võib olla lauluke, luuletus või lühilugu, mis haakub parajasti läbivõetava teemaga, kuid kannab endas teist kultuuri tutvustavat informatsiooni. Selline sissejuhatus ei võta palju aega, kuid äratab õpilastes tähelepanu ja huvi. Näiteks, kevadlilledest rääkides võiks alustada tundi küsimusega, millises riigis ja miks kannavad inimesed nõõpaugus nartsissi (Wales'i rahvuslill).

Kultuuriga seotud nähtustele saab tähelepanu juhtida ka siis, kui nad kerkivad tekstis esile. Selline väike **kultuuriline kõrvalpõige** (*cultural aside*) on lühike, kuid informatiivne. Näiteks, kui loetakse teksti koolipäevast, võib õpetaja lühidalt tutvustada laste koolipäeva Inglismaal. Lugeses ohustatud loomadest, võib põigata Austraaliasse või Uus-Meremaale. Samuti võiks lasta õpilastel otsida kaardilt tekstides esinevaid kohanimi. Paljudes klassiruumides on kaardid, millel sageli ei ole muud otstarvet kui seina kaunistamine.

„**Aardejaht**“ (*scavenger hunt*) on veebipõhine tegevus, kus lapsed vastavad õpetaja esitatud küsimustele Interneti abil. Oluline on, et õpetaja annaks informatsiooni otsi-

miseks veebilehtede aadressid, et vältida asjatut ajakulu ning ebasobivate veebilehtede külastamist. Nooremate õpilaste jaoks võib koostada lünkharjutuse, vanemad õpilased võivad vastata küsimustele pikemalt või koostada lühikese ülevaate mingi teema/sündmuse/eseme kohta.

Kultuurikapsel (*culture capsule*) kujutab endast õpetaja poolt esitatud lühikest kirjeldust mingi kultuuriaspekti/-nähtuse kohta, millele järgneb väike arutelu. Arutelus pööratakse tähelepanu ka sellele, mil määral vaadeldav aspekt sarnaneb analoogilise aspektiga eesti kultuuris või erineb sellest. Kirjeldust võib täiendada visuaalse materjali või lühikese video(filmi)lõiguga. Hiljem võivad lapsed ise taolisi kirjeldusi koostada ja esitada. Selle tehnika abil sobib tutvustada selliseid teemasid nagu söögikorrad, sünnipäev ja eluase. Optimaalse pikkusega kultuurikapsel on kuni 10 minutit pikk.

Kultuurikapsleid ühendades saab nn **kultuuriklastri** (*culture cluster*). Õpetajad saavad selliseid klastreid ise välja mõelda, jagades mingi nähtuse väikesteks osadeks, ja neid osi järjestikustes tundides tutvustada. Üks klastritest võiks lõppeda kas dramatiseringu või rollimänguga. Näiteks, teema „Briti toit“ võiks jagada järgmisteks osadeks: söögikorrad, traditsioonilised toidud, kõige populaarsemad toidud, toidu ostmine ja väljas söömine. Kaks viimast sobivad hästi rollimänguks. Rollimängus võiks kasutada erinevaid autentseid materjale, nt pakendeid, menüüsid jmt. Selline terviklik mudel ei anna mitte üksnes teadmisi, vaid ka oskusi tegutseda teatud situatsioonides ja võrrelda kultuure.

Vanemate lastega sobib kasutada **kriitilise probleemi lahendamist** (*culture assimilation*). Selle tehnika puhul kasutatakse lühilugusid, milles käsitletakse kultuurilisest erinevusest tingitud arusaamatusi. Lookesele järgneb neli võimalikku selgitust, miks arusaamatus võis tekkida. Õpilased otsivad nende seast kõige sobilikuma lahenduse. Järgneb arutelu, kus õpetaja ülesandeks on põhjendada õiget varianti.

Kultuuri õpetamiseks ja tutvustamiseks sobivad väga hästi erinevad **küsimustikud** ja **viktoriinid**. Neid leiab valmiskujul erinevatelt veebilehtedelt, kuid nende koostamiseks ei kulu ka õpetajal endal palju aega. Küsimustikke võib kasutada teema sissejuhatuseks (õige vastuse ennustamine), kinnistamiseks või teadmiste kontrollimiseks.

Dramatisering ja erinevad **rollimängud** aitavad kultuuriteemalisi erinevusi meelde jäävaks muuta. Mõlemad võtted on sobilikud just kultuuriteadlikkuse arendamiseks, kuna nad võimaldavad asetada end teisest kultuurist pärit inimese rolli. Samas on nad küllalt aeganõudvad.

Vanemad lapsed võivad koostada **lühiuurimusi** erinevate kultuuriteemade kohta. Uurimus on üks viis rakendada üht kultuuri õppimise/õpetamise põhiprintsiipi – avastusõpet. Et uurimust põnevamaks muuta, võib õpetaja anda lastele alustuseks mõne eseme, pildi, sõidupileti, postkaardi vm. Üksikutest uurimustest saab koostada näituse, raamatukese või postri. Uurimuse alaliigiks on täielikult Interneti-põhine uurimus **webquest**, mida iseloomustab täpne struktuur. See sisaldab sissejuhatust (teema tutvustust), ülesannet, ülesande läbimise käiku, allikaid ja kokkuvõtet. Internetist võib leida hulgaliselt valmis *webquest* ja juhtnõore nende koostamiseks.

Materjalid kultuuri õpetamiseks. Lisaks erinevate tehnikate kasutamisele teevad kultuuri õpetamise tulemuslikuks ja õpilastele meeldejäävaks hästi valitud materjalid. Kahjuks ei ole õpikutes esitatud kultuuriteemaline materjal alati piisav ja selle esitus süsteemaline. See võib olla aegunud (põhjuseks inimeste kiiresti muutuv elustiil ja õpikute avaldamise pikaajaline protsess). Seetõttu peaks õpetaja leidma kultuuri õpetamiseks täiendavat **autentset** materjali. Võõrkeeleõppes tähendab see ainekku, mis ei ole loodud keeleõppe eesmärgil, vaid on mõeldud keelt emakeelena kõnelevatele inimestele. Autentse materjali hulka kuuluvad ajalehed, ajakirjad, raamatud, postkaardid, laulud, vanasõnad, rahvajutud, menüüd, filmid, videod jne. Õpetajad arvavad sageli, et autentne materjal on noorematele õpilastele keeleliselt liiga keeruline. Tegelikult saab seda edukalt kasutada, andes sobivaid ülesandeid. Nii võib algajatel keeleõppijatel lasta filmilõigus jälgida, kuidas inimesed tervitavad või hüvasti jätavad, mida lõunalauas söövad jne. Ajaleherubriikidest võib nooremate õpilastega kasutada ilmaennustusi, kuna need sisaldavad lisaks tekstile ka graafilist materjali. Eakohased on ka mitmesugused reklaamid ja pildid. Rollimängude jaoks sobivad menüüd ja sõidupiletid.

Tekstikast 10.H.

Praktilist õpetajale: **ideid ajalehe kui autentse materjali kasutamiseks võõrkeeletunnis**

1. **Keskmine temperatuur.** Õpilased peavad leidma keskmise temperatuuri paaris erinevas linnas/riigis.
2. **Missugune on ilm?** Õpetaja annab õpilastele riigi kontuurkaardi, millele õpilased kirjutavad ilmateate riigi erinevate piirkondade kohta. Nooremad õpilased võivad kirjutamise asemel kasutada sümboleid.
3. **Lõpeta pealkiri.** Õpetaja annab õpilastele harjutuse artiklite pealkirjadega, kust mõned sõnad/viimane sõna on välja jäetud. Õpilased pakuvad oma ideid pealkirjade lõpetamiseks. Vanematel õpilastel võib lasta arutleda, millest artiklis juttu on, või sobitada artikli pealkirja artikli algusega.
4. **Kui palju maksab?** Õpilased võrdlevad erinevate esemete hindu ajalehe reklaamides.
5. **Leia riik.** Õpetaja palub õpilastel leida mingi tunnuse alusel (nt algustäht, suurus, asukoht) ajalehest ühe riigi nime. Kodutööna võib õpilastel lasta vastata järgmistele küsimustele: *Millisel kontinendil see riik asub? Milliste riikidega see piirneb? Mis on selle riigi pealinn? Millised on tähtsamad linnad, jõed, mäed?* jne.

6. **Arvujaht.** Õpilased peavad ajalehest leidma erinevaid arve (nt kuupäev, kellegi vanus, murd, pikkus, järgarv, paarisarv, paaritu arv jne). Vanemad õpilased võiksid arve ka näidetega illustreerida.
 7. **Viis fakti.** Õpetaja palub õpilastel nimetada viis tähte. Seejärel leiavad õpilased ajalehest selle tähega algava nime, riigi, toiduaine, spordiala jne.
 8. **5 W-s.** Õpetaja annab õpilastele ülesande otsida üks ajaleheartikkel. Õpilased peavad vastama viiele küsimusele: *When did the story happen? Where did it happen? What happened? Who is it about? Why is it important?*
 9. **Millest on jutt?** Õpetaja otsib tekstist välja 6–10 sõna ja kirjutab need tahvlile. Õpilased kirjutavad nende sõnade abil loo. Sama ülesannet võib läbi viia paaristööna. Sel juhul otsivad paarilised ise artiklist välja teatud arvu sõnu ja lasevad partneril arvata, millest on jutt.
 10. **Mida õhtul teha?** Õpilased arutlevad paarilisega võimaluste üle, kuhu minna, kasutades selleks ajalehe teadete rubriiki.
-

Kokkuvõte

Võõrkeele õppimine ei toimu eraldi lapse sotsiaalsest ja kognitiivsest arengust. Nagu iga oskuse puhul, vajab laps siin rohkesti individuaalset tähelepanu. Lühema kesken-dumisvõime tõttu peavad tegevused tunnis olema lühiajalised ja varieeruma. Võõrkeeleõppe alguses õpitakse kõige paremini tegutsedes ja mängides, mille kestel peab lastele andma võimaluse katsetada ja vigu teha. Lapsed peavad saama kasutada kõiki meeli. Kuna lapsed õpivad kõige paremini siis, kui nad on motiveeritud, peab õpetaja erinevad tegevused hästi läbi mõtlema ja lastele kõitvaks muutma. Teiseks kooliastmeks on õpilaste keeleteadmised sellisel tasemel, mis võimaldab neil võõrkeeles suhelda. Kuna võõrkeelne suhtlus toimub peamiselt klassiruumis, peaksid õpetajad pakkuma õpilastele palju erinevaid ülesandeid ja võimaldama neil kasutada õpitud keeleteadmisi realistlikes situatsioonides. Selleks sobivad erinevad interaktiivsed ülesanded, rollimängud, dramatiseeringud jt. Lõimides võõrkeelt teiste õppeainetega, saab võõrkeeletunnis käsitleda edukalt õppekava läbivaid teemasid. Lõimimine soodustab loomulikku keeleõppeprotsessi, kus keeleõpe ei ole omaette eesmärk, vaid aitab avastada uusi teadmisi ja kinnistada olemasolevaid. Senisest enam tuleb teises kooliastmes tutvustada õpilastele teisi kultuure, kasutades selleks erinevaid võtteid ning autentset materjali.

Viidatud kirjandus

- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Byram, M. & Fleming, M. (Eds.). (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Janovich Publishers.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cullen, P. (2000). Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*. Külastatud 25.juunil, 2009, aadressil <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>.
- Dunn, O. (1983). *Beginning English with Young Learners*. London & Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- Gill, S. (1999). Culture in the classroom: ten modest proposals. *Network 2*, 38-42.
- Graham, C. (2006). *Creating Chants and Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London and New York: Longman.
- Hancock, M. (1998). *Singing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henrichsen, L.E. (1998). Understanding Culture and Helping Students Understand Culture. Külastatud 25.juunil, 2009, aadressil <http://linguistics.byu.edu/classes/ling577lh/culture.html>.
- Kaye, P. (2007). Making writing communicative. Külastatud 20.septembril, 2009, aadressil <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/making-writing-communicative>.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York jne: Pergamon Press.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Education.
- Murphy, T. (1992). *Music and Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. *CAL Digest*. Külastatud 28.juunil, 2009, aadressil <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>.
- Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- Reilly, J. & Reilly, V. (2005). *Writing with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Reilly, V & Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Scrivener, J. (2003). *Oxford Basics. Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W.A. & Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to Children*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Slattery, M. (2004). *Oxford Basics for Children. Vocabulary Activities*. Oxford: Oxford University Press.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2004). Developing Cultural Awareness. *Modern English Teacher* 13 (1), 5-11.
- Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westrup, H. & Baker, J. (2005). *Oxford Basics. Activities Using Resources*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Soovituslik kirjandus

Suhtlemisoscuse arendamine

- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, P. & Rinvolucru, M. (1988). *Dictation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadfield, J. (1984). *Elementary Communication Games*. Edinburgh: Nelson.
- Hadfield, J. (1990). *Intermediate Communication Games*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hadfield, C. & Hadfield, J. (1990). *Writing Games*. Harlow: Longman.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Education.
- Võõrkeele integreerimine teiste õppeainetega*
- Birdsall, M. (2001). *Cross-curricular English Activities*. Leamington Spa: Scholastic.
- Calabrese, I. & Rampone, S. (2007). *Cross-curricular Resources*. Oxford: Oxford University Press.
- Deller, S. & Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphey, T. (2002). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Paterson, A. & Willis, J. (2008). *English Through Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Švecová, H. (2003). *Cross-curricular Activities*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (2001). *Art and Crafts with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Abcteach: <http://www.abcteach.com/>.

Enchanted Learning: <http://www.enchantedlearning.com/>.

Onestopclil - The Resource Bank for CLIL Teachers: <http://www.onestopclil.com/>.

Kultuuri õpetamine

Bowler, B. & Thompson, L. (2005). *British History Highlights*. London: Mary Glasgow Magazines.

Cleary, M. (2008). *World Around*. West Sussex: Helbling Languages.

Clemen, G. D. B. (2004). *British and American Festivities*. Canterbury: Black Cat Publishing.

Graham, C. (1999). *Holiday Jazz Chants*. Oxford: Oxford University Press.

Keddle, J. S. & Hobbs, M. (2005). *Customs & Lifestyle in the UK & Ireland*. London: Mary Glasgow Magazines.

Peltret, C. (2007). *Customs & Lifestyle in the English-speaking World*. London: Mary Glasgow Magazines.

Sharman, E. (2004). *Across Cultures*. Harlow: Pearson Education Limited.

Webquest.org: <http://www.webquest.org/>.

11. Loodusained

Marianne Olbrei, Enn Pärtel, Margit Teller

Sissejuhatus

Loodusõpetus kujundab baasteadmised ja -oskused loodusteaduslike ainete õppimiseks ja paneb aluse loodusteadusliku mõtteviisi ning loodusteadusliku- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse kujunemisele. Peatükis kirjeldatakse loodusõpetuse ainekava rakendamise võimalusi esimeses ja teises kooliastmes. Siin avatakse loodusteadusliku kirjaoskuse mõiste ning kirjeldatakse loodusteadusliku kirjaoskuse komponente. Õpetajale antakse soovitusi, kuidas vastavast kooliastmest lähtuvalt loodusteaduslikke teadmisi, uurimustlikke oskusi ja väärtushinnanguid arendada. Uues ainekavas antakse otseseid soovitusi keskenduda õppetöös peamiselt looduse vahetule kogemisele ning praktilisele tegevusele, seepärast kirjeldatakse peatükis õpetajate poolt seni vähe kasutatud võimalusi õppimiseks ehedas keskkonnas meeleliste kogemuste abil ning ise tegutsedes. Kuna esimestes klassides on lapse tunnetusprotsesside areng kiire, võiks klassiõpetaja ka loodusõpetuse aines püüda pakkuda võimalikult palju looduskeskkonnast pärit stiimuleid, et nii komplekselt toetada tahtelise tähelepanu, taju, mälu ja mõtlemise arengut. Peatükis on toodud ka vastavaid näiteid.

Antud artikli autorid ei püüagi kõiki teemasid lahti kirjutada, vaid loodavad, et siin toodud näited võimaldavad õpetajatel ja õppekirjanduse autoritel mõista loodusõpetuse põhiideed: loodusteaduste- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse kujundamine ja selle kaudu ka üldiste õpioskuste arendamine. Reaalselt ei pea õpetaja poolt kavandatavad tegevused välja nägema täpselt sellised, nagu artiklis toodud näidetes.

Loodusteaduslik kirjaoskus

Loodusainete valdkonnas kujundatakse õpilaste loodusteaduste- ja tehnoloogiaalast kirjaoskust, mida õppekavas nimetatakse lühidalt loodusteaduslikuks kirjaoskuseks. Selle kujundamine loodusõpetuses seostub järgmiste põhivaldkondadega: 1) loodusteaduslikud teadmised; 2) uurimustlikud oskused ja loodusteadusliku meetodi rakendamine; 3) loodusteaduslike küsimustega tegelemist toetavad hoiakud ja väärtushinnangud.

Koolis kujundatakse hoiakuid ja väärtushinnanguid, õpitakse mitmesuguseid tarkusi, osa nendest on teadmised, teised oskused. Mida õpilane nende tarkustega peale hakkab, seda paljudel juhtudel ei küsitagi. Teadmine oskuseteta seda kasutada on tühi, kuid teadmiste lõimimine oskustega väärtustab õppeprotsessi tulemusi. Tähtsad on nii teadmised kui ka oskused. Loodusteaduste- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse esimene põhivaldkond – loodusteaduslikud teadmised – eeldab lõimimist teiste valdkondadega: praktiliste oskustega ja hoiakute ning väärtushinnangutega.

Loodusteaduslikud teadmised hõlmavad nii loodusteadusealaseid teadmisi (teadmised loodusest, arusaamine põhilistest loodusteaduslikest kontseptsioonidest ja teooriatest) kui ka teadmisi loodusteaduste kohta (teaduslik uurimine, teaduslikud seletused, loodusteaduste ja tehnoloogia olemus). Õpetajad on mures, et õpilased ei õpi neid asju, mida õpetajad sooviksid. Õpetajad annavad küll edasi inimkonna tarkusi, aga õpilased ei taha neid tarkusi vastu võtta. Tegelikult on olukord lihtne. Väike inimene tahab ise maailma avastada. Õpilased on looduse uurimiseks valmis, kui selleks vaid võimalus anda.

Kooli alguses domineerib verbaalses mõtlemises objektide seostamine meeleliselt kogetavate tunnustega (vt ptk 1). Õpilane kasutab omaalgatuslikult mitut objektide liigitamise tunnust, mille alusel seos luuakse. Selliselt organiseeritud mõisted ei moodusta terviklikke süsteeme ja on iseloomulikud kitsale valdkonnale. Teise kooliastme lõpus arenevad ka teadusmõisted (vt ptk 1), õpitakse termineid erinevates olukordades õigesti kasutama. Näiteks: mõistetakse, et ka linnud on loomad; ämblikud ei ole putukad; taimed hingavad ja on elusolendid; puu vart nimetatakse tüveks; okaspuu okas on ka leht; kartulimugul on maa-aluse varre paisunud tipuosa (mitte kartuli juur või vili) jms. Võtab aega, millal laps suudab õpetajalt saadud mõisted teadvustada, analüüsida ning olemasolevasse teadmiste süsteemi lisada, nüüd juba oodatud teadusmõistetena. Õpilane võib esialgu eksida, kuid õpetaja peab juhtima tähelepanu õigetele terminitele, seostele, võrdlustele.

Tekstikast 11.A.

Huvitavat: **laste arusaamad looduslike objektide kategoriseerimisest**

Margadant van Arcken (2002) uurimusest ilmnes, et lapsed andsid taimedele ja loomadele ise väljamõeldud nimetusi, tuginedes isiklikele vaatlustele, kuuldule ja nähtule. Hollandis ja Soomes (Margadant van Arcken, 2002; Palmberg & Kuru, 2001) läbiviidud keskkonna- ja loodusharidusalastes uurimustes ei paigutanud lapsed puid ja ülejäänud taimi ühte kategooriasse. Nende jaoks ei ole puud ja teised taimed sama mahuga mõisted. Lapsed ilmselt ei leia puul ja näiteks rohttaimedel ühte kategooriasse liigitamiseks vajalikku sarnasust (sama tunnust). Siit võib tekkida väärarusaam, et puud ei olegi taimed. Selliselt jagavad lapsed objekte teaduslikus mõttes valesti, nii nagu ka näite puhul, kus vaala peetakse kalaks põhjusel, et ta sarnaneb välimuselt kalale, mitte tüüpilisele imetajale. Hollandi uurimuses (Margadant van Arcken, 2002) arvasid lapsed roheline looduse (puud ja taimed laste kategooriate järgi) eluslooduse hulgast välja, kuna taimed ei ole võimelised ennast ise liigutama. 11–12aastased Soome lapsed pidasid eluslooduse tunnusteks liikumist, häälitsemist ning valu tundmist (Palmberg & Kuru, 2001). Nii paigutatakse ka vesi eluslooduse hulka, põhjusel, et vesi liigub.

Praktilised uurimuslikud oskused ja loodusteadusliku meetodi rakendamine. Siia kuuluvad oskus sõnastada teadusküsimusi või hüpoteese, mida on võimalik katseliselt kontrollida; kavandada katseid andmete kogumiseks; läbi viia praktilisi töid, kasutades ohutult katseseadmeid ja mõõteriistu; analüüsida andmeid; teha järeldusi tulemuste ja teaduslike arusaamade põhjal; sõnastada üldistusi ning esitada tulemusi.

Loodusteadustes saadakse uusi teadmisi loodusteadusliku meetodi abil. See sisaldab üldjoontes järgmisi etappe ja tegevusi (siiski tuleb märkida, et järgnev loetelu on maksimum ja toodud näide võimaldab näha, et esimeses kooliastmes alustatakse liikumist maksimumi suunas).

I etapp: objektide vaatlus

Tegevus: objektide vaatlus ja kirjeldamine, vastuolu märkamine ja teadvustamine.

Näide

Taust: Eelnevalt on õpilased tutvunud magnetitega, teavad magnetpooluste nimetusi, on katsest kindlaks teinud, et eriliigilised (-nimelised) magnetpoolused tõmbuvad, samaliigilised tõukuvad. Saanud kogemuse, et magnet ja raudese tõmbuvad. Enne „looga” tutvumist vaatlevad õpilased kompassi.

Lugu

Teises klassis käiv Martin on perega automatkal. Poiss ostis poest kompassi. Autos tutvus ta kompassiga. Selgus, et Martini kompass näitas teisiti kui auto kompass. Martin oli üsna kurb, sest arvas, et kompass on rikkis. Keskpäeval tehti ühel lagedal väljal peatus. Isa ütles: „Nüüd kontrollime sinu kompassi. Keskpäeval on päike täpselt lõunasuunal. Kompassi nõela üks ots peab näitama päikese poole.” Martin jooksis väljale, oja äärde ja oh imet! Kompassi nõelake näitaski päikese suunas. Tagasi auto juurde tultes vaatas poiss kogu aja kompassi nõelakest. Kui ta möödus rauast elektriliini postist, näitas kompass valesti. Kompass näitas valesti ka auto juures. Martin oli segaduses. Miks kompass näitab kord õigesti, kord valesti? Miks kompass näitab valesti elektriliini posti juures, auto juures, autos sees? Miks kompass näitab põhja-lõuna suunda? Kus veel ei saa kompassiga põhja-lõuna suunda määrata? Need küsimused meenusid Martinile nüüd, kui õpetaja palus lastel kompass kooli kaasa võtta.

II etapp: uurimuse kavandamine

Tegevus: probleemi sõnastamine, taustinfo kogumine ja kriitiline hindamine, uurimisküsimuste ja hüpoteeside sõnastamine (ennustamine/oletamine), katse kavandamine.

Näide

Uurimisküsimuse valimine. *Milline Martini küsimus on sinu arvates kõige olulisem?*

Hüpoteesi püstitus: *Milline võiks olla vastus Martini küsimustele?*

III etapp: uuringu läbiviimine

Tegevus: töövahendite valimine, katse läbiviimine, ohutusnõuete järgimine, mõõtmine, täpsuse tagamine, andmekogumismeetodite valimine ja rakendamine.

Näide

Õpetaja demonstreerib magnetnõela ja selle käitumist magneti juures. *Kui lähendada magnetnõela põhjapoolusele magneti põhjapoolus, siis magnetnõel pöördub lõunapoolusega magneti poole.*

IV etapp: tulemuste analüüs, tõlgendamine ja esitamine

Tegevused: arvandmete tabelite korrastamine, tabelite analüüs, tabelite põhjal diagrammide/grafikute koostamine, diagrammide/grafikute analüüs, järelduste ja üldistuste tegemine, järelduste ja üldistuste usaldusväärsuse hindamine, järelduste ja üldistuste rakendamine prognoosimisel, uuringu muutmisevajaduse põhjendamine, põhitulemuste ja järelduste esitamine erinevates vormides.

Järeldus: magnetnõel on magnet (õpetaja peaks eelnevalt kontrollima, kas magneti ja magnetnõela pooluste värvi tähistused langevad kokku).

Kompassi uurimine. Jäljendades demonstratsioonikatset, teevad õpilased kindlaks, et kompassi nõelake on magnet.

Õpetaja jutustus Maast kui väga suurest magnetist.

Millised hüpoteesid osutusid tõeseks?.....

Kõike seda tehakse esimeses kooliastmes õpetaja abistamisel ja suunamisel. Uurimisostkuste omandamist alustatakse vaatlemisest ja vaatlusostkuse kujundamisest. Vaatlusostkuse kujundamine on pikaajaline protsess ja vaatlusostkuse omandamine toimub järk-järgult. Esialgu arutavad lapsed koos õpetajaga, mida, kuidas ja milleks vaadelda; sõnastatakse vaatluse eesmärk ja arutletakse, millises järjekorras on kõige otstarbekam üht või teist objekti vaadelda, kuidas esitada vaatlustulemused ja milliseid järeldusi saab teha. Esimese kooliastme loodusõpetuse ainekavas eeldatakse, et laps kirjeldab taimede, loomade, seente välisehitust. Selleks peab laps teadma, mida ühe või teise loodusobjekti juures vaadeldakse ja korduval vaatlusel hakkavad tekkima automatismid. Esialgu saab õpetaja aidata suunavate küsimustega. Kui lapsed juba teavad, milliseid kehaosi ja

iseloomulikke tunnuseid tuleb antud objekti juures vaadelda, oskavad nad iseseisvalt kirjeldada, ja ainult vajaduse korral abistab õpetaja last.

Esimese kooliastme lõpuks jõutakse loodusnähtuste kirjeldamise juurest lihtsamate seoste loomise ja järelduste tegemiseni. Teises kooliastmes jätkatakse vaatlusoskuse kujundamist. Eeldatavasti on teise kooliastme õpilastel kujunenud oskus vaadelda ja kirjeldada loodusobjekte, st nad teavad, mida ühe või teise loodusobjekti juures vaadeldakse ning on tekkinud automatismid, kuid ka selles kooliastmes tuleb jätkuvalt pöörata tähelepanu vaatlusoskuse arendamisele. Õpetaja annab õpilastele vaatlusjuhendeid, esitab vajaduse korral suunavaid küsimusi.

Looduse tundmaõppimisel ei pea õpilased vaadeldava objekti tunnuseid pähe õppima, vaid neid vaadelda oskama ja selle abil vajalikud teadmised omandama. Eluslooduse objektidega peaksid õpilased tutvuma kõigepealt nende looduslikus keskkonnas. On üldtuntud, et kõiki meeli autentses looduskeskkonnas kasutades õpitakse loodusest nii osade kui ka tervikute kaupa (Dahlgren & Szczepanski, 2006). Väljas vaatlevad õpilased objekti kui tervikut, tutvuvad kasvukoha, elupaiga, taime või looma elutingimustega ja kohastumustega antud paiga tingimustele.

Loodusteaduslike küsimustega tegelemist toetavad hoiakud ja väärtushinnangud. Siia kuuluvad usk oma võimekusse ja enesekindlus loodusainete õppimisel; huvi loodusteaduste õppimise ja loodusteadusliku karjääri vastu; valmisolek tegelda loodusteaduslike küsimustega ja oskus rakendada loodusteaduslikke ning tehnoloogiaalaseid teadmisi ja oskusi igapäevaelu probleemide lahendamisel; vastutuse võtmine säästva arengu eest. Loodusteaduste- ja tehnoloogiaalase kirjaoskuse kujunemine läbib kogu loodusõpetust (1.–7. klass), jätkub loodusainetes (bioloogia, füüsika, geograafia, keemia) nii põhikoolis kui ka gümnaasiumis. Loodusõpetuses pannakse sellele alus. Seepärast on äärmiselt oluline pöörata tähelepanu õpilaste arengule kõigis kolmes valdkonnas ja olla eriti tundlik hoiakute ja väärtushinnangute arengu suhtes. Õpetajal võib olla kahtlus: kas ikka nõutavad õpitulemused saavutatakse. Siinkohal tuleb lugejat/õpetajat rahustada. Enamik õpitulemusi ongi selliselt püstitatud, et need saavutatakse uurimusliku tegevuse kaudu, mis muudab õppetöö huvitavamaks ja võimaldab leida seoseid tegeliku eluga.

Õpetaja püüdlus on õpilast toetada, et areneks huvi looduse ja selle uurimise vastu, et ta suhtuks loodusesse säästvalt, märkaks looduse ilu ja looduse mitmekesisust (õppekäik kuldseesse sügisesse), hakkaks väärtustama kodukoha elurikkust, hooliks elusolenditest ja nende vajadustest, õpiks looduses turvaliselt liikuma iseennast ja loodust kahjustamata. Näiteks tuleks enne õppekäiku arutleda käitumise üle seal, kuhu planeeritakse õppima minna. Looduses käies on tähtis säilitada võimalikult sama olukord, mis oli enne meie tulekut. Ei saa oodata, et inimesed, kes loodust ei tunne ja sellega igapäevaselt kokku ei puutu, seda hoiaksid.

Näiteks puudega seotud teemade juures tundub õpetajal olevat küllaga materjali

ainetevaheliseks lõiminguks, mis üheskoos kujundaks loodusega seotud väärtusi. Puu kui elusolendi juurde minek omab iseenesest väärtust. Õpetaja teadmised meie esivanemate looduse, kitsamalt puude tundmisest, puudesse suhtumisest ja puidu kasutusest loovad mitmekesisema pinna olukorraks, kus laps suudaks näha igas taimes ja loomas elusolendit. Rahvapärismus on väga mahukas ning sealtpärast kirjalikud ja suulised tekstid, muuseumivara ning edasikantud elukogemus esindavad ühte loodusega koosõlas elamise laadi, mille missioonist tuleb tänapäeval vaid aru saada. Näiteks võib õpilastele tutvustada vanu lugusid ja uskumusi metshaldjast ja teistest muinasmetsa olenditest. Võib arutleda selle üle, kas nad olid head, hirmsad, kohutavad, salakavalad vms. Igaüks võib maalida või vormida mingi muinasolendi. Üheskoos arutletakse, miks löid meie esiisad lugusid sellistest olenditest ja isegi tõid ohvriande pühadele puudele.

Õppimine ja õpetamine avatud klassiruumis

Selleks et õpilane tõepoolest õpiks ise, tuleks laiendada õpiruume. Kirjutatakse klassi piiride uuest tajumisest ehk siis avatud klassiruumist. Õpetajad on juba teadvustanud ka teisi maailma tundmaõppimise viise, näiteks kõikide meelte kaudu autentse keskkonnas (siin valdavalt looduskeskkonnas) õppimine. Loodushariduses ja sellega seotud keskkonnahariduses toimib ja üha laieneb nn õuesõpe, mille puhul tundide toimumispaigad ulatuvad kooli lähiümbrusest üle kogukonna. Pikka aega oleme seisnud olukorras, kus õppimises puudub tasakaal õpilase kaudsete kontaktide (õpik ja õpetaja) ja otsekontakti (maailm ja tema nähtuste meeltega kogemine) vahel. Teadmised üksinda annavad väga kitsa vaatenurga maailmale.

Väljaspool klassiruumi paiknev õpikeskkond (nn avatud õpiruumina kasutatav ühiskonnaelu, loodus- ja kultuurmaastikud) omab samasuguseid tunnusoone, nagu seda võib leida traditsioonilises klassiruumis.

1. Õpikeskkond kui õppevahend – siin paiknevad tegelikud objektid oma vormide, värvide, lõhnade, maitsete, häälte jt omaduste mitmekesisuses ning muutumises. Õpetaja ja õpilase koostöös saadakse õppeprotsessis:

- elamused/kogemused, tunded, vaimustus;
- teadmised ja oskused (ka uurimuslikud);
- kokkupuuted väärtustega;
- inimeste erinevad vaated loodusele (kaitse, loodusandide ja -varade kasutamine; suhtlemine teiste elusolenditega);
- probleemide märkamine tegelikkuses ja nende lahendamise soovid, seisukohavõtted ning oskused probleemide lahendamiseks ning praktiliseks tegutsemiseks (eeldab planeerimist ja koostööd ainete vahel; teemad: metsakasutus, linna- ja maaelu planeerimine, tarbimine jne).

2. Õpikeskkond kui tööruum suurepärase õppematerjaliga – saab mängida, õppida ja avastada: saab küsida ning otsida vastuseid kas vaadeldes, uurides, katseid tehes või kogukonna inimestega kontaktis olles; kus õpetaja või teine kaasõppija saab ülesandeid lisada ning nendelt saab ka tagasisidet; võib tegutseda koos, üksi või rühmas.

Õuesõppe definitsioon, mis väljendab **õppimist ehedas keskkonnas vahetu kogemise, isetegemise ja kogetu teistele vahendamise teel**, rõhutab selle tööviisi olulisi tunnuseid:

- õppetöö toimub kooli lähiümbruses, tegevus on järjepidevalt (nt üks päev nädalas ühe õppeaasta jooksul) väljaspool klassiruumi;
- on töömeetod, mis võimaldab kasutada kõiki meeli, saamaks isikliku ja vahetu kogemuse tegelikkusega kokku puutudes;
- õppetöö õues ühendatakse üldisesse õppeprotsessi klassiruumis, toetades ja tugevdades materjali omandamist;
- kasutab mitmekülgeid võimalusi, Nilssoni (2002) järgi, et koos kasvaksid PEA (kasvavad teadmised – teadmine põhineb vaatlemisel ja tegemisel), SÜDA (väärtused, suhtumised), KEHA (oskused kogu eluks – tegemine ühendab meelt ja keha) ;
- töötab kas ühe õppeainega või ainevaldkondadega, teemade, projektide ja probleemidega – need on õppimise eesmärgid üldiselt;
- kutsutakse õpetama ka teisi teadajaid peale oma õpetaja (biolooge, meteorolooge, astronoomide, kalureid, metsamehi, keskkonnarahvast, luuletajaid, ajaloolasi jne).

Põhjendusi, miks avardada klassiruumi koolimajast väljapoole, leiab Eestigi õpetaja hulganisti, kui tutvub õuesõppe kohta ilmunud eestikeelsete allikatega (Brügge, Glantz, & Sandell, 2008; Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2009; Dahlgren & Szczepanski, 2006). Siin võiksime välja tuua neli rühma põhjusti:

- 1) loodus kui elamuste, loovust inspireeriv ja rahunemise koht innustab uurima, tegema kunsti, luuletama, looma muinasjutte, konstrueerima; erinevate meeltega kogetust tekkinud seosterikkad mälopildid on püsivad ja paremini kasutatavad;
- 2) õpitulemused paranevad, sest õppimise tulemuslikkust mõjutavad motivatsioon ja emotsioonid (toimetulek, iseseisvusvajaduse rahuldamise võimalus, seotus teiste lastega);
- 3) võimaldab lähikontakte ja sotsialiseerumist – mõjutatud saavad enesehinnang, enesekindlus, usaldus, kindlustunne omataoliste seas, liituvus, homogeensus, probleemide lahendamise oskus;
- 4) on tähtis lapse tervisele – nädalas ühe päeva õues õppivad lapsed on tervemad, edukamad, mängulisemad, omandavad paremad motoorsed oskused (füüsiline arendamine), keskenduvad paremini, areneb tunnetus.

Kooli alguses õpetab lapsi klassiõpetaja, kes võib paindlikult siduda erinevad õpikeskkonnad õppeainete ja teemadega ning moodustada neist eheda terviku. Kui samas

klassis õpetavad mitmed õpetajad, on vaja teha koostööd. Õpetaja peab koos õpilastega tegema sissejuhatavat tööd, et nn piirideta ala väljaspool koolimaja muutuks õpiruumiks. Nii teoreetilised kirjutised kui ka õpetajate kogemused räägivad ajast ja tegevustest, mida tuleb kasutada, kuni lapsed mõistavad, et õues saab ka õppida.

Õuesõpet alustades avastab õpetaja end varasemast erinevas keskkonnas ning ka uute väljakutsete ees. Kas õuesõppe puhul jääb õpetaja roll samaks, mis traditsioonilises klassiruumis toimuva õppe puhul? Õuesõpet kasutades räägitakse õpetaja ülesannetega seoses järgmist (Nilsson, 2002): õpetaja peaks julgustama õpilaste huvi ning laiendama seda. Olles teada saanud selle, mis õpilasi huvitab, saab õpetaja rajada ühise mõistmis-taseme ning aidata sellele uut rajada. Nii liiguvad õpetaja ja õpilane spetsiifilistelt tead-mistelt üldisematele.

Mitmed klassiruumis kasutatavad meetodid on kohandatavad õuesõppeks (Hammermann, Hammermann, & Hammermann, 2001). Õpetaja roll õppimise „käimalük-kajana“ ja suunajana on sama nii klassiruumis kui ka õues õppides. Õu pakub õpetajale aga palju rikkamat ja väljakutsete rohkemat õpetamiskeskonda, kui seda on klassi-ruum. Õues õpetamisel ja õppimisel on vaja arvestada pidevalt muutuva keskkonnaga, kus lapsed end reeglina vabalt tunnevad – see nõuab õpetajalt muuhulgas ka etteplaneerimise tasakaalustamist spontaansuse ja loovusega, korra hoidmist tegevuste kaudu ja huvi ning julgust õppida koos õpilastega, sest alati on looduses hetki, kus õpetaja ei näe ega tea kõike. Õpetajal ei peagi olema kõik vastused olemas! Õpetaja, kes on võimeline õpilaste küsimused suunama neile endile tagasi, juhtides neid uuesti jälgima, lähemalt uurima, andmeid koguma, ning kes laiendab õpilaste vaatlusvõimet, on suuteline mit-mesugustes keskkondades õpetama. Kuna õpetajal ei pea kõik õiged vastused olemas olema, laieneb tema roll giidist enamaks. Taustteadmisi saab hästi tundi sisse lõimida, kuid õpetaja peamine ülesanne on juhtida õppimist – see tähendab, et õpetaja võib olla samal määral õpilane kui lapsed ning uurida koos „tuttava tundmatut“. Õpetaja ülesan-ne on kogemuste pakkumine, mitmekesiste tegevuste kavandamine ja läbiviimine nii, et laps saaks ise aktiivselt õppida.

Cornell (1998) esitab viis õpetamispõhimõtet, mis võimaldavad mõelda õpetaja rol-lile laiemalt.

1. Õpetada vähem ja jagada rohkem. Selle asemel et rääkida õpilastele lihtsalt fakte looduse kohta, soovib autor rääkida enam oma tunnetest, oma sisemisest kogemu-sest. Õppekäikudel võib kohata palju puud, kes panevad meid imestama oma eriliste vormide, kasvukohtade, vanuse või tähendusega inimestele. Seda aukartust ja austust, mida puu õpetajas on äratanud, jagatakse lastega. Lapsed vastavad tema tunnetele vabamalt kui raamatu seletustele. Oma tunnete ja sisemise kogemuse jagamise kaudu saab edasi anda armastust ja austust Maa vastu. Lisaks kujuneb selle läbi ka täiskasva-nu ja õpilase vaheline usaldus ja sõprussuhe.

2. Olla vastuvõtlik – see tähendab kuulamist ja tähelepanelikkust. Kuna väliskeskond

toob lastes esile entusiasmi ja uudishimu, on võimalik kasutada seda huvi laiendamiseks õppimise vastu. Õpetajat kutsutakse olema tundlik iga küsimuse, kommentaari ning võimaluse üle suhelda omavahel. Samuti ka selle suhtes, mida loodus meie ümber parasjagu teeb – looduses juhtub pidevalt midagi huvitavat.

3. **Mitte hilineda lapse tähelepanu koondamisega õppimisele.** Seda saab teha küsides, huvitavaid helisid ja vaateid esile tuues. Paljud lapsed ei ole harjunud loodust jälgima ning neid saab aidata nt nende jaoks huvitavate asjade otsimise ning samm-sammult vaatlusse juhtimisega. Lapsele tuleks näidata, et nende leiud on ka õpetaja jaoks huvitavad.
4. **Kõigepealt vaadata ja kogeda, rääkida hiljem.** Lastel on imeline võime sisse elada sellesse, mida nad vaatavad. Otsesed kogemused valdavalt ei unune. Looduses ei pea toimuma midagi erilist: ka tavalise jälgimisest saavad lapsed palju parema arusaama, võrreldes selle üle rääkimisega. Õpetaja ei pea tundma end halvasti, kui ta ei tunne kõikide objektide õigeid nimesid. Loomade ja taimede nimed ei väljenda enamasti seda, mis nad tegelikult on. Soovitatakse vaadata, nautida, lõbutseda, arvata, küsida.
5. **Kogemist peaks läbima rõõm** – ükskõik, kas rõõmsameelsuse või rahuliku tähelepanelikkuse vormis. Õpilased tahavad loomu poolest õppida, kui õpetaja suudab olukorra hoida rõõmsa ja entusiastliku, ning õpetaja entusiasm on nakkav.

Looduses on looduslike objektide vaatlemine efektiivne ka multiintelligentsuse teooriast lähtudes (Burnett, 2005), sest klassiruumile lisanduv õpikeskkond pakub teistsuguseid stiimuleid erinevate andelaadide arendamiseks ja õpistiilide rakendamiseks. Eesti koolis on ajast aega pakutud erinevaid mooduseid looduslik-loomuliku intelligentsuse kasutamiseks või arendamiseks. Ideid on toodud tekstikastis 11.B.

Tekstikast 11.B.

Praktilist õpetajale: ideid looduslik-loomuliku õpistiili rakendamiseks

Moodused looduslik-loomuliku intelligentsuse kasutamiseks ja arendamiseks autentsetes keskkonnas (vahetud meelelised aistingud parandavad mälu, kui õpilased küsimusi esitavad ja oma küsimustele vastuseid otsivad):

- lemmiklooma võtmine, tema eest hoolitsemine, vaatluste tegemine;
- klassi ja koolikoridori taimede eest hoolitsemine ning vaatluste tegemine;
- ilma jälgimine ja ilmavaatluste vormistamine (nt ilmavaatlustornist isevalmistatud tuulelipu, baromeetri, sadememõõduri jm abil), hiljem tulemuste analüüsimine;

- *seemnete külvamine ja taime arengu jälgimine klassiruumis erinevates tingimustes; aiasaaduste kasvatamine kooliaias ja kasvamise jälgimine;*
- *tarbeesemete valmistamine, tule tegemine, marjade, seente, ürtide korjamine;*
- *kooli lähiumbruse õpperaja planeerimine, teostamine ning seal tegutsemine;*
- *õppekäigud sipelgate, lindude, järve, mulla, metsa, puude, pinnavormide, lõhnade, häälte, inimesega seotud tegevuste mõjust loodusele jm uurimiseks;*
- *loomade tundmaõppimine nende tegutsemisjälgede järgi: vaatlemine, uurimine, analüüs (liikumisjäljed, toitumine, märgistamine, väljaheited).*

Siit saadud kogemuste tulemuseks on ideed, mõtted ja tunded, mida teistega erinevates vormides (joonistades, maalides, kirjutades, jutustades, arvutades, tantsides jne) jagades avastatakse enda teadmisi ja õpitakse teistelt.

Praktiline tegevus looduse tundmaõppimisel

Nii esimeses kui ka teises kooliastmes on olulised elamused ja kogemused, mida uurimisretkedel loodusesse saadakse. Järgnevas tekstikasti näites (*Puu ja temaga seotud elustiku aastaringne jälgimine*) pole oluline, kas õpe toimub õues või klassiruumis. Siiski võiks võimaluse korral alustada sellega, et õpilane näeks looduslikke objekte looduses, tutvuks seostega objektide vahel ning seejärel jätkuks töö klassiruumis.

Tekstikast 11.C.

Praktilist õpetajale: **praktilise töö „Puu ja temaga seotud elustiku aastaringne jälgimine“ läbiviimine**

1. **Sissejuhatus.** Tutvumist puudega ja puude vaatlust võib alustada looduses või klassiruumis. Esimese variandi puhul avastab laps ise vaadeldava objekti ning õpetaja saab olla valmis nendest küsimustest lähtuvalt edasist tööd planeerima. Klassiruumis võib alustada sissejuhatava jutustusega puudest. Ajurünnak: milliseid puid teate? milline on isiklik suhe mingi puuga? Tulemuste üleskirjutus (soovitavalt pabertahvil, et algtase säiliks). Ideeskeemi koostamine.
2. **Õppekäigud pargis, metsas.** Erinevat liiki puude leidmine. Tuntumate puude äratundmine. Mängud ja mängulised tegevused puu ja sellega seotud ümbruse avastamiseks. Puu vaatlus: võra kuju, tihedus, hargnemine; juurte vaatlus puu-

- tüve juures; tüve jämeduse määramine (puude kaisutamine, erinevad viisid puu ümbermõõdu määramiseks: süld, vaks, väljasirutatud käed); koore pinna katsumine (kas koor on krobeline, sile, läikiv, karvane vm); okste asetuse, värvuse, pinna, painduvuse ja kuju kirjeldamine; lehtede kuju, suuruse, värvuse jms kirjeldamine. Puu kõrguse ja vanuse üle arutlemine (mõõtmine), kannult vanuse arvutamine. Puu lehtede ja viljade korjamine. Puuga seotud teiste elusorganismide ja nende tegevusjälgede otsimine (lehtede alt ja pealt, koorelt, okstelt, õõnsuste vaatlus). Erinevate puude ja põõsaste pildistamine (õpetaja või ka õpilased). Pargi/metsahäälte kuulamine. Õppekäigu lõpus puuliikide meenutamine (nimetuse järgi puu leidmine ja puu põhjal nime nimetamine).
3. **Klassis.** Puude fotodest slaidiseeria koostamine, et meenutada õppekäiku parki/metsa ja meenutada puude nimetusi ning iseloomulikke tunnuseid. Puude võrdlemine näiteks põõsa, heki- või rohhtaimega. Puulehe ja puu nimetuse kokkuviiimine. Puulehtede vaatlemine (erineva kujuga lehtede joonistamine) ja võrdlemine (kuju, suurus, värvus). Lehtede rühmitamine. Puulehtede kuivatamine. Puuga seotud teiste organismide süstematiseerimine ja tundmaõppimine (erinevate allikate kasutamine info otsimiseks) ja ülevaate koostamine. Korraldada võib rollimänge („Kui sa oleksid puu linnapargis: mida oled näinud? mida näed? mida kuuled? mida tunned?“) ning uurimistöid puidust kui toorainest (nt paberi toorainena).
 4. **Kodus.** Jutustus vanematele oma tegevusest koolis. Puu nimetuste ja iseloomulike tunnuste meenutamine. Uute puudega tutvumine ja lehtede kogumine. Uuri-da, kuidas kasutab pere seda/neid puid, sest inimeste elu sõltub loodusest. Kuidas on inimene loodust muutnud (mida on varem tehtud? mida me võiksime teha?). Meisterdamine (linnu pesakasti, puidust, okstest, lehtedest või viljadest mingi mänguasja, nõu vm valmistamine) koos vanematega.
 5. **Aastaringne vaatlemine.** Rühmas või individuaalselt puu, kelle elukäiku kooliaasta jooksul jälgitakse, valimine ja vaatlustulemuste dokumenteerimine (puu võib olla koolimaja juures või kodu lähedal). Puude tundmaõppimine talvel (pungade järgi). Katsete planeerimine, vastamaks mitmetele lastel tekkinud küsimustele (kuhu kaovad kõik puulehed? kuidas sipelgad omavahel suhtlevad? jt) ning praktiliste uurimuste läbiviimine (millest ehitavad linnud pesa? – vana leitud linnupesa uurimine; kes elavad puu all mullas? – putukatõukude jt väikeste

loomade elu uurimine; kes elavad lehtede all? kelle koduks on surnud puud? mida räägivad puud õhu puhtusest? – vatipadjakeste ja luubiga lehe pinna uurimine jt). Puidu kasutusala uurimine õppekäikudel (saekaatrisse, puidutöökotta, paberivabrikusse, puukooli, käsitöömeistri juurde jm), paberi kokkuhoiu aktsioonide korraldamine, puude istutamine.

Puu ja selle elustiku vaatlus kestab kevadeni. Puu vaatlustulemused koondatakse mappi.

Kevadel tehakse vaatlustulemusest ülevaade, mis sisaldab ka hinnanguid antud tööle.

Õpetaja leiab metsateemalist õppematerjali Internetist (nt Sagadi Looduskooli kodulehel <http://www.sagadi.ee/pages.php3/08030> ja kirjeldusleht puu vaatluseks: http://www.eduplace.com/rdg/gen_act/nature/tree.html).

Kui koolil puudub mitmekesine võimalus õppetööd lastega looduses läbi viia, pakuvad nii keskkonnaamet kui ka Riigimetsa Majandamise Keskus (RMK) üle Eesti oma looduskeskustes ja -majades, õpperadadel või kooli juures (ka tasuta!) mitmekümneid õppekava toetavaid programme.

Vaatlustulemused esitatakse suuliselt või kirjalikult. Läbiviidud vaatlustele peaks järgnema kokkuvõte. Nii kinnistatakse vaatlustel nähtut, tuuakse välja olulised tunnused, tehakse vajalikud järeldused ja üldistused. Kokkuvõtte tegemisel saab õpetaja kontrollida tehtud tähelepanekute õigsust ja neid vajadusel korrigeerida.

Teises kooliastmes pakub ehe õpikeskkond uusi uurimisobjekte ning uurimisülesanded muutuvad nõudlikumaks, juhtides ökoloogia põhiprobleemide ja looduse mitmekesisuse sügavamale mõistmisele. Selles vanuseastmeski saab oskuste omandamise aluseks olla huvi ümbritseva looduse vastu. Ollakse veendunud (Dahlgren & Szczepanski, 2006), et õpitakse rohkem, kui õppimise aluseks on probleem, mille sõnastab õppiija ise. Siis soovib ta saada ka vastuse küsimusele või probleemi lahendada. Kui probleemipõhise õppe lähtekohana kasutatakse sageli lugusid (need on tekstid, millele võib lisada ka illustratsioone) olukorra kirjeldamiseks, siis väljaspool klassiruumi võivad küsimusi ja mitmesuguseid mõtteid tekitada olukorrad ja nähtused, millega õpilased looduses ja inimestega suheldes kokku puutuvad.

Ainekavas on toodud praktiline töö kodukoha veekogu uurimiseks ja õpitulemustes on kirjas, et õpilane oskab läbi viia loodusteaduslikku uurimust veekogu kohta ja esitada uurimistulemusi. Uurinud põhjalikult kodukoha veekogu, saab teatud tulemusi üle kanda teistele samalaadsetele veekogudele, samuti võrrelda tulemusi teistes veekogudes toimuvaga. Veekoguga tutvumine ja veekogus esinevate looduslike seoste uurimine

lahendub pikema projektina, mis sisaldab õppekäiku koos ettevalmistusega, tulemuste töötlemist ja järeltöö tegemist klassiruumis. Projekti koosseisu võiksid kuuluda ka praktilised tööd samast ja järgnevast teemast (*Kahe Eesti jõe või järve võrdlemine kaardi ning teiste infoallikate abil. Veeorganismide määramine lihtsamate määramistabelite põhjal. Vesikatku elutegevuse uurimine. Vee omaduste uurimine. Vee puhastamine erinevatel viisidel*), sidudes sellega õpitava terviklikuks. Õppekäik on eelneva kogemuse aktualiseerimiseks, uute kogemuste saamiseks, probleemküsimuste püstitamiseks, tõendusmaterjali kogumiseks, emotsioonide arendamiseks, väärtuskasvatuseks. Kogutud materjalid võib koondada mappi, mille teemaks võiks olla „Veekogu pass“.

Veekogu vaatlusel ja kirjeldamisel ilmnenuk keskonna- või sotsiaalsetele probleemidele tuleks otsida leevendamise võimalusi. Näiteks, veekogu ääres puudub heakorratatud supluskoht, lapsed käivad suplemas kohas, kus varitsevad ohud jne. Teema avatud käsitlusel saab õpetaja arvestada kooli võimaluste ja õpilaste tasemega. Juhendite koostamisel tuleks silmas pidada, et õpilaste arengust ette ei rutataks. Vee läbipaistvust võib mõõta teises kooliastmes, kuid erinevate ionide sisaldust ikka alles keemiateadmiste baasil. Uurimuslikult saab käsitleda vee hapnikusisalduse, läbipaistvuse, pH jne muutumist (kooli)aasta jooksul ja nimetatud vee omaduste ning elustiku seoseid. Õpetaja töötab enne õppekäiku läbi ainekava nõuded ja teeb valiku teemadest ja põhimõistetest.

I Ettevalmistus õppekäiguks (klassis)

Ettevalmistava info kogumine, õppekäigu planeerimine.

Ajurünnak teemal: "Miks veekogusid on vaja uurida?"

Valitakse uuritav veekogu (kui valikuvõimalusi on). Õpilaste osavõtt valikust nagu ka muust otsustamist vajavatest tegevustest on väga oluline. Tehakse kindlaks veekogu tüüp.

Otsitakse Internetist infot veekogu kohta (kaardi leiab nt Maa-ameti kodulehelt: <http://xgis.maaamet.ee/xGIS/XGis>).

Jõe puhul tehakse kindlaks lähe ja suue, jõe pikkus, vooluhulk, jõe lähte ja suudme kõrguste erinevus, elustik jm. Järve puhul tehakse kindlaks kuju, järve pindala, sissevoolu olemasolu, väljavoolu olemasolu, elustik jm.

Internetist otsitakse tõendeid inimese mõjust veekogu ümbritsevale keskkonnale, leitakse igapäevase sätteid veekogudega suheldes. Uuritakse, kuidas on see veekogu tekkinud, milliseid muistendeid on tekkimise kohta (Emajõe, Võrtsjärve tekkimine); kuidas inimesed on seda veekogu kasutanud (kalapiiük, kaubavedu nt Emajõe-Peipsi lodjaga; haabjas liikluseks jne).

Koostatakse veekogu uurimise esialgne kava. Joonistatakse veekogu ja selle lähieümbruse mõõtkava plaan. Valmistatakse ette ja vaadatakse üle vajalikud materjalid, katsevahendid.

Informatsiooni otsitakse erinevatest allikatest (õpikud, käsiraamatud, Interneti otsingud, loodusmuuseumid või looduskeskused).

II Õppekäik veekogu uurimiseks

Õpilaste tegevus: tõendusmaterjali kogumine, mõõtmine, täpsuse tagamine, ohutusnõuete järgimine.

Õppekäigul veekogu äärde antakse õpilasarühmadele võimalus vaadelda veekogu erinevaid osi, kirjeldada neile tuttavat ning mõelda küsimusi selle kohta, mida veel tahetakse teada saada.

Näiteid määramistest/mõõtmistest/uurimistest

Vooluveekogus (jões) vee voolamise kiiruse arvutamine. Kui järv on väike või paikneb vaatlejatest sügavamal nõos, võib selle kuju ja paiknemise ilmakaarte suhtes visuaalse vaatluse järgi joonistada.

Vee temperatuur erineval sügavusel, vee värvus, läbipaistvus (Secci kettaga), hädusus, lõhn.

Inimtegevuse mõju veekogule (mida räägib rand või kallas, mida nt keskkonnaspetsialist; inimese mõju veekogule kaardistamine, mõju prognoosimine).

Taimestiku (kaldataimed, kalda-veetaimed, veetaimed, liigirikkus) esialgne määramine, kogumine edasiseks uurimiseks ja herbaariumi koostamiseks).

Loomastik veekogu läheduses, veekogu pinnal, vees, põhjamudas, eluslooduse häältega tutvumine. Veeputukate püüdmise õpetamine. Erinevate tegevusjälgede uurimine (jäljed, mahajäetud kestad, kojad, pesad ja suled).

Taimede ja loomade pildistamine, joonistamine.

Veetaseme kõikumisest tõendite otsimine.

Veekogu uurimiseks sobilikke tööjuhendeid võib leida mitmetes väljaannetes.

Tuusti A., & Kristjan R. (Koost). (2008). *Pisiloomi magevees ja selle piiril*. Interreg II BSR Eagle, KIK.

Aan, A. (Toim). (2007). *Vee-elustiku mapp*. Tartu Ülikooli Loodusmuuseum. Tartu: Sulemees. Kättesaadav ka võrguteavikuna aadressil <http://natmuseum.ut.ee/389350>

Kont, H., & Kalamees, K. (2006). *Aastaajad õpperajal. Juhend looduse vaatlemiseks*. Tartu: Tartumaa Keskkonnateenistus.

Ajakiri „Kägu“. (2006). *Õuesõppe eri*. Eesti Bioloogia ja Geograafiaõpetajate Liidu toimetised, nr 14.

III Ettevalmistus järgnevateks praktilisteks töödeks õppekäigul

Ainekavas järgneb veekogu uurimisele vee kui aine omadustega tutvumine. Seega on sobilik veekogu ääres saada või tuletada meelde kogemusi ka vee omadustest. Selleks on otstarbekas juhtida õpilaste tähelepanu vee omadustega seotud nähtustele.

Õpilaste tegevus: nähtuste vaatlemine, vastuolude leidmine ja küsimuste esitamine.

Küsimused

Miks liuskurid saavad veepinnal liikuda? Miks veelinnud vees märjaks ei saa? Miks pardid vee peal püsivad? Miks järve vesi on suvel pinnal soojem kui põhjas? Miks käterätik vett imab? Kuidas vesi mullas liigub? Kas veekogust võib vett juua? Kust saame joogivee? Kuidas järvevett joogikõlblikuks muuta? Kuidas reovett puhastatakse? Kas Läänemere saatus sõltub meie kohaliku veekogu seisundist (kuidas on Eesti veekogud Läänemerega seotud)?

IV Andmetöötlus, andmete analüüs ja järelduste tegemine

Õppekäigul saadud tõendite nõuetekohane vormistamine vaatlusaruandes.

Näiteid

Erinevate liikide esinemise sageduse kandmine diagrammidele, erinevate rühmade tulemuste võrdlemine. Herbaariumi korrastamine.

Esitatud küsimustele vastuste leidmiseks katsete korraldamine (Kuidas vesi puhatakse saada – puhastusseadme ehitamine. Miks pardid vee peal püsivad?). Vt ka soovituslikku kirjandust katsete kohta.

V Tulemuste hindamine (refleksioon) ja tulemuste esitlemine

Uurimuse ja selle tulemuste esitamine verbaalses, kirjalikus ja/või visuaalses vormis.

Rühmad valivad tulemuste esitusviisi, valmistavad esitlusmaterjalid ja esitlevad tulemusi. Põhitulemusi ja järeldusi võib esitada suulise loenguna, seinalehel või näitusel, taimede herbaarkoguna, demonstratsioonkatsetena, videofilmina, kirjadena kohalikule omavalitsusele (kui on ilmnenud keskkonnaprobleemid, siis koostatakse kiri keskkonnaprobleemide kohta, kus pakutakse lahendusi nende probleemide leevendamiseks), ajalehtedele või poliitikutele, avatud koosolekul või aktsioonidel. Valmistada võib makette (nt vee liikumisest kohalikust veekogust Läänemereni jms), koostata näitusi õppematerjalidest (näiteks fotonäitus), teha stendi- või slaidiettekande vm.

Võimaluse korral külastada muuseume, näiteks Võrtsjärve Limnoloogia järve-muuseumi vms.

Veekogude edasises projektis, kus kirjeldatakse järvega seotud elustikku ja veekogudes toimuvaid aastaajalisi muutusi, tuleks lasta lastel enda kogemustest rääkida esmalt omavahel väikestes gruppides ning hiljem kogu klassiga. Eakaaslastega vesteldes julgevad lapsed oma kogemustest rohkem rääkida, arvamust avaldada ja niimoodi saab õpetaja diagnoosida õpilaste arengut ning nende väärraid arutlusskeeme.

Tunnetusprotsesside arendamine

Tähelepanu. Õpilase tähelepanu suunavad tema teadmised ja hoiakud (vt ptk 1). Tahtlik tähelepanu on eelkõige seotud õpilase eesmärgiga, kavatsusega viia läbi oma tegevus. Järelikult on selle arendamiseks kõigepealt vaja tegevus eesmärgistada. Vaatlus ja praktiline tegevus olgu eesmärgipärased, neid juhivad inimene ise, lähtuvalt oma plaanidest, eesmärkidest, kavatsustest. Et õpilane võtaks vastu õpetaja poolt pakutu (eesmärgistaks oma tegevuse) ja viiks selle sisemisse plaani (internaliseeriks eesmärgi), on vaja teha teatav eeltöö. Üks võimalus uue teema või praktilise töö eesmärgi püstitusel on korraldada ajurünnak. See võimaldab tunda õppida laste teadmisi ja hoiakuid, mida õpetaja saab järgnevas õppes arvestada. Oluline on õpilaste tähelepanu hoida valitud detailil või tunnusel. Ülesandeid lahendatakse koostöös õpetajaga, kes otseselt suunab õpilaste tähelepanu, kommenteerides tegevusi lühidalt ja selgesõnaliselt.

Ehedas looduses, aga ka klassiruumis, on võimalus kasutada mängu ning mängulisi tegevusi. Mänge kasutatakse tähelepanu, nägemismälu ja töömälu arendamiseks. Mängud motiveerivad paremini õppima, aitavad avastada ennast ja maailma enda ümber, õpitu süvendamist huvitavamalt korraldada, võimaldavad harjutada üksteisega toimetulekut ning üksteiselt õppida. Õpetaja meetodilises pagasis võiks olla ka lihtsaid liikumismänge (neid on kerge siduda teemast tuleneva tunni eesmärgiga), sest teatavasti kasutavad lapsed sellistes mängudes produktiivselt ära üleliigse energia, vabanevad negatiivsetest pingetest ning saavad keskenduda teistele eesmärkidele, mille õpetaja tunniks on püstitanud.

Tekstikast 11.D.

Praktilist õpetajale: mäng tahtliku tähelepanu arendamiseks

Jäta meelde ja õpi! (vahendeist vajab õpetaja viit eset ümbruskonnast ja rätikut).

Õpetaja kogub ümbritsevast loodusest viis asja. Kordab koos lastega kõigi asjade nimetused üle ja katab need rätikuga. Järgmisena saavad lapsed õpetajalt juhise leida ümbrusest samu asju nt 5 minuti jooksul otsides. Seejärel võtab õpetaja rätiku alt ükshaaval asju ja küsib, kes leidis sellega sarnaseid asju. Nii kogutud materjalist lähtudes võib õpilane edasise õpitegevuse käigus saada juurde teadmisi, arendada oskusi või kujundada väärtushinnanguid. Iga laps võib leitud objekte 1) vaadelda ja iseloomustada; 2) põhjendada, miks leitud asi just seal võis paikneda; 3) kui objekt on inimese poolt loodusesse jäetud, siis arutleda inimtegevuse mõjust loodusele; 4) loovuse arendamiseks võib jutustada, mida leid talle meenutab jne.

Koostatud Blomquist (2000) järgi

Taju. Taju arendamist soodustab info esitamine nii visuaalselt (mitmesugused näitvahendid); verbaalselt (suulised esitlused, ettekanded, kirjeldamine, rääkimine, jutustamine, lugemine, selgitamine); kehaliselt (liikumismängud). Oluline on tajutava väljendamine sõnadega, tajutavast rääkimine, kirjeldamine – siis jääb õpitav paremini meelde. Tuleb arvestada ka töömälu piiratusega (vt ptk 1) ning jälgida, et esitatava materjali hulk ei oleks liialt mahukas. Juhendid peaksid olema lühidad, selged ja üheselt mõistetavad.

Tekstikast 11.E.

Praktilist õpetajale: **taju arendamine**

Taim (puu, rohhtaim) meie meelte kaudu (vahendeist vajavad õpilased pliiatseid, kirjutamisaluseid, luupe, sulle silmade sidumiseks).

Klass on jagatud rühmadeks, igale rühmale antakse vaatlemiseks üks taim. Rühm kirjeldab taime erinevate meeltega: üks liikmetest kasutab nägemismeelt ja vaatab taime ning nimetab viis (vm arv) iseloomulikku tunnust; teine kasutab kompimismeelt, katsub taime (silmad salliga seotud) ja seejärel nimetab viis iseloomulikku tunnust; kolmas vaatab taime luubiga ja leiab viis tunnust; neljas nuusutab taime ja leiab viis iseloomulikku tunnust. Pärast pannakse iseloomulikud tunnused kirja, kantakse üksteisele ette ning võib ka mõistatada, millise meelega kirjeldati ja millist taime kirjeldati.

Mälu. Juhised, mis õpilased peavad meelde jätma, olgu arusaadavad ja konkreetsed (vt ka ptk 1). Loodusõpetuse praktiliste tööde juhised võiksid olla kirjalikud (töölehel, töövihikus), siis on võimalik korduvalt lugeda, sest instruksioonide meelepidamine ja täpselt nende järgi tegutsemine võib mõnele õpilasele raskusi valmistada. Seepärast tuleb jälgida, et õpilased ei oleks tegevusega üle koormatud. Oluline on ka vigade kohe- ne kindlakstegemine ja tegevuse korrigeerimine. Kindlasti on vaja haarata töösse võimalikult palju meeli. Töö sõnavaraga, mõistetega peab olema pidev ja siin võiks kasutada keeleõppes soovitatavaid meetodikaid. Kui automatisme pole veel välja arenenud (st esimesel kooliastmel), võtab tegevuse iga operatsiooni sooritamine palju aega. Teise kooliastme lastel on kujunenud automatismid tavapäraste tegevuste täitmisel, kuid võib esineda raskusi uudsete ülesannete ja töökorralduste meeldejätmisega. Mälu arendamiseks sobivad ka mitmesugused mängud, kus on vaja meelde jätta järjekord, nimed vms.

Tekstikast 11.F.

Praktilist õpetajale: **mälu arendamine*****Puude õppimine***

- *Puu nimetuste ladumine tähekaartidest, lugemine sõnakaardilt, tahvlilt, raamatust.*
- *Puu nimetuste moodustamine silpidest.*
- *Puu nimetuste sõnakaartide ja piltide ühendamine.*
- *Tähtede leidmine ja äratundmine (vales järjekorras tähed muude märkide seas, piltmõistatustes, teksti sees, sõnaussid jms).*
- *Puu ja puude osade nimetuste kirjutamine. Leia puude nimetused ja kirjuta need (DMNÄ, AAKLIHPS, KUKUS, PARSUAU, MAMT, HEVRA, AUKBS-TOAHN).*
- *Mõttele, milline puu on olemas. Tõmba joon alla (pirnipuu, soovipuu, aiapuu, saiapuu, männipuu, kasepuu, sugupuu, jõulupuu, pargipuu, metsapuu, lehtpuu, elupuu, okaspuu jne).*
- *Liisusalmide, regilaulude, luuletuste, jutukeste kuulamine, rääkimine, lugemine, laulmine.*
- *Mõistatuste lahendamine (pesa maas, munad taevas – õunapuu). Ristsõnade lahendamine.*

Puu nime mäng

Õpetaja teeb puude lehtedest nimekirja koos järjekorranumbritega (näiteks 1 – kask; 2 – pärn; 3 – pihlakas; 4 – tamm; 5 – kuusk; 6 – mänd; 7 – vaher). Pärast nimekirja ettelugemist ütleb õpetaja ühe numbri ühest seitsmeni. Esimene mängija, kes ütleb, missugune puu nimi vastab sellele numbrile, on võitja ja saab punkti (teise võimalusena võivad kõik rühma liikmed kirjutada üles sellele numbrile vastava puu nime ning need, kes kirjutasiid õigesti, saavad punkti. Pärast iga vooru nimetab õpetaja järgmise numbri ja vaatab, kui paljudel õpilastel on meeles kõik nimed. Pärast kõikide nummerdatud nimede ettelugemist tehakse uus nimekiri ja alustatakse otsast peale, lugedes seekord arve juhuslikus järjekorras. Iga mängija, kes suudab nimekirja ette lugeda selle õiges järjekorras, võidab mängu või saab rohkesti punkte.

Koostatud Fisher (2006) järgi

Mõtlemine. Mõtlemise arendamist soodustab tabelite, skeemide koostamine, joonistamine, seoste leidmine, probleemide lahendamine, loovülesanded jm. Ajurünnak, ideekaardi koostamine teema sissejuhatavas osas aitab õpilastel aktiveerida oma teadmisi ja kogemusi enne teema õppimist. Kui tunni sissejuhatavas osas koostasid õpilased ideekaardi, siis pärast teemaga tutvumist ja teksti lugemist koostatakse mõistekaart, mõistetaabel, Venn'i diagramm jms, mille abil õpilased reflekteerivad oma õppimist ning mõistavad teksti struktuuri. Kogemusele toetuva õppe korral omandavad õpilased alguses tavamõistelise mõtlemise, kuid erinevat tüüpi liigituste kasutamine võimaldab liikuda teadusmõistelise mõtlemise suunas.

Laste mõtlemist ja teoretiseerimist teaduslike protsesside üle avardab see, kui selgitada neile teooria põhimõtteid reaalsete protsesside abil: kuidas saab teooriat katsetada; kuidas näidata, et see toimib; milline oleks korrektne katse; kuidas lahendada probleeme; milliseid küsimusi, ülesandeid esitada (Fisher, 2005).

Tekstikast 11.G.

Praktilist õpetajale: **mõtlemise arendamine**

Sorteerimisharjutus

Sorteerimisharjutus (rühmitamine) looduses – annab õpilastele võimaluse avastada ja tunnetada loodust kõigi oma meeltega ning lähtudes isiklikust kogemusest, anda seejuures mõtlemisainet.

Õpetaja palub õpilastel koguda mingi hulga erinevaid lehti ning edasi sorteerida need erinevatest kriteeriumidest lähtudes (suurus, värv, omadused jne). Õpilane võib leida ka ise kriteeriumi ning püüda selle järgi sorteerida. Harjutus võimaldab arendada vestlust teemal, miks lehed sellised on, ning muid lehtedega seonduvaid küsimusi.

Probleemide lahendamise meetodid

- 1. Probleemide kast, kuhu õpilased kirjutavad probleemi, mis on seotud näiteks veekogudega. Sellest kastist valitakse välja probleemid, mida kõige enam esitati, mis on kõige naljakam vms. Õpilased (rühmatööna) otsivad probleemile lahendust ja põhjendavad valikuid.*
- 2. Probleemilahendaja. Õpilastele antakse lahendada üks probleem (Mis põhjustab veekogude kinnikasvamist? Mis juhtub veekoguga, kui seal kasvab liialt palju taimi ja vetikaid?). Põhjuste leidmine võib toimuda individuaalselt, paaridena*

või rühmades. Lisamaterjale saadakse ajalehtedest, Internetist vms. Mõeldakse ka sellele, millist probleemi võib veel lisada?

3. Kahele või enamale rühmale antakse ülesanne, mida nad püüavad lahendada. Nad peavad lahendusi esitama joonise või projekti kujul, mis selgitab nende lahendust. Projekte hindavad teised õpilased või õpilaste seast valitud kohtunikud, kes peavad otsustama, missugune projekt nende arvates lahendab probleemi kõige paremini. Mängu võidavad kõige paremaks tunnistatud projekti autorid.

Koostatud Fisher (2006) järgi

Loovülesanded

1. Leiuta masin (näiteks järvede puhastamiseks, kalade loendamiseks vms).
2. Koosta reklaam, mõtle reklaamiks lause/tekst, et inimesed tuleksid järvega tutvuma, õppekäigule.
3. Koosta veeloomade või -taimede vaheline kahekõne.
4. Koosta kuuldemäng, mille tegelasteks on järves elavad loomad ja/või taimed.
5. Joonista ja/või kirjuta, kuidas sa õpitud ette kujutad. Näiteks joonistavad õpilased kujutluspildi veekogu elustikust ja organismidevahelistest seostest. Õpetajal on nii võimalus jälgida, kas õpilased on teemast õigesti aru saanud ja mida peaks õpetaja veel täpsustama, selgitama.
6. Küsimused loova mõtlemise arendamiseks:

Sa oled järves elav kala ja sulle antakse võimalus kolme soovi täitumiseks? Millised need soovid oleksid?

Mis siis, kui sünniksid kalana? Missugune järves (või teatud kindlas järves) elav kala sa oleksid? Miks? Kui sa oleksid Eesti järves kasvav taim, milline taim sa oleksid? Miks?

Kui sa oleksid järves elav kala, millise järve ja miks valiksid endale elukohaks: kas umb-, lähte- või läbivoolujärve? Rohketoitelise järve või vähetoitelise järve? Põhjenda vastust.

Koostatud Fisher (2004, 2006) ja Hango (1993) järgi

Kokkuvõte

Peatükis kirjeldati loodusõpetuse ainekava rakendamise võimalusi esimeses ja teises kooliastmes. Siin pannakse alus õpilase huvile märgata, uurida ja avastada oma ümbrust ning inimeste mõju sellele, näha vastuolusid, esitada küsimusi ning püüda nendele koos õpetajaga vastuseid otsida. Huvi hoiavad objektide ja nähtuste vahetu kogemine, mängulised ja praktilised tegevused.

Viidatud kirjandus

- Blomquist, K. (Koost). (2000). *Klassiga looduses: loodus ise on asendamatu teejuht kogu keskkonnaõpetuses*. Pärsti - Säteri Keskkonnaprojekt, Kodukant Viljandimaa. Viljandi: Olle.
- Burnett, G. (2005). *Õpime õppima*. Tartu: Studium.
- Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2008). *Õuesõpe*. Tallinn: Ilo.
- Cornell, J. (1998). *Sharing Nature with Children*. Sharing Nature with Children: the Classic Parents' & Teachers' Nature awareness Guidebook. Nevada City (Calif.): Dawn, c1998.
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (Toim). (2009). *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiümbrusest saab õpiõu*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Dahlgren, L. O., & Szczepanski, A. (2006). *Õuesõppe pedagoogika: raamatuharidus ja meeleline kogemus. Katse määratleda õuesõpet*. Tallinn: Ilo.
- Fisher, R. (2004). *Õpetame lapsi õppima*. Tartu: AS Atlex.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: AS Atlex.
- Fisher, R. (2006). *Mõtlemismängud*. Tartu: AS Atlex.
- Hammermann, D. R., Hammermann, W. M., & Hammermann, E. L. (2001). *Teaching in the Outdoors*. Fifth Edition. Danville, Illinois: Interstate Publishers Inc.
- Hango, K. (1993). *Kuidas vannitada dinosaurust ehk harjutusi lastele loovuse arendamiseks*. Tartu: Elmatar.
- Margadant-van Arcken, M. (2002). Nature Experience of 8-to-12-Year-Old Children. *Phenomenology + Pedagogy*, Vol.8, pp. 86-94. Külastatud 5. juuli, 2009, aadressil <http://www.phenomenologyonline.com/articles/margadant.html>.
- Nilsson, A. C. (Ed.). (2002). *Outdoor Education – Authentic learning in the context of landscapes*. Sweden: Kinda Education Centre.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2001). Children and Nature – Conceptions, Importance and Personal Meanings. ATEE 26-th Annual Conference 2001: RDC 17: *Environmental Education*. Külastatud 20.04.2006, aadressil <http://www.lhs.se/atee/papers/irmeli.doc>.

Soovituslik kirjandus

- Ainsoo, R. (Toim). (2006). *Matemaatika õppimine looduses*. Tartu: Tartumaa Keskkonna-teenistus.
- Ardley, N., & Burnie, A. (2000). *Põnevaid katseid loodusest ja tehnikast*. Tallinn: Odamees.
- Blomquist, K. (Koost). (2000). *Klassiga looduses: loodus ise on asendamatu teejuht kogu keskkonnaõpetuses*. Pärsti - Säteri Keskkonnaprojekt, Kodukant Viljandimaa. Viljandi: Olle.
- Brügge, B., Glantz, M., & Sandell, K. (2008). *Õuesõpe*. Tallinn: Ilo.
- Buehl, D. (2002). *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis. 2. väljaanne*. SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus. Tartu: Sulemees.
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P. & Szczepanski, A. (2009). *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiiümbrusest saab õpiõu*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Drake, J., & Love, A. (2001). *Laste suveraamat 1. (Loodusvaatlused)*. Tallinn: Egmont Estonia.
- Drake, J., & Love, A. (2001). *Laste suveraamat 2. (Loodusvaatlused)*. Tallinn: Egmont Estonia.
- Henno, I. (2005). Loodusained eeldavad uuritavat lähenemist. *Õpetajate Leht*, 04.02.2005. 20.
- Kont, H., & Kalamees, K. (2006). *Aastaajad õpperajal. Juhend looduse vaatlemiseks*. Tartu: Tartumaa Keskkonnateenistus.
- Malila, S. (2001). *Muumitrolli loodusretk*. Tallinn: Sinisukk.
- Masing, V. (1984). *Sinasõprus tammega*. Tallinn: Valgus.
- Masing, V., Rebane, H. & Pae, T. (2001). *Õppekäigud linnarohelusse*. Tallinn: Koolibri.
- Mölder, T. (1993). Loodusvaatlusest joonistamiseni. *Haridus*, nr 7/8, lk 49–50.
- Piht, S. & Mätlik, E. (Koost). (2000). *Õppemänge algklassidele..* Tallinn: Ilo Print.
- Piht, S. & Mätlik, E. (2007). *Õppemänge*. Tallinn: Ilo.
- Raadik, S. (2009). *Õpime õues mängides*. Tallinn: Kirjastus: Ilo.
- Smith, A. (Toim). (2000). *Suur katseraamat*. Tallinn: Koolibri.
- Tuusti, A., Loide, M., & Lotman, K. (Toim). (2002). *Keskkonnamängude kogumik II*. Tartu: Eesti Loodushariduse Selts.
- Valter, E. (2000). *Kuidas õppida vaatama*. Tartu: Elmatar.
- Õunapuu, T. (2003). *Õpetamiskunsti viidad. Kogenud koolimehe 25 päästerõngast*. Tallinn: Koolibri.
- 111 põnevat katset. (2006). Tallinn: Tormikiri.

Sotsiaalained

Kristi Kõiv, Mare Oja ja Hella Möttus

Sissejuhatus

Sotsiaalvaldkonna õppeained keskenduvad **inimese sotsiaalsele arengule** (vt ptk 2), kusjuures see ei tähenda inimese teiste arenguvaldkondade (füüsiline, emotsionaalne, kognitiivne, moraalne) alahindamist, vaid nende käsitlemist vastastikustes seostes ja tervikuna.

Inimese sotsiaalsel arengul on kaks funktsiooni: 1) *sotsialiseerumine* – protsess, mille käigus inimesed õpivad looma ja säilitama suhteid teistega; neist saavad selle läbi aktsepteeritud ühiskonnaliikmed, kes reguleerivad oma käitumist vastavalt ühiskonnas kehtivatele reeglitele, normidele, tavadele, standarditele jne; 2) *individualiseerimine* – protsess, mille käigus õpitakse ennast tundma kui ainuomast, unikaalset ja teistest erinevat inimest. Sotsialiseerumine ja individualiseerimine kui sotsiaalse arengu kaks funktsioon on omavahel seotud ning moodustavad läbipõimunud tervikprotsessi, mõjutades teineteist vastastikku (Craig, 2000).

Sotsiaalainetes käsitletakse inimese ja ühiskonna toimimist eelkõige minevikus ja tänapäeval (olevikus). Sisuliselt pööratakse tähelepanu inimese sotsiaalsele arengule (sotsialiseerumine ja individualisatsioon), kusjuures inimest tervikuna käsitletakse erinevates sotsiaalsetes kontekstides: erinevad lähiümbrused, kogukonnad, ühiskonnad ja kultuurid. Rõhuasetused erinevates sotsiaalainetes tulenevad sellest, millisele sotsiaalse arengu funktsioonile rohkem tähelepanu pööratakse (kas sotsialiseerumine või individualisatsioon), millises ajalises kontekstis seda tehakse (kas minevik ja/või olevik ja/või tulevik) ning milliseid sotsiaalseid kontekste käsitletakse (lähiümbrus, kogukond, ühiskond, kultuur). Näiteks, ajaloos pööratakse tähelepanu peamiselt inimese sotsialiseerumisele minevikus; ühiskonnaõpetuses käsitletakse sotsialiseerumist eelkõige olevikus; inimeseõpetuses on pearõhk inimese individualiseerimisprotsessil olevikus ja tulevikus. Seega, sotsiaalvaldkonna ainete ühisosaks on eelkõige inimese sotsiaalse arengu käsitlemine erinevates sotsiaalsetes kontekstides ja erinevas ajalises mõõtmes, kusjuures võtmepädevustena arendatakse õpilase enesekohast ja sotsiaalset pädevust.

Esimeses kooliastmes on sotsiaalainete valdkonna ainsaks õppeaineks inimeseõpetus (mille hulka kuulub integreerituna ka ühiskonnaõpetus). Teises kooliastmes lisanduvad ajalugu ja ühiskonnaõpetus ning õpilaste soovi korral valikainena ka usundiõpetus. Seega, sotsiaalainete maht teises kooliastmes suureneb, võrreldes esimese kooliastmega. Esimeses kooliastmes õpitakse inimeseõpetust 1.–2. klassis ning teises kooliastmes inimeseõpetust 5.–6. klassis. Ühiskonnaõpetus algab teises kooliastmes – üks tund nädalas 6. klassis; ajalugu algab samuti teises kooliastmes ühe tunniiga nädalas 5. klassis ja kaks

tundi nädalas 6. klassis. Selles raamatus on sotsiaalainete tutvustus esitatud vastavalt nende õppimise järjekorrale esimeses ja teises kooliastmes.

12.1. Inimeseõpetus esimeses ja teises kooliastmes

Kristi Kõiv

Aluspõhimõtted

Inimeseõpetusel on õppekavaarenduses pikk ajalugu, sest inimeseõpetust puudutav teemaatika on olnud erinevate ainete osaks Eesti õppekavades alates 1919. aastast (vt Kärner, 1999). Teisalt, tegemist ei ole erandliku õppeainega ainult Eestis, vaid sõltuvalt kultuuriruumist (kas USA või Euroopa) pööratakse tänapäeva õppekavaarenduses sellele valdkonnale üha rohkem tähelepanu – olgu see siis nn karakteri haridus (ingl *character education*) või personaalne ja sotsiaalne haridus (ingl *personal and social education*).

Inimeseõpetuses arendatakse eakohaselt õpilaste isiksuse kujunemist ja sotsialiseerumist kujundavaid teadmisi, oskusi ning hoiakuid. Eesmärgiks on arendada:

- 1) õpilaste positiivset mina-pilti ning suhtumist endasse ja teistesse;
- 2) sotsiaalseid oskusi, osalemaks tõhusalt ja turvaliselt suhetes lähiümbruse, kogukonna ja ühiskonnaga;
- 3) et õpilased identifitseeriks ja hindaks väärtusi, mida ühiskonnas aktsepteeritakse, ning mõistaks, et need mõjutavad nende mõtteid ja tegevust;
- 4) et õpilased võtaks vanuse kasvades üha suuremat vastutust enda elu eest.

Eakohasuse printsiibi rakendamine õpitegevuses tähendab seda, et õpetuses arvestatakse nelja psühholoogias traditsiooniliselt eristatud tunnetusprotsessi (taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise) arengu iseärasusi – lähtuvalt õpilase eest (vt ptk 1). Näiteks, esimeses kooliastmes on oluline õhutada lapse mõtlemise arengus üleminekut tavamõistetelt teadusmõistetele ning teises kooliastmes keskenduda eelkõige teadusmõistelise mõtlemise arendamisele.

Ühiskonnas toimuvad sotsiaal-majanduslikud muutused mõjutavad ka rõhuasetusi inimeseõpetuse õppekavas. Praegusel ajal võib inimeseõpetuses tuua välja neli aluspõhimõtet.

1. **Terviklik lähenemine õpilase arengule.** Tähelepanu pööratakse inimese arengu kõikidele valdkondadele: füüsilisele, vaimsele, sotsiaalsele, emotsionaalsele ja moraalsele. Inimese tervikkäsitlus seoses kõikide arenguvaldkondadega peegeldub näiteks terviseemade käsitlemises, kus tervise erinevaid aspekte analüüsitakse vastavalt õpilaste ealistele iseärasustele. Esimeses kooliastmes vaadeldakse tervise füüsilist ja vaimset aspekti, teises kooliastmes lisandub sellele emotsionaalne ja sotsiaalne aspekt, kolmandas kooliastmes tegeldakse tervise tervikkäsitlusega kogu selle mitmetahulisuses. Teiselt

poolt tagab terviklähenemise õpilase arengule ka hindamine. Nimelt, hindamise põhiliseks ülesandeks inimeseõpetuses on toetada õpilase arengut seoses positiivse mina-pildi ja adekvaatse enesehinnangu kujundamisega. Seejuures on oluline õpilase enda roll ning võimaluste pakkumine enesehindamiseks. Inimeseõpetuses hinnatakse õpilaste teadmisi ja oskusi, mitte hoiakuid ja väärtusi. Hoiakute ja väärtuste kohta antakse õpilastele tagasisidet (vt tekstikast 12.1.A).

Tekstikast 12.1.A.

Praktilist õpetajale: **efektiivse tagasiside näitajad**

- *Õpetaja kasutab nii positiivset kui ka negatiivset tagasisidet, kuid ülekaalus on positiivne tagasiside.*
- *Efektiivne tagasiside on kirjeldav, st kirjeldatakse õpilase käitumist, mitte ei märgistata õpilast ennast.*
- *Vahetu tagasiside on efektiivsem kui edasilükatud tagasiside.*
- *Efektiivne tagaside on pigem spetsiifiline kui üldine, st õpilase käitumist kirjeldatakse hinnanguvabalt ja võimalikult üksikasjalikult.*
- *Efektiivne tagasiside on konstruktiivne; seda motiveerib soov aidata ja arendada tagasiside saajat positiivses suunas.*
- *Efektiivne tagaside ei koorma suhtlemist ja kätkeb endas vaid hädavajalikku infot.*

2. **Rõhuasetus väärtuskasvatusel.** Inimeseõpetuses on väärtuskasvatusel keskne koht, mis ei tähenda seda, et alahinnatakse teadmiste ja oskuste omandamist. Küsimus on pigem selles, mis peegeldab pööret akadeemiliste teadmiste keskselt koolilt väärtuste-kesksele koolile, mille aluseks on hästi toimiv ühtne väärtuste arendamise programm (vt nt Riiklik programm, 2009). Väärtuskasvatus inimeseõpetuses toetub sellistele moraalsetele väärtustele nagu ausus, hoolivus, õiglus, inimväärikus, lugupidamine iseenda ja teiste vastu ning sellistele sotsiaalsetele väärtustele nagu vastutus, sallivus ja perekonna väärtustamine.

Väärtuskasvatuse keskmes ei ole mitte ainult inimeseõpetuse ainesisu, vaid ka koolis valitsevad sotsiaalsed (hoolivad, kooperatiivsed ja turvalised) suhted kooli sotsiaalsühholoogilise kliima osana: suhted õpilaste vahel, personali vahel, õpilaste ja personali vahel, personali ja lapsevanemate vahel. Väärtuskasvatuse näitena võib tuua soolise võrdõiguslikkuse teema käsitlemise, mis peegeldub õppekavas, -varas ja -protsessis nii,

et tagatakse üldine õpitulemus. Õpilane mõtestab lahti (soo)rolle ja (soo)stereotüüpe ning väärtustab tolerantsust erinevuste suhtes erinevates kontekstides (pereelu, koolielu, tööelu jne), lähtudes soolise võrdõiguslikkuse põhimõtetest.

3. Laiahaardeline lähenemine seoses õppekorraldusega. Esiteks hõlmab selline lähenemine mitmekesist õppe-metoodilist tegevust: avar metoodiline repertuaar, rõhuasetusega aktiivõppemeetoditel; individuaalse ja kollektiivse õppe võimaldamine; õppe sidumine koolivälise eluga. Teiseks rõhutatakse, et õpikeskkonna loomisel ei ole oluline üksnes füüsiline, vaid ka vaimne ja sotsiaalne keskkond. Õppetegevus inimeseõpetuses toimub füüsilises õpikeskkonnas, kus on võimalik kasutada nii infotehnoloogilisi vahendeid kui ka õppemeetodeid, mis eeldavad õpilaste ümberpaigutumist ja aktiivset osalemist.

Väärtuskasvatus ja hoiakute kujundamine vaimse õpikeskkonna osana toimub üksteist mõistvas õhkkonnas ning on suunatud eelkõige õpilaste positiivse mõtlemise arendamisele oma arengu ja toimetulekuvõimaluste üle. Soodne õpikeskkond toetub õpilaste isikupära ja isiklike seisukohtade austamisele, võimalustele vabaks arvamuseavalduseks ning on initsiatiiviks osaleda ja tegutseda üksi ning koos teistega. Oluline on õppe sidumine igapäevase eluga ja selle läbiviimine väljaspool klassiruumi, kui see on asjakohane.

4. Ennetus- ja sekkumistegevus seoses erinevate sotsiaalsete probleemidega, kusjuures rõhuasetus on ennetusel. Laialdased sotsiaalsed probleemid laste ja noorte seas (nt koolist väljalangemine, uimastite kasutamine, HIV ja AIDS, teismeliste rasedus, vägivald, kiusamine, kuritegelik ja antisotsiaalne käitumine jne) mõjutavad noorte inimeste valikuid. Keskseks saavad mitte ainult küsimused, kuidas võidelda erinevate probleemide tagajärgedega, vaid ka küsimused, kuidas neid probleeme ennetada. Siit kasvab välja vajadus, et õpetajal peab olema võimalus ja vabadus arvestada õpilaste ja kooliklassi eripära ning tegelda kogukonnas ja/või ühiskonnas üleskerkinud probleemidega. Inimeseõpetuses on eesmärgiks õppetöö diferentseerimine, et arvestada õpilaste eripära ja ühiskonnas toimuvate muutustega. Selleks võiks käsitleda teatud teemasid ülevaate korras, teisi aga sügavuti. Samuti võib teemasid käsitleda nii üksteisele järgnevatena kui ka integreerida neid. Rõhuasetus ennetusel ja sekkumisel seab inimeseõpetuse võtmepädevuseks õpilaste sotsiaalsed (vt ptk 2) ja enesekohased oskused (vt ptk 4).

Inimeseõpetus on kontsentriiline õppeaine, mille keskseid teemasid käsitletakse seoses enesekohaste ja sotsiaalsete pädevustega igal kooliastmel. Seejuures kasutatakse arengulist ja ennetavat käsitlust seoses 1) positiivse suhtumisega endasse ja tervikliku mina kujundamisega, 2) toimetulekuga arenguülesannetega. On kaks olulist põhjust, miks praegusel ajal rõhutatakse inimeseõpetuses neid aspekte. Esiteks, hariduses pühendatakse rohkem aega, ressursse ja tähelepanu sellele, et õppida tundma maailma enda ümber, võrreldes sellega, et õppida tundma iseennast. Küsimus seostub tasakaaluga kahe pooluse vahel: kas keskmes on väline maailm, mis aitab inimesel saavutada suuremat kontrolli maailma üle, või on keskmes sisemine maailm (enesekontroll, eneseregulat-

sioon, enesedistsipliin, enesekasvatus, eneseanalüüs, -tunnetus ja -väärtustamine). Siit tuleneb vajadus pöörata tähelepanu mitte ainult akadeemiliste teadmiste andmisele, vaid ka oskuste õpetamisele ja väärtuskasvatusele õppeprotsessis.

Seejuures väärib märkimist, et euroopalikus kultuuriruumis on inimese personaalse arengu käsitlemisel hariduses olnud keskmis pigem individualism ja minakesksus kui kollektivism. Viimastel aegadel on aga toimunud nihe individualistlikult minakäsitlusele sotsiaal-konstruktionistliku perspektiivi poole, mille puhul on keskmis mina areng läbi oma kogemuse, sotsiaalsete rollide ning läbi erinevate sotsiaalsete tingimuste ja kultuuriväärtuste (Yee, 2001).

Teiseks, elame kiirete muutuste ajal, mida iseloomustavad ühiskonna keerustumine, suurenev kultuuriline mitmekesisus, konsensuse puudumine seoses väärtusega, traditsiooniliste toetusmehhanismide (nt perekond) kokkuvarisemine, sotsiaalsete probleemide mitmekesistumine ja teisenemine. Uus olukord pakub rohkem vabadust ja valikuid, samal ajal suurendades inimese vastutust, ebaturvalisust, ängistust ja segadust. Noored inimesed seisavad valikute ees, mis võivad pakkuda lühiajalist turvalisust ja heaolu, kuid olla kahjulikud/ebaturvalised pikaajalises perspektiivis (nt alkoholi ja teiste uimastite kasutamine, kuritegevus, vägivald, ekstreemuste otsimine). Seega, mitte ainult parandav ja sekkuv lähenemine probleemide tagajärgede ilmnemisel ei aita hakkama saada uute väljakutsetega, mida esitab tänapäeva elu. Oluline on probleeme ennetav perspektiiv, mis aitab kindlustada inimese tõhusat toimetulekut tulevikus.

Rõhuasetused esimeses kooliastmes

Lisaks ühistele põhimõtetele inimeseõpetuses on hulk erinevaid rõhuasetusi erinevates kooliastmetes, mis lähtuvad arengulisest lähenemisest koos erinevate arenguülesannete täitmisega ning ennetus- ja sekkumistegevust hõlmavate käsitlustega. **Esimeses kooliastmes on inimeseõpetuses rõhk õpilase enesekohasel pädevusel ning enese suhetamisel lähiümbrusega, integreerides sellega ühiskonnaõpetuse teematikat.**

Esimeseks rõhuasetuseks esimese kooliastme inimeseõpetuses on see, et liigutakse tervikliku *mina* poole ning situatiivselt vahetu ümbruse tajumiselt üha enam ühiskonna sotsiaalsele tunnetusele. Keskne sotsiaalne keskkond on lähiümbrus – kodu- ja kogukonna tasand. Teemade valikul lähtutakse **printsüübist lähemalt kaugemale**. See põhimõte kehtib nii õppekava ainesisu esitluses kui ka õppeprotsessis.

Teiseks rõhuasetuseks on see, et esimesel kooliastmel **integreeritakse ühiskonnaõpetuse teematika** inimeseõpetuse teematikaga, mis sisuliselt tähendab õpilase kompetentsuse arendamist eelkõige kahes kontekstis: kogukondlikus ja ühiskondlikus. Lisaks sellele on inimeseõpetuses olulised ka suhted perekonnas, sõprade, kaaslaste, lähedastega – seega, lähiümbrus.

Ühiskondlik aspekt tähendab edukat osalust aktiivse kodanikuna nii ühiskonnas kui

ka globaalses kontekstis. Õpilased on ühiskonna liikmed, alates kogukondlikust osalusest kuni globaalseni. Selline osalus hõlmab mitut tahku: 1) vajadust mõista ühiskonna olemust ning rolle, suhteid ja konflikte, mis mõjutavad elu kvaliteeti, haarates õigusi ja vastutust ühiskonnas; 2) aktiivne osalus ühiskonnaelus ja tegevus, mis kindlustab heaolu ühiskonnas; 3) teadmised, oskused ja hoiakud seoses otsustega ühiskonna poliitilises ja legaalses süsteemis; 4) kodaniku identiteedi mitmete tahkude arenemine (rahvuslik, Euroopa ja maailmakodanikuks olemine). Esimeses kooliastmes on pöhirõhk kahel esimesel tahul kogukonna tasemel, kusjuures kõrgematel kooliastmel keskendutakse ühiskonnaõpetuses eakohaselt kõikidele tahkudele.

Kolmandaks rõhuasetuseks esimese kooliastme inimeseõpetuses on see, et erinevate probleemidega tegelemisel pööratakse lisaks sekkumisele suurt tähelepanu **ennetustegevusele**. See puudutab eelkõige õpilaste **enesekohaste oskuste** arendamist. Kooliklassis haarab ennetustegevus kolme valdkonda: 1) struktuur ja õppeprotsessi organiseerimine kooliklassis – positiivse psühholoogilise kliima loomine; 2) õpetaja enda käitumine positiivse mudelina; 3) õpetaja-õpilase positiivsed suhted, mis võimaldavad kasutada formaalseid ja mitteformaalseid meetodeid õpilaste sotsiaalse kompetentsuse arendamiseks ja tõhusate enesekohaste oskuste õpetamiseks (vt tekstikast 12.1.B).

Tekstikast 12.1.B.

Praktilist õpetajale: **positiivse psühholoogilise kliima loomise võimalusi kooliklassis ennetustegevusena**

Varasemad lähenemised (enne 70ndaid aastaid) keskendusid sellele, kuidas õpetaja kooliklassis õpilaste probleemse käitumise ilmingutega hakkama saab. Hiljem hakati pöörama tähelepanu sellele, kuidas ennetada probleemset käitumist ja organiseerida klassiruumis õppetööd nii, et probleemne käitumine ei avalduks. Keskenduti probleemse käitumise ennetamisele positiivse psühholoogilise kliima loomise kaudu. Ennetava tegevuse puhul on tähtsad järgmised valdkonnad.

1. *Õpetaja suhtlemine õpilastega ja tema ootused klassis kehtivate reeglite ja struktuuri suhtes on selged ja läbipaistvad ning õpetaja järgib neid pidevalt. Ta reageerib sobival, kui reegleid rikutakse. Kui õpetaja kasutab oma liidrirolli ebasobival viisil, õõnestab see tema autoriteeti. Ainult autoriteetne õpetaja on efektiivne ja aitab õpilastel oma käitumist muuta.*
2. *Klassiruumis kehtestatud reeglid sõnastatakse lühidalt: need peavad olema spetsiifilised, võimaluse korral sõnastatud positiivselt ning neid peab olema vähe (nt 5–6 reeglit). Reeglite hulka kuulub ka selline reegel, mis on seotud õpetaja*

juhtnööride täitmise ja järgimisega. Reeglite järgimist õhutatakse pidevalt sellega, et ebasobivale käitumisele klassiruumis järgnevad loogilised ja spetsiifilised tagajärjed. Samuti peab õpetaja olema teadlik kogu klassiruumis ja ka väljaspool klassiruumi toimuvast – tal ei tohiks olla nn musti alasid, mille üle tal ei ole järelevalvet. Eriti tähtis on see kiusamiskäitumise ennetamisel ja toimetulekul kiusamisjuhtudega.

3. Tähtis on saavutada klassiruumis positiivne kliima sellega, et õpetaja märkab ja tunnustab õpilaste kohast käitumist ning motiveerib õpilasi oodatud viisil käituma. Positiivseks kinnituseks võivad olla näiteks suusõnalised lausungid, vanematele helistamine, punktide andmine, privileegid jne.
4. Õpilaste-õpetajate positiivsete suhete tuumaks on õpetaja austus, toetus ja õiglus õpilaste suhtes: õpetajal peab olema aega õpilasi ära kuulata; ta peab olema õpilastega aus ja avameelne; õpilaste kohast käitumist ja enesekontrolli tuleb märgata ja anda selle kohta suulist positiivset tagasisidet. Kohatu käitumise korral tuleb anda negatiivset tagasisidet ja viidata tagajärgedele, kuid mitte teha seda õpilasi alandaval ja halvustaval viisil.
5. Oluline on õpetaja kui positiivne mudel – mitte ainult oma tõhusa käitumise ja oskustega, vaid ka nende väärtustega, mida me tahame, et õpilased omandaksid, ning mis on ühiskonnas aktsepteeritud.

Neljandaks rõhuasetuseks esimese kooliastme inimeseõpetuses on selliste **sotsiaalsete oskuste** õpetamine, mis on seotud **prosotsiaalse käitumisega** (vt ptk 2). Prosotsiaalne käitumine on üks osa abistavast käitumisest, mille alla kuulub altruistlik käitumine. *Abistav käitumine* on lai mõiste, mis haarab kõiki interpersonaalse abi andmise ja pakkumise võimalusi. *Prosotsiaalne käitumine* on tahtlikult suunatud sellele, et kellegi teise olemist ja tegevust sotsiaalses situatsioonis parandada või tuua kasu teistele inimestele. *Altruistlik käitumine* on kitsam mõiste kui prosotsiaalne käitumine ja peegeldab ainult sellist prosotsiaalset käitumist, mille lisatingimuseks on abistaja empaatiline motivatsioon – teiste vajaduste rahuldamine, teiste heaolu eest hoolitsemine ja abiandmine probleemide lahendamisel, st omakasupüüdmatu huvi.

Kuigi prosotsiaalse ja altruistliku käitumise vahele on raske piiri tõmmata, võib öelda, et prosotsiaalset käitumist võivad motiveerida nii egoistlikud kui ka omakasupüüdmatud huvid, kuid altruistliku käitumise puhul on tegemist inimese omakasupüüdmatu käitumisega, mis toob kasu teistele, mitte endale (Bierhoff, 2002). Paljudes reaalse elu situatsioonides ei saa neid kaht käitumist täpselt eristada ning seepärast on lapse

sotsiaalse kompetentsuse kujundamise puhul peamiseks eesmärgiks prosotsiaalse käitumise arendamine. Prosotsiaalse käitumise õpetamisel on kõige olulisem modelleerimine (vt ptk 2). Prosotsiaalselt käituv mudel õhutab vaatlusliku õppimise teel mitte ainult lapsi ja noorukeid, vaid ka täiskasvanuid prosotsiaalselt käituma. Samuti võib prosotsiaalne mudel pärssida prosotsiaalse käitumise õppimist – näiteks, ohtlikus olukorras ei osuta täiskasvanu abi ning lapsed näevad seda pealt.

Toetudes uuringutele (Bierhoff, 2002), on siinkohal oluline rõhutada kolme momenti. Täiskasvanu mudel õhutab lapsi prosotsiaalselt käituma juhul, kui lastel on võimalus vastavaks tegevuseks ning lastele seletatakse, miks nii käitutakse. Mõlemad – nii näost näkku suhtlemine täiskasvanu kui prosotsiaalse käitumise mudeliga kui ka suhestumine prosotsiaalse mudeliga video/filmi vahendusel – õhutavad last hiljem prosotsiaalselt käituma. Uurimused on näidanud, et täiskasvanu sotsiaalne hukkamõist vähendab prosotsiaalse käitumise sagedust lastel ning positiivne tagasiside (kiitus) suurendab prosotsiaalse käitumise tõenäosust. Teiseks võimaluseks õpetada lastele prosotsiaalseid oskusi on kognitiiv-käitumuslike strateegiade kasutamine (nt juhendamine ja sotsiaalne probleemilahendamine) (vt ptk 2). Juhendamisel on oluline õpetaja positiivne tagasiside õpilaste kohase käitumise ja tõhusate sotsiaalsete oskuste kohta – et õhutada õpilaste sotsiaalset kompetentsust. Näide prosotsiaalsete oskuste õpetamiseks kooliklassis on esitatud tekstikastis 12.1.C.

Tekstikast 12.1.C.

Praktilist õpetajale: **metoodiline näide prosotsiaalsete oskuste õpetamiseks kooliklassis**

Situatsioon 1. Kahel lapsel oli viis saiakest, mida nad jagasid omavahel nii, et kumbki sai endale kaks saiakest. Viienda saiakese lõikasid lapsed pooleks ja mõlemad said poole endale. Kas lapsed käitusid õigesti või mitte? Kuidas saaks veel saiu jagada?

Situatsioon 2. Alar sai ema käest viis küpsist, et neid ka oma parima sõbra Brunoga koolis jagada. Bruno oli unustanud lõunasöögi koju ja oli näljane. Alar armastas väga küpsiseid. Kuidas võiksid poisid omavahel küpsiseid õiglaselt jagada?

Situatsioon 3. Diana sai ema käest lõunaks viis võileiba kooli kaasa, aga talle ei meeldinud need võileivad. Ta otsustas anda võileivad Erikule ja Friidale. Erik tahtis saada võileibu endale, kuna tal oli kõht tühi. Friida tahtis aga saada neid endale, sest ta on pikem kui Erik ning vajab rohkem toitu. Kuidas peaks Diana võileibu jaotama?

Situatsioon 4. Guido ostis Hanna sünnipäevapeo jaoks 10 kooki, kuid külalis oli 11. Igäihele meeldisid koogid. Kuidas jagada kooke külaliste vahel? Võimalused: a) võtta loosi, et välja selgitada, kes jääb koogist ilma; b) Guido otsustab ja jätab selle külalise koogist ilma, kes talle kõige vähem meeldib; c) koogid pannakse lauale, käskluse peale haarab igaüks endale kooki ja viimane jääb ilma; d) kuna Guido ostis koogid, siis peab Hanna olema teiste vastu kena ja ise koogist ilma jääma; e) kuna see on Hanna sünnipäev, siis saab tema kõik koogid endale.

Rõhuasetused teises kooliastmes

Kui esimeses kooliastmes on inimeseõpetuses rõhk õpilase enesekohasel pädevusel ning enese suhestamisel lähiümbrusega, siis teises kooliastmes on keskmes õpilase **sotsiaalne pädevus**, mis aitab kaasa tema **tervikliku mina** kujundamisele kõikides arenguvaldkondades (füüsiline, emotsionaalne, intellektuaalne, moraalne, sotsiaalne). Õpetuses keskendutakse kahele üksteist täiendavale aspektile: 1) teadmised, oskused ja hoiakud seoses interpersonaalsete suhetega erinevates sotsiaalsetes kontekstides; 2) teadmised, oskused ja hoiakud seoses mina ja enesehinnanguga, oma mina tunnetamise ja positiivse suhtumisega oma minasse. Õpetuses liigutakse tervikliku *mina* poole ning situatiivselt vahetu ümbruse tajumiselt üha kaugemale ühiskonna sotsiaalsele tunnetusele. Seejuures nihkub keskne sotsiaalne keskkond lähiümbruse ja kogukonna tasandilt (esimeses kooliastmes) ühiskonna tasandile (teises kooliastmes).

Teiseks rõhuasetuseks on teise kooliastme inimeseõpetuses õpilase **tervist tugevda-va ja tervist väärtustava eluviisi käsitus**, mis baseerub rahvusvahelistel suunistel ning toetub efektiivsele terviseedendusele ja -kasvatusele (Skills for health, 2009).

Kolmandaks rõhuasetuseks on see, et erinevate probleemidega tegelemisel pööratakse **sekkumise kõrval tähelepanu ennetustegevusele**, mille puhul on tähtis **sotsiaalsete toimetulekuoskuste** õpetamine (ingl *life skills*). Neid oskusi kasutatakse laialdaselt mitmesuguste probleemse käitumise liikide ennetamise/sekkumisprogrammide koostisosana (sh uimastiennetusprogrammides) (Botvin, 1999; Kiive, Kull, Kuusk, Kõiv, & Saat, 2004). Sotsiaalseteks toimetulekuoskusteks on otsuste langetamine ja probleemide lahendamine, loova ja kriitilise mõtlemise oskus, suhtlemisoskus, enesetunnetamisoskus, emotsioonide ja stressiga toimetuleku oskus.

Sotsiaalseid oskusi saab õpetada tõhusalt klassiruumis, lähtudes kolmest tasandist: individuaalne ehk üksühene suhe lapsega, sotsiaalsete oskuste õpetamine väikeses grupis ja kogu kooliklassi õpilasi haarav tasand. Ideaalsel juhul peaks sotsiaalsete oskuste õpetamine toimuma kolmeetapilisena, õpetades alguses teatud oskust kogu klassile universaalsete instruksioonidena. Seejärel tuleb vaadelda ja hinnata õpilaste poolt omandatud,

et moodustada õpilastest väikesed grupid, kuhu kuuluksid need õpilased, kellel on puudujääke teatud oskuse omandamisel. Lõpuks kolmas aste – individuaalne õpetamine, kus õpetust saadakse individuaalselt, kusjuures sotsiaalselt kompetentsed eakaaslased toimiksid efektiivsete rollimudelitena laiemas sotsiaalses kontekstis.

Sotsiaalsete oskuste õpetamisel on oluline tähele panna järgmisi metoodilisi põhimõtteid: 1) õpetada sotsiaalseid oskusi nii, et jagada need väikesteks osaoskusteks; 2) tõhusa sotsiaalse oskuse demonstreerimine ja/või modelleerimine; 3) anda õpilastele võimalus praktiseerida oskust rollimängus/ erinevates situatsioonides; 4) anda õpilastele tagasisidet; 5) sotsiaalsete oskuste süstemaatiline õpetamine nii, et olukorrad oskuse demonstreerimisel või modelleerimisel oleksid üha lähedasemad igapäevaelu situatsioonidele.

Sotsiaalsete oskuste õpetamisel tuleb arvestada õpilaste ealisi iseärasusi. Walker, Colvin ja Ramsey (1995) on pakkunud välja sotsiaalsete oskuste õpetamise mudeli õpilastele, mida sobib rakendada kõigil kolmel tasandil: kogu kooliklassi haarav tasand, väike grupp ja individuaalne tasand (vt tekstikast 12.1.D).

Tekstikast 12.1.D.

Praktilist õpetajale: **sotsiaalsete oskuste õpetamise mudel**

1. aste: defineerimine ja juhitud diskussioon

- *Õpetaja esitab oskuse kirjelduse (definiitsiooni), millele järgneb õpilase suuline vastus.*
- *Õpetaja juhib diskussiooni oskuse rakendamise kohta (koos näidetega).*

2. aste: positiivne näide

- *Videot kasutades või ise rollimudeliks olles toob õpetaja näite oskuse omandamise kohta.*
- *Küsimuste esitamine episoodi kohta.*

3. aste: negatiivne näide

- *Õpetaja esitab teise vidoklipi või on ise mudeliks oskuse puuduliku või ebasobiva esinemise kohta.*
- *Küsimuste esitamine episoodi kohta.*

4. aste: oskuse defineerimine uuesti

- Õpetaja esitab oskuse kirjelduse (definiitsiooni) uuesti.
- Õpilane vastab suuliselt.

5. aste: positiivne näide

- Õpetaja demonstreerib kolmandat videoklippi või modelleerib oskuse omandamist sobival viisil.
- Küsimuste esitamine episoodi kohta.

6 aste: tegevus

- Õpetaja modelleerib näidetena mitmeid tegevusi, mis on seotud oskuse rakendamisega.
- Õpetaja räägib õpilastele vajadusest praktiseerida tegevusi rollimängus, et oskust arendada.

7. aste: positiivne näide

- Õpetaja näitab videoklippi või on ise positiivseks mudeliks seoses oskuse omandamisega.
- Küsimuste esitamine episoodi kohta.

8. aste: rollimäng

- Õpetaja õhutab õpilasi demonstreerima oskust rollimängus.
- Õpetaja annab õpilastele tagasisidet rollimängu kohta. Juhul, kui käitumine on aktsepteeritav, liigutakse edasi viimasele astmele. Kui käitumine ei ole aktsepteeritav, õhutatakse esitama rollimängu uuesti ning antakse tagasisidet.

9. aste: loomulik situatsioon

- Õpetaja ergutab õpilasi praktiseerima oskust loomulikus situatsioonis (enne järgmist kokkusaamist), andes neile selle kohta kodutöö.
 - Õpilased annavad õpetajale tagasisidet.
-

12.2. Ajalugu teises kooliastmes

Mare Oja

Aluspõhimõtted ja rõhuasetused

Ajalooõpetuses omandavad õpilased kultuuriruumis ning ajaloolises keskkonnas orientumiseks vajalikke teadmisi oma kodukoha ja maailma minevikust ning kultuuripärandist. Õpilasi suunatakse teadvustama, analüüsima, kriitiliselt hindama ning tõlgendama minevikus aset leidnud sündmusi ja protsesse, nende seoseid omavahel ja tänapäevaga ning ajaloosündmuste erineva tõlgendamise põhjusi. Ajalooõpetus aitab kaasa minevikunähtuste mõjul toimuvate arengute mõistmisele ning toetab arusaamist, et minevikunähtusi on eri aegadel erinevalt tõlgendatud. 10–12aastasele lapsele on omane õige vastuse või tõe väljaselgitamise soov. Ajalooõpetuse kaudu kujundatakse arusaam ajaloolise tõe sõltumisest vaatepunktist, ajast, kohast, tõlgendamisest, ning see on hea materjal, mille baasil lapse mõtlemist ja kognitiivset arengut toetada (vt ptk 1).

Ajaloo mõistmisele aitavad kaasa ekskursioonid ja õppekäigud, ajaloo- ja ilukirjandus, teater ja kino, meedia, Internet, erinevad inimesed ja paigad. Mõnda õpitulemust võibki taotleda muuseumi pedagoogilise programmi kaudu, kodukoha tähendusrikkaid paiku või inimeste elukäiku tundma õppides. Selle kogemuse ühendamisel koolis õpituga kujuneb õpilasel järk-järgult välja arusaam ajaloost. Õpilaste maailmapilti rikastab ainetevaheline integratsioon, lähedaste teemade lõimitud käsitlemine erinevatest aspektidest lähtuvalt. Ajaloo probleemide analüüsimise kaudu rikastub õpilaste väärtussüsteem ja areneb ajalooline mõtlemine. Samuti toetab ajalooõpetus õpilaste rahvusliku ja kultuurilise identiteedi kujunemist (vt ptk 6).

Esimeses kooliastmes puutuvad õppijad kokku ajalooõpetuses käsitletavate teemadega (nt kodukoha lugu, rahvakultuur, Eestimaa ja naaberriigid) inimeseõpetuse kaudu. Teisel kooliastmel algab ajalugu sissejuhatava algõpetusega 5. klassis ning jätkub muinasaja ja vanaaja õppimisega 6. klassis. Kogu põhikooli vältel on ajalooõpetus kronoloogilis-teemaatiline, st ajaloo õppimisel käsitletakse teemasid kronoloogilise põhimõtte alusel. 5. klassi ajalooõpetuses liigutakse käsitluses lähemalt kaugemale, alustades kodukoha ajaloost, kus on oluline käsitletava teema ja paikadega isikliku seose loomine. Ajalooõpetuse kesksete küsimuste käsitlemist tuleks alustada õpilase igapäevaeluga seotud (nt kool), talle oluliste ja tema jaoks põnevate küsimuste kontekstis ning lähtuda eri ajastuid hõlmavate teemade puhul tänapäevast, kodukohast ja õpilaste senistest kogemustest.

6. klassis alustatakse varasemast ajaloost ning liigutakse tänapäevale lähemale. Selline lähenemine toetab õpilaste ajalooalaste teadmiste ja oskuste kujunemist süsteemselt, võimaldades õppimisel kasutada lihtsamaid analüüsivõtteid, näiteks samade teemavald-

kondade käsitlemist läbi erinevate ajaloooperioidide. Eesti ajalugu õpitakse lõimituna maailma ajaloo kursusesse. Ainekavas on Eesti ajaloo teemad eraldi välja toodud ning neid käsitletakse põhjalikult ja süsteemselt, tõmmates paralleele maailma ajalooa.

Teises kooliastmes tähtsustatakse õpilasele jõukohasemat inimesekeskset ajalookäsitlust, eluolu ja kultuuri teiste ajalooõpetuse dimensioonide (poliitiline, majanduslik, sotsiaalne, kultuuriline, ideede dimensioon) ees. Eesmärgiks on õpilastes huvi tekitamine mineviku vastu, arusaama kujundamine, et ajalugu ongi meie kõikide lugu ning ajaloo kaudu on võimalik mõista tänaseid sündmusi. Tähtis on võimaldada õpilasele (vastavalt tema arengutasemele) õpitava seostamist varasemate eelteadmistega (vt ptk 2) ning kogemustega, õpitava seostamist erinevate teadmisvaldkondade ja praktiliste probleemidega, refleksiooni oma kogemuste põhjal. Tähtis on silla loomine mineviku ja kaasaja ajaloo sündmuste ja -nähtuste vahel, arusaama kujundamine, et minevikku pöördumata on raske mõista tänapäeva.

Oskuste arendamine

Ajalooõpetuse kaudu kujundatakse erinevaid oskusi (History in, 1985). Järgnevalt tuuakse näiteid nende arendamise võimaluste kohta.

1. Ajas orienteerumise oskus. See on oskus analüüsida ajaloolise keskkonna kujunemist. Selle saavutamiseks on ajalooõpetuses vaja läbivald tegeleda ajateljega. Sündmuste ning protsesside ajateljele kandmine, nende ajateljel paiknemise uurimine ning ajatelje täiendamine on sobivad tegevused ajas orienteerumise oskuse kujundamiseks. Samuti õpitakse ajaloo sündmustest kõnelemisel kasutama aja mõistega seotud sõnavara: sajand, aastatuhat, eKr, pKr, araabia number, Rooma number, ajaloo periodiseerimine (vt tekstikast 12.2.A).

Tekstikast 12.2.A.

Praktilist õpetajale: **ajas orienteerumise oskuse arendamine**

1. Mitmendat sajandit aastaarvud tähistavad? Märki araabia ja Rooma numbriga.

	ARAABIA NUMBER	ROOMA NUMBER
476. a		
1006. a eKr		
1453. a		
44. a eKr		

2. Ajajoonele on märgitud sajandid enne Kristust ja pärast Kristust. Kanna järgmised aastaarvud ajajoonele ristiga ja lisa õige aastaarv. Vaata näidet.

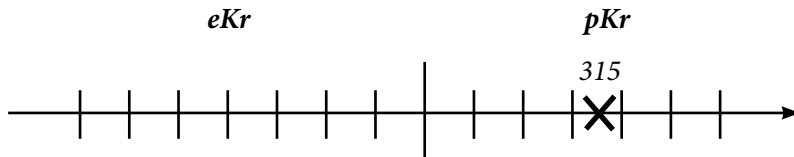
586. a eKr

54. a

410. a

332. a eKr

Näide: 315. a



Näited ajaloo tasemetööst (2004) 6. klassile

2. Ajalooalased mõisted. Ajaloolise sõnavara laiendamine on oluline õppija mõtlemisprotsesside arenemisel. Ajalooalaste mõistete tundmine ning kontekstis kasutamine on eelduseks analüüsi- ja oskuse kujundamisele, kus vastav sõnavara on mõtlemise aluseks. Õpilane vajab nähtuste kirjeldamiseks ja iseloomustamiseks termineid, mille tähendust peab ta tundma õiges kontekstis. Seetõttu tuleb uue sõnavara õppimisel tugineda olemasolevale ning seda laiendada (vt ptk 2). Keerukamate ajalooalaste mõistete kontekstis kasutamise oskus kujundatakse järk-järgult, arvestades õpilastele jõukohaseid õpi- ning käsitusviise. Metoodiliselt on ajalooalaste mõistetega tegelemiseks mitmekesiseid võimalusi: märksõnade rühmitamine tunnuste alusel, õigete ja valede väidete eristamine, oma sõnadega seletamine ja mõistete kohta asjakohaste näidete toomine, mõistekaardi koostamine (vt tekstikast 12.2.B).

Tekstikast 12.2.B.

Praktilist õpetajale: **ajalooalaste mõistete tundmaõppimine**

1. Kirjuta mõiste, mida on iseloomustatud.

Koosoleku- ja turuplats Kreekas –

Ehituskunst –

Egiptuse valitseja –

Jumal Marduki tempel Babüloni linnas –

2. Seleta tähendus.

Lakooniline kõne –

Achilleuse kand –

Näited 2008. aastal läbiviidud ajaloo tasemetööst 6. klassile.

3. Ajalooalased küsimused. Ajalooalaste küsimuste esitamise ja neile vastamise oskust võib vaadelda kui üht kriitilise mõtlemise aspekti. Seega sobivad antud oskuse arendamiseks ülesanded eri liiki tekstidega. Küsimuste koostamise ja vastuste sõnastamise kaudu jõutakse tekstide sisu mõistmiseni. Arendav on samale küsimusele antud erinevate vastuste analüüsimine, mille kaudu tõdetakse, et vastus võib olla õige, kuid hoopis teiselaadne, võrreldes eeldatavaga (vt tekstikast 12.2.C).

Tekstikast 12.2.C.

Praktilist õpetajale: **ajalooalaste küsimuste esitamine**

1. Koosta teksti kohta küsimused ja ülesanded, mis algavad sõnadega: *Millal? Kus? Miks? Milline? Iseloomusta! Võrdle!*
2. Koosta teksti kohta kolm küsimust. Esimene on vastatav otse teksti põhjal, teine eeldab täiendava sõnavara kasutamist ja kolmas avarama konteksti tundmist või seostamist. Oma küsimustele kirjutatakse ka eeldatavad vastused. Küsimustega leht antakse vastamiseks kaasõpilas(te)le, kelle vastuseid hindab/vad hiljem küsimuste koostaja(d). Võrreldakse vastuse kattumist eeldatavaga ning kui see ei kattu, analüüsitakse, miks ei kattu. Vastus võib olla õige, kuid erinev eeldatavast. Kui vastus on ebaõige, võib probleem peituda ka küsimuse sõnastuses.

4. Analüüsimine ja argumenteerimine tähendavad ajalooõpetuses funktsionaalset kirjaoskust, kriitilist mõtlemist, järelduste tegemist ja seoste loomist, oma seisukoha kujundamist ja põhjendamist. Teksti mõistmine, kriitiline mõtlemine ja arutlusoskus on iseseisva mõtleja kujundamisel üks ajalooõpetuse peamisi ülesandeid. Sobilikud tegevused nende oskuste arendamisel on ajaloolise sündmuse põhjuste, iseloomulike joonte ja tagajärgede rühmitamine, argumentide leidmine oma seisukoha põhjendamiseks, lühijutu või kirjelduse koostamine märksõnade alusel.

Tekstikast 12.2.D.

Praktilist õpetajale: **analüüsi- ja argumenteerimisoskuse arendamine**

1. Võrdle laste kasvatamist (kooli) Ateenas ja Spartas. Kirjuta mõlema kohta tabelisse kolm iseloomulikku joont.

Õpetamise (kasvatamise) iseloomulikud jooned Ateenas	Õpetamise (kasvatamise) iseloomulikud jooned Spartas

2. Leia üks sarnasus ja üks erinevus Sparta ja Ateena laste kasvatamises (õpetamises).

Sarnasus:

Erinevus:

Näited ajaloo tasemetööst (2004) 6. klassile

5. Empaatia. Ajaloo mõistmise seisukohalt on tähtis kujundada võimet asetada end kellegi teise olukorda, vaadelda maailma kellegi teise seisukohast lähtudes. Enese kellegi teise olukorda asetamine sunnib tundma õppima ajastu konteksti, olukorda, milles sündmused toimusid. Kuigi tänapäeval me teame, kuidas sündmus lõppes ja mis olid tagajärjed, avardab enese võõra isikuga samastamine õppijate osadustunnet, soodustab empaatia arenemist. Ülesannetena on sobivad kõne, kirja või kirjelduse koostamine kellegi pilgu läbi, juhtumi lahendamine etteantud seisukohast lähtudes, nt kirjutada lühijutt teemadel „Minu päev mõisahärrana”, „Minu päev karjapoisina”, „Minu päev gladiaatorina”, „Minu koolipäev (Eesti Vabariigis)”; „Mina kui ... (mõni ajalooline isik)”.

6. Allikaanalüüs ja töö ajalookaardiga, informatsiooni leidmine erinevatest teabeallikatest, selle kasutamine ja hindamine, suuline ja kirjalik eneseväljendus, IKT vahendite kasutamine. Ajalootundides peab õpilastele tutvustama erinevaid ajalookäsitlusi neist ühtki peale surumata. Mõistmine, et ajaloo kirjutamine sõltub poliitilisest korrast, allikate kättesaadavusest ja ajaloo uurija seisukohast, peab õpilastes kujundama kriitilist suhtumist erinevatesse mõtteviisidesse; õpetab võrdlema ajaloosündmuste ja -nähtuste käsitlemist erinevates allikates. Alustuseks võib võrrelda õpilaste endi erinevaid arvamusi toimunu kohta ning mõtiskleda erinevuste põhjuste üle.

Allikaanalüüsi kaudu kujundatakse teabeotsingu oskust, mis hõlmab erinevate teabeallikate (tekst, dokument, pilt, foto, karikatuur), sh veebipõhiste allikate kasutamist. Õpitakse informatsiooni leidma, allikaid võrdlema ning nende usaldusväärsust hindama (Stradling, 2005). Arendatakse kriitilise tebeanalüüsi oskusi.

Ajalookaardi kasutamise oskuse kujundamisel teise kooliastme ajalooõpetuses on oluline silmas pidada, et õpilaste eelteadmised ei võimalda koheselt rakendada kõiki kaarditöö meetodeid. Õpilased peavad tundma õppima ajaloolaseid tingmärke, mille selgitamine ning kaardile märkimine on üks võimalik õppeülesanne. Kaardil õpitakse piirkondi ja asukohti näitama, väljavõtet piirkonnast suurele kaardile asetama, kontuurkaarti täitma ja ise kaardilegendit koostama.

IKT rakendamise eesmärgiks on sellised tehnoloogiapädevused, mida on õpilasel vaja igapäevases õppetöös – teabeallikate leidmine, teabe vahendamine, oma töö esitlemine, uurimistöö koostamine.

Oskuste kujundamine ja areng ajalooõpetuses on pidev protsess ning see toimub erinevate õppeteemade kaudu. Oskuse tase on kirjeldatud kooliastme lõpul õpitulemustena. Ka keerukamate oskuste (põhjuslike seoste leidmine, arutlemine ja kriitilise mõtlemise arendamine) kujundamisega tuleb alustada juba algõpetuses, mõistagi õpilaste intellektuaalsest suutlikkusest lähtudes. Ilma harjutamiseta ei kujune iseseisvat ja kriitilist mõtlejat, kes suudaks kujundada oma seisukoha ja seda argumenteeritult kaitsta. Õpilasi ei tohi metoodika valikul ala- ega ülehinnata. Esimesel juhul kaotab huvi ja motivatsiooni ära ülesande lihtsus, teisel juhul liigne keerukus. Õppijatele tuleb anda pidevalt tagasisidet, kuidas nende teadmised ja oskused on arenenud. Tagasiside ei tohiks olla pelgalt numbriline ega hinnanguline (hästi või halvasti), vaid peab täpsustama, mis osas on õppija olnud edukas ning mille arendamisele tuleks edaspidi keskenduda. Tagasiside konkretiseerimisel on abiks kriteeriumipõhised hindamisjuhised (vt ptk 3).

Ajaloo algõpetuses **5. klassis** õpitakse tundma ja kasutama ajaloo põhimõisteid, ajavõrkumist, ajalooallikaid, inimeste eluolu ja valikuliselt mõningaid ajaloosündmusi; kasutama ajalookaarti, näitama kaardil erinevaid kohti ja alasid; töötama lihtsamate allikatega; leidma õpitu põhjal lihtsamaid seoseid, väljendama oma teadmisi suuliselt ja kirjalikult, koostama kava ja lühijuttu. Õpitulemuste saavutamiseks võib ainesisus esitatud teemasid õppida nii Eesti kui ka maailma ajaloo näitel. Käsitleda tuleb nelja suuremat teemablokki.

1. Ajaarvamisega seotud mõisted ja ajaloo perioodid: muinasaeg, vanaaeg, keskaeg, uus-aeg, lähiajalugu.
2. Ajalugu ja ajalooallikad, kuidas allikaid tõlgendada: kirjalik allikas, suuline allikas, esemeline allikas, muuseum ja arhiiv.
3. Elu linnas ja maal, rahu ja sõja ajal: eluolu, tegevusalad, elamud, rõivastus, toit, kultuur ja traditsioonid, nende muutumine ajas.
4. Ajaloosündmused ja silmapaistvad isikud kodukohas, Eestis, Euroopas ja maailmas õpetaja valikul.

6. klassis algab kronoloogilis-temaatiline ajaloo õppimine. Õpitavateks teemadeks on esiaeg, Vana-Idamaad, Vana-Kreeka ja Vana-Rooma. Juhendatakse põhimõttest, et üleminek 5. klassist 6. klassi ei tohiks olla liiga järsk. Valdavaks meetodiks sobib algul vestlus. Oluline on ajalooliste kujutluste loomine, koostööoskuse ja iseseisva töö oskuse kujundamine. Edaspidi on sobiv minna üle nõudlikumale metoodikale: küsimuste esitamine tekstide kohta, kavastamine, lühijutu koostamine, probleemsituatsioonide loomine, ajaloosündmuste ja -protsesside lihtsam analüüs, empaatia kujundamine ülesannete kaudu. Tutvutakse muinasaega ja vanaaega käsitlevate ajalooallikatega ning õpitakse nendest infot leidma ning seda jõukohaselt hindama. Õpitakse kirjeldama inimese elu ja tegevust muinas- ja vanaajal, selgitama muutusi, mis leidsid ühiskonnas aset seoses tehnoloogiliste, kultuuriliste ja poliitiliste muutustega. Õpitakse tundma tingimusi, milles kujunesid kõige vanemad kõrgkultuurid Egiptuses ja Mesopotaamias, kirjeldama vanaaja riiklikku korraldust ja elulaadi, muinas- ja vanaaja kultuuri- ja teadussaavutusi, vanaaja tähtsamate valitsejate tegevust ning võrdlema nendega seonduvaid aspekte Egiptuse, Mesopotaamia, Kreeka linnriikide ja Rooma riigi näidetel. Kasutatakse IKT vahendeid õppetöö tõhustamiseks ning õpilaste vastavate oskuste kujundamiseks.

Teises kooliastmes on õppetegevuses keskel kohal narratiiv (lugude jutustamine), vestlus ja mänguline õppetegevus. Õppetegevuse kaudu tutvuvad õpilased ajaloo põhimõistetega ja omandavad mitmesuguseid oskusi: küsimuste esitamine ja neile vastamine, informatsiooni hankimine, suuline ja kirjalik eneseväljendus. Arendatakse koostööoskust ja kujutlusvõimet, funktsionaalset kirjaoskust. Toetutakse varasematele teadmistele (vt ptk 1) ajaloost, võimalusel koduloolisele ainestikule, õpitakse tundma kodukoha ajaloolisi paiku. Õppetegevuses on oluline rakendada mitmekesisist metoodikat, mis võimaldab õpilastel aktiivselt õppetegevuses osaleda (Buehl, 2002), arendada oma õpioskusi, teha järeldusi, kujundada ja väljendada oma arvamust ajaloosündmuste või nähtuste kohta. Õppetegevus peab sisaldama ka klassiruumist väljas toimuvat tegevust (Stradling, 2005) nagu õppekäigud, muuseumikülastused ja osalemine muuseumide pedagoogilistes programmides, projektipõhine õpe, dramatiseeringud, mudelite ja makettide valmistamine tegevuspõhise õppe raames.

Õpitulemuste kontroll ja hindamine

Ajaloo õpitulemuste kontrolli ja hindamise (Oja, 2005) eesmärgiks on saada ülevaade ajalooõpetuse õpitulemustest, õpilase individuaalsest arengust ja kasutada saadud teavet õppeprotsessi tulemuslikumaks kavandamiseks. Õpitulemuste kontrolli puhul tuleb jälgida teadmiste (ajalooline sõnavara) ja oskuste tasakaalu. Õpitulemuste kontrollimise vormid peaksid olema mitmekesised, sisaldama suulist ja kirjalikku küsitlust, tööd kaartide, allikmaterjalide ja piltidega, pikemaajaliste projektide, referaatide ja lihtsamate uurimistöde koostamist, jutu kirjutamist. Ajalooallikatega töötades analüüsitakse liiks allika sisule allika usaldusväärsust informatsiooni edasikandmisel. Üksikfaktide tundmisele tuleb eelistada olulisemate ajaloosündmuste ja nähtuste analüüsi nõudvaid ülesandeid. Projektülesande ja iseseisvate uurimistöde hindamisel tuleb jälgida ka töö valmimise protsessi (probleemi püstitamine, andmete kogumine, selekteerimine, analüüsimine, töö vormistamine, klassis ettekandmine), mitte ainult lõpptulemust. Lühijutu ja kirjelduse hindamisel tuleb arvestada teemast arusaamist ja selle avamist; töö loogilist ülesehitust (sissejuhatus, teemaarendus ja kokkuvõte); jutus kasutatud mõistete ja märksõnade sobivust konteksti; oma arvamuse esitamist ja selle selgitamist konkreetsete näidetega; seoste loomise ja järelduste tegemise oskust. Kirjelduse ja lühijutu koostamisel hinnatakse ülesehituse loogikat ja terviklikkust.

5. ja 6. klassis sobivad kontrollimiseks ja hindamiseks sarnased ülesanded, mille abil õpiti ja harjutati oskusi (vt oskuste kujundamine): daatumite kandmine ajajoonele, daatumi märkimine sajandiga, kasutades nii araabia kui Rooma numbrit, sündmuste järjestamine ajaliselt, mõistete seletamine ja kontekstis kasutamine, sobivate märksõnade leidmine nähtuse või ühiskonna iseloomustamiseks, kaarditundmine (nii kontuurkaardi täitmine kui ka kaardil olevate sümbolite või numbrite seletamine), ühiskonna/sündmuse/nähtuse kirjeldamine, sarnasuste ja erinevuste väljatoomine kirjelduse alusel, lünkteksti täitmine, paaride ühendamine, lühijutu või kirjelduse koostamine märksõnade toel, allikateksti või pildi analüüs, küsimuste koostamine ja neile vastamine, erinevad avatud vastustega küsimused.

12.3. Ühiskonnaõpetus teises kooliastmes

Hella Möttus

Aluspõhimõtted ja rõhuasetused

Ühiskonnaõpetuse aine kaudu omandavad õpilased sotsiaalse kirjaoskuse: teadmised, oskused, väärtused ja hoiakud ühiskonnas toimimiseks ning vastutustundlike otsuste tegemiseks. Õppeaine eesmärk on luua eeldused kodanikuidenteedi ja ühiskonna sidususe tugevdamiseks, aktiivse kodaniku kujunemiseks.

Ühiskonnaõpetus on õppeaine, mille sisu muutub koos ühiskonna enese muutumisega. Selles peegelduvad kaasaegsed sotsiaalsed normid ja käsitlused demokraatlikust ühiskonnast, selle majandamisest ja valitsemisest. Varasem riigikeskne õpetus on asendumas igapäevaeluga tihedamini seotud praktilise suunitlusega ainega, mille keskmes on lähenemine demokraatialle kui sotsiaalsele elustiilile. Suuremat rõhku pannakse IKT levikuga kaasnenud muutustele kommunikatsioonis.

Inimese kujunemine ühiskonnas toimetulevaks isiksuseks kestab praktiliselt kogu elu. Tema kujunemist mõjutavad erinevad institutsioonid, inimesed, sotsiaalne ja füüsiline keskkond ning palju muud. Tänapäeval, mil laps saab varakult informatsiooni väga erinevatest allikatest, on nii kodul kui ka koolil oluline roll suunata laps ühiskonnas tunnistatud väärtuste juurde, anda talle eluks vajalikke teadmisi, oskusi, käitumismudeleid, et ühiskonnas edukalt toime tulla. See kõik peab toimuma samm-sammult, arvestades lapse vanust, arengut, huve, varasemat suhtlemiskogemust, teadmisi jm. Arvestada tuleb sedagi, et **õpilane on ise protsessis aktiivne osaleja**.

Ühiskonnaõpetuse aine võimaldab õpilasel praktilise tegevuse, probleemide nägema õppimise, ainealaste põhimõistete omandamise, hoiakute kujundamise jms kaudu, löömingus teiste õppeainetega, luua pilti ühiskonna toimimisest, kus teadvustatakse inimtegevuse mõju ning väärtustatakse jätkusuutlikku eluviisi. Igapäevaeluga seonduvate probleemide lahendamine ja otsuste tegemise oskuste omandamine aitab kaasa õpilase toimetulekule ühiskonnas.

Muutuvat üleilmastuvat maailma iseloomustab kultuuride mitmekesisus, traditsiooniliste toetus- ja kontrollimehhanismide hääbumine, sotsiaalsete probleemide teisene mine ja mitmekesistumine. Nüüdisühiskond annab inimesele suurema valikuvabaduse, milleks ta ei ole sageli valmis. Vabadus toob kaasa vastutuse. Ühiskonnaõpetusel on oluline osa selles, et õpilastest kujuneksid vastutustundlikud kodanikud, kes kasutavad säästlikult ühiskonna ressursse ja on ka ise valmis aktiivselt osalema ja võtma vastutust elukeskkonna elamisväärsemaks muutmisel.

Ühiskonnaõpetus on **kontsentriiline** õppeaine, mille võtmeteemasid käsitletakse kõikides kooliastmetes, arvestades õpilaste eakohasuse põhimõtet, olemasolevaid teadmisi,

elukogemust jne, minnes igas järgmises kooliastmes põhjalikumale, sügavamale ainekäsitlusele. Esimeses kooliastmes on ühiskonnaõpetuse teemad (inimesed meie ümber, kool, õpilase kodukoht jne) integreeritud inimeseõpetuse ainekavva. Teises ja kolmandas kooliastmes ning gümnaasiumis on ühiskonnaõpetus eraldi õppeaine. Teises kooliastmes on käsitelu keskmes kool, õpilase kodukoht, kodumaa, seal elavad sooliselt ja rahvuselt erinevad inimesed erinevate kultuuritraditsioonide ja usuliste vaadetega.

Esimeses kooliastmes äratatakse õpilastes huvi ühiskonna probleemide vastu, suunates neid märkama ja uurima ning oma valikuid ja seisukohti põhjendama. Järgmistel aastatel käsitletakse eakohaselt ühiskonna toimimist. Näiteks võimaldab teise kooliastme majandusteemade käsitlus saada õpilasel esmased majandusliku mõtlemise alused isikliku kogemuse kaudu (nt õpib kasutama aega, taskuraha, tegema vahet vajadustel, soovidel ja võimalustel). Kolmandas kooliastmes keskendub ta juba isiklikule majandamisele, ettevõtlusele, turumajanduse sotsiaalsetele mõjudele jne, seostades varemõpitud uue teadmiselega. Taoline lähenemine võimaldab õpilastel omandada ühiskonna-alaseid teadmisi, eluks vajalikke oskusi jms süsteemselt, õppida ühiskonda tundma eakohaselt isikliku tunnetuse – kodu, kooli, kogukonna – kaudu, jõudes kodumaani, naaberriikide ni, Euroopa Liiduni, maailmani, konkretiseerides teavet igas järgmises kooliastmes.

Ühiskonnaõpetus on **integreeriv** õppeaine, mis koos teiste õppeainetega (ajalugu, geograafia, inimeseõpetus jt) aitab kujundada õpilastes selliseid väärtusi ja hoiakuid nagu töökus, ettevõtlikkus, kodanikualgatus, sotsiaalne õiglus, inimeste võrdne kohtlemine, inimõiguste austamine, mõistev suhtumine erinevustesse, tauniv suhtumine eelarvamustesse, säästlik suhtumine keskkonda, seaduskuulekus jne; annab teadmisi ümbritseva maailma kohta; aitab orienteeruda informatsioonitulvas, olles nõnda aluseks elukestvate õppele. Ainetevaheline lõiming võimaldab õpilastel rakendada ühe aine kaudu saadud teadmisi, kogemusi, oskusi erinevates olukordades ja mõista ainetevahelisi seoseid. Nii näiteks teadvustab õpilane, et üleilmastuvas maailmas ohustavad inimkonda olukorrad, mida ei saa lahendada ühe riigi piires: keskkonnaprobleemid (õhu saastatus, veekogude reostus, kliima soojenemine, kalavarude vähenemine jne), sotsiaalsed probleemid (nälg, puhta joogivee puudus, rahvusvaheline terrorism, haigused jne).

Ühiskonnaõpetuse ainekava **õppesisu** on avatud kohustuslike ja süvendavate ning laiendavate teemade kaudu. Selle jaotuse eesmärgiks on anda võimalus käsitletavate teemade põhjalikumaks avamiseks, süvenemiseks ning vajalike oskuste kujundamiseks. Samuti aitab see õppetööd diferentseerida ning arvestada kohalikku eripära, õpilaste huvisid, arengutaset ning ühiskonnas momendil aktuaalseid probleeme. Õpitulemused põhinevad kohustuslikul ainesisul.

Ainet käsitletakse võimalikult **igapäevaeluga** seostatult. Õpetamisel arvestatakse, et ühiskonnas toimuvad sotsiaal-majanduslikud ja poliitilised muutused mõjutavad ka rõhuasetusi ühiskonnaõpetuses.

Ühiskonnaõpetus on õppeaine, mille õppimisel saab eluks vajalikke teadmisi ja oskusi

omandada ning väärtushoiakuid kujundada praktilise tegevuse kaudu. Eriti oluline on viia ühiskonnaõpetus klassiruumist välja ja kasutada igal asjakohasel juhul reaalseid elusituatsioone (nt demokraatia rakendamine koolis, kodanikualgatus ja vabatahtlik tegevus kodukohas, kohaliku omavalitsuse või ettevõtte külastamine jms). Aktiivse kodaniku kontseptsioon käsitleb poliitilist kaasatust laiemalt, mitte ainult kui hääletamist valimistel. See avardab ühiskonnaõpetuse rakendusliku suuna võimalusi noorte jaoks, kes pole veel hääleõiguslikud, nt tarbijahariduses, kodanikualgatuses, koolielu korraldamises. Senisest rohkem eeldatakse erinevate e-riigi vahendite (riigiportaali, e-teenused, omavalitsus- ja riigiasutuste kodulehed, teabepäring, õigusaktid Internetis) kasutamist.

Ühiskonnaõpetuse eesmärkide saavutamisel on ühiskonnas aktsepteeritud **hoiakute ja väärtuskasvatuse keskmes** kooli demokraatlik juhtimine, sõbralikud ja üksteist toetavad suhted koolis. Õpitakse märkama ja mõistma arvamuste paljusust, arvestama teiste inimestega: otsitakse ühele või teisele probleemile tõhusamaid lahendusi; selgitatakse, miks üks või teine reegel ja norm on vajalik kogu kollektiivi huvides.

Koolidemokraatia kaudu hakkab õpilane väärtustama demokraatia põhimõtteid üldse, inim- ja kodanikuõigusi, mõistma ühiskonna mitmekultuurilisuse väärtust, õpib suhtuma positiivselt endasse ja teistesse inimestesse, aktsepteerides erinevusi jne. Kooli ja kogukonna tasandil toimuvast arusaamine loob aluse selle mõistmiseks, kuidas toimub ühiskonna juhtimine riigi tasandil. Nii jõutakse koolidemokraatia kaudu ühiskonna demokraatia põhimõtetele.

Teadmiste ja oskuste omandamine, hoiakute kujundamine

Teadmiste omandamine ja praktikas kasutamine. Ühiskonnaõpetuse aine eeldab süstematiseeritud valdkonnaspetsiifiliste teadmiste omandamist. Enamasti on igal õpilasel olemas n-ö tavateadmised ümbritsevast maailmast (vt ptk 1). Nende teadmiste hulk sõltub mitmetest teguritest nagu lugemus, arenguks soodne keskkond kodus, isiklik kogemus, teabevahendite kaudu saadud informatsioon jne.

Iga uue teema puhul selgitab õpetaja välja, millised eelteadmised on õpilasel antud valdkonnas. Selleks sobib vestlus või ajurünnak. Ajurünnakut saab organiseerida ka rühmatööna, kus rühmad panevad kirja oma ideid õpetaja poolt esitatud mõiste, olukorra jms kohta, et hiljem neid omavahel võrrelda ja leida ühiseid jooni.

Ühiskonnaõpetuses kasutatavate mõistete omandamine on eelduseks ainealase teksti mõistmisel, informatsiooni analüüsimisel, uue teadmise loomisel jne. Väärtusetuks muutub selliste mõistete nagu riik, demokraatia, inimõigused, riigipea, seadus jt omandamine, kui ei ole arutletud selle üle, mida nad tegelikkuses tähendavad, ega ole teadvustunud, kuidas need meie igapäevaelu mõjutavad. Mõiste ei saa jääda abstraktseks. Näiteks, demokraatiat õppides ei piisa, kui loetletakse selle tunnuseid, vaid tuleb luua olukordi, kus demokraatia on tegelikkuses tunnetatav (nt klassi esindaja valimine mingi

ülesande täitmiseks, otsuse tegemine klassiekskursiooni kohta jne). Sellised situatsioonid aitavad kujundada ka loovat ja kriitilist mõtlemist. Probleemidele õpitakse leidma alternatiivseid lahendusi, prognoosima erinevate lahendusviiside ja otsustuste tagajärgi, õpitakse seisukohtade esitamist ja nende kaitsmist, koostööoskusi. Oluline on, et teaduslike mõistete sisu oleks eakohane. Mõistete omandatust saab kontrollida erineval viisil: mõiste seletamine oma sõnadega, lausete koostamine, kus tuleb kasutada antud mõistet, mõiste ja selgituse kokkuviiimine, arvamuse loo kirjutamine jne.

Mõtlemisoskused. Suuline ja kirjalik väljendusoskus; funktsionaalne ja digitaalne kirjaoskus; arutus- ja analüüsioskus. Selleks et siduda teadmised ühtseks tervikuks hoiakute ja tegevustega, on vaja mõtlemisoskust. Inimene peab valdama lugemist, kirjutamist ja arvutamist tasemel, mis võimaldab tal täisväärtuslikult osaleda sotsiaalses keskkonnas. Tänapäeval eeldame, et noor inimene on omandanud ka digitaalse kirjaoskuse, mis on vajalik ühiskonnas toimetulekuks. Oluline koht ühiskonnaõpetuse õpetamisel on funktsionaalsel kirjaoskusel. Õpilane õpib informatsiooni leidma, mõistma, seda kriitiliselt hindama, järeldusi tegema, seoseid looma, oma seisukohta kujundama ja põhjendama, saadud teavet rakendama jne. Nimetatud oskusteta pole võimalik mõista ühiskonnas toimuvat (Pandis & Vernik, 2005), kuid need oskused ei kujune kohe ja nende arendamine toimub kõikide õppeainete kaudu.

Nimetatud oskuste arendamiseks sobivad praktiliselt kõik õppetöös rakendatavad meetodid: teksti kohta kava või küsimuste koostamine, mõistete rühmitamine kindla tunnuse alusel, mõistekaartide koostamine, tööjuhendite lugemine, töö erinevat liiki teabematerjalidega etteantud juhise järgi, arvamuse loo kirjutamine märksõnade põhjal jne.

Andmete kogumise oskused, intellektuaalsed oskused, otsuste langetamise oskused, isikutevahelise suhtlemise oskused. Andmete kogumise oskuse omandamiseks suunatakse õpilasi otsima vajalikku informatsiooni erinevatest allikatest, sh saama seda ka vaatluse teel, tõlgendama saadud informatsiooni, esitama seda suuliselt ja kirjalikult. Intellektuaalsete oskuste arendamiseks õpetatakse õpilasi võrdlema erinevaid andmeid, seisukohti, esitama asjakohaseid küsimusi, tegema kokkuvõtteid, üldistusi, võimalikke prognoose jne. Otsuste langetamise oskuste kujunemiseks on vaja õpilastele anda võimalus iseseisvate otsuste tegemiseks, õpetada neid kaaluma erinevaid lahendusi, nägema nende otsuste võimalikke tagajärgi jne.

Sotsiaalsed oskused rõhuasetusega väärtustele. Sotsiaalselt kompetentsed inimesed on võimelised mõistma ja ette aimama, mida neilt oodatakse ning kuidas nad peaksid toimima, et nende käitumine vastaks teiste inimeste ootustele (vt ka ptk 2). Sotsiaalseid oskusi omandatakse sageli harjutamise ja teiste inimeste jäljendamise teel. Et ühiskonnas

täita mingit kindlat rolli, peab õpilane saama selle kohta vajalikku informatsiooni, võimalust seda rolli harjutada, saama tagasisidet ja toetust kaaslastelt. Õppeprotsessis omandatu internaliseerub, st muutub osaks enese „minast“. Sobivateks õppemeetoditeks sotsiaalsete oskuste omandamisel, aga ka väärtuste kujundamisel, on sel vanuseastmel õpetaja jutustus, vestlus; aktiivõppemeetodid (arutelud, ajurünnakud, rollimängud, rühmatöö, sotsiaalse probleemi lahendamine, juhtumianalüüs); õppekäigud; õppefilmide vaatamine ja nende analüüsimine; informatsiooni otsimine massimeediast jne. Aktiivõppemeetodite kaudu õpitakse lihtsamaid suhtlus- ning koostöö ja otsuste tegemise oskusi, saadakse praktilisi kogemusi jms, mida tulevases elus vaja läheb.

Sotsiaalsetest oskustest vajavad erilist rõhutamist inimlikud osalusoskused, mis hõlmavad suutlikkust midagi mõtestada, uurida, arutleda, selleks et mõista inimese jaoks olulisi probleeme. Inimlike osalusoskustega on tihedalt seotud ka väärtushoiakute kujundamine (st austus erineva ja mitmekesisuse vastu, põhiliste inimlike väärtuste tunnistamine, vastuvõtlikkus heale ja soov ise muuta midagi paremaks). Paaris- või rühmatöös õpitakse arvestama teiste inimestega, kuulama ära nende arvamust, õpitakse teema kompromisse, oma ideid tutvustama, põhjendama, soovitava sobivaid lahendusi, formuleerima ühiseid seisukohti, tegema motiveeritud otsuseid, ülesandeid jagama jms. Nii areneb koostööoskus, empaatiavõime, vastutustunne ühise töö eest.

Kaardi, teabematerjali ja IKT vahendite kasutamisoskus. Ühiskonnas toimetulekuks on oluline, et õpilane oskaks leida oma huvide ja eesmärkide tarbeks vajalikku teavet, sh kasutada kaarti, indekseid, sõnastikke, otsingumootoreid, Interneti, eristada fakti ja arvamust, saada aru, et reklaami taga on müügiedu taotlus, väärtustada oma ja teiste tööd autorina.

Tehnilised vahendid võimaldavad edukamalt õppe-kasvatuseesmärke saavutada (vt ptk 16).

Interneti vahendusel avardub õpilase maailm (informatsioon, veebipõhised suhtlusvõimalused, mida võib rakendada rühmatööde tegemiseks kodus, konsultatsioonideks, aga ka teiste koolide õpilastega suhtlemiseks), mitmekesisust õppetegevus. Mis kõige olulisem: õpilane hakkab ise rohkem kasutama IKT võimalusi, omandades ja süvendades teatud oskusi ja vilumusi veebikeskkonnas töötamiseks, oma töö esitlemiseks jms.

Samal ajal võib Internet tuua kaasa ka tõsiseid probleeme. Õppetöö käigus saab õpetaja hoiatada õpilasi neid varitsevate ohtude eest, selgitada, kuidas end Interneti-keskkonnas kaitsta.

Töö kaardiga konkretiseerib piirkonnad (Eesti, naaberriigid), mida tunnis käsitletakse. Õppides tundma kaarti, otsima kaardilt vajalikku informatsiooni, omandab õpilane eluks vajalikke oskusi.

Õppetegevus peab toetama ühiskonnaõpetuse aine eesmärkide saavutamist teises kooliastmes. Selle kavandamisel ja korraldamisel saab ühiskonnaõpetuse tundides

rakendada mitmekesist metoodikat, alustades lihtsast vestlusest ja lõpetades aktiivõppe-meetoditega (arutelud, juhtumianalüüsid, rollimängud, ühistegevus ja vabatahtlik töö, uurimistöö koostamine koos viitamisreeglite tutvumise ja töö esitlemisega, arvamusküsitlused, õppekäigud, kodanikupäeva tähistamine jne).

Valitud metoodika peab toetama õpilase aktiivset osalemist õppeprotsessis, arendama tema õpioskusi, aitama tal kujundada oma arvamust. Selleks kasutatakse diferentseeritud õppeülesandeid, mille iseloom ja raskusaste võimaldab õpilasel sobiva pingutustasemega õppida, arvestades sealjuures tema individuaalsust; võimaldatakse õppimist individuaalselt ja üheskoos teistega (iseseisvad, paaris- ja rühmatööd), et toetada õpilaste kujunemist aktiivseteks ja iseseisvateks õppijateks; kasutatakse kaasaegseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogiatel põhinevaid õpikeskkondi, õppematerjale ja -vahendeid; laiendatakse õpikeskkonda: arvutiklass, raamatukogu, kohaliku omavalitsuse asutused, ettevõtted, mittetulundusühingud, arhiivid, näitused, muuseumid jne.

Õppeprotsessi käigus õpib õpilane tundma eakohaseid kodanikualgatuse võimalusi (nt noorteorganisatsioonid) ja koostöö ning ühistegevuse kasulikkust nii inimesele endale kui ka kogukonnale. Proovides end erinevates rollides ja lahendades enda jaoks tähenduslikke probleeme, areneb iseseisev mõtlemine, otsustamisjulgus, oskus ja harjumus teha valikuid. Aine käsitlemisel on oluline koht uurimuslikel õpivõtetel, mille toel omandavad õpilased probleemide seadmise, hüpoteeside sõnastamise, töö plaanimise ja korraldamise, kriitilise mõtlemise ning tulemuste tõlgendamise ja esitamise oskusi, esitades materjale nii suuliselt kui ka kirjalikult. Õppeprotsessis on oluline koht õpimotivatsiooni loomisel ja õpioskuste kujundamisel (vt ptk 3).

Teises kooliastmes on ühiskonnaõpetusele planeeritud 35 tundi, mis tähendab, et õpetajal on iga konkreetse teema puhul vaja leida sobiv meetod, mille kaudu jõuda soovitud tulemuseni.

Kokkuvõte

Õppekavaarenduses seoses sotsiaalainetega, mille alla kuuluvad inimeseõpetus, ajalugu ja ühiskonnaõpetus, peegelduvad eelkõige muutused ainevaldkonna sisus ja ainete omavahelises integratsioonis, mis on tingitud muutustest nii Eesti ühiskonnas kui ka muutustest maailmas millenniumivahetusel (globaliseerumine, info- ja kommunikatsioonitehnoloogia areng, immigratsioon jne), mis puudutavad ka meie ühiskonda.

Käesolevas artiklis käsitleti sotsiaalaineid ühtse tervikuna, mille koostisosadel on välja kujunenud oma spetsiifika ja rõhuasetused. Ühtseks lähtekohaks on kõigi kolme sotsiaalaine (inimeseõpetus, ajalugu ja ühiskonnaõpetus) puhul see, et neis käsitletakse inimese ja ühiskonna toimimist nii minevikus, olevikus kui ka vähemal määral tulevikus; kõigis kolmes aines on (teiste inimese arenguvaldkondade seas) peatähelepanu inimese sotsiaalsel arengul (komponentidena nii sotsialiseerumine kui ka individualisatsioon);

käsitletakse erinevate rõhuasetustega erinevaid sotsiaalseid kontekste – erinevad lähiümbrused, kogukonnad, ühiskonnad ja kultuurid.

Käesolev artikli põhisisu ja ühtse struktuuri moodustas kõigi kolme sotsiaalne vaatlemine, lähtudes nende ainete ülesehituse aluspõhimõtetest ning rõhuasetustest esimeses ja teises kooliastmes, kusjuures esitatud illustreeriti konkreetsete praktiliste näidetega. Sotsiaalinete õpetamine aitab õpilasel mõista inimühiskonna ajalugu ja kaasaja ühiskonnas toimuvat, ühiskondlike muutuste protsesse, põhjusi ja tagajärgi, õppida tundma iseennast ja inimestevahelisi suhteid, et iseseisvas elus toime tulla.

Viidatud kirjandus

- Bierhoff, H. (2002). *Prosocial behaviour*. USA & Canada: Psychology Press.
- Botvin, G. J. (1999). Adolescent Drug Abuse Prevention: Current Findings and Future Directions. In M.D. Glantz & C. R. Hartel (Eds.), *Drug Abuse*. Washington, APA.
- Buehl, D. (2002). *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis*. Tallinn: SA OK Arenduskeskus.
- Craig, W. (2000). Introduction: What is social development? W. Craig (Ed.) *Childhood social development: the essential readings*. USA UK: Blackwell Publishers.
- History in the primary and Secondary Years*. (1985). Department of education and Science. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Kiive, E., Kull, M., Kuusk, E., Kõiv, K, ja Saat, H. (2004). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus. Õpetajaraamat 7.-9. klassile ja gümnaasiumile*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Kärner, S. (1999). Inimeseõpetuse aine ajalugu ja teoreetilised alused. I. Kraav (Toim.) *Õpilase isiksuse areng ja sotsiaalne tõrjutus*. Tartu: AS Vali Press, 41–64.
- Oja, M. (2005). Ajaloo õpitulemuste kontroll ja hindamine. *Õpitulemuste kontroll ja hindamine koolis*. Tallinn: Argo.
- Pandis, M., & Vernik-Tuubel, E.-M. (2005). Funktsionaalne kirjaoskus. A. Ots (Toim.) *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 165–184.
- Riiklik programm „Eesti ühiskonna väärtusarendus 2009-2013“* (2009). <http://www.eetika.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=539352/V%E4%E4rtusarendusprogramm.pdf>
- Skills for helth. Skills-based helth education including life skills: A inportant component of a cild-friendly/helth-promoting school*. (2000). http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf.
- Stradling, R. (2005). *Euroopa 20. sajandi ajaloo õpetamine*. Tallinn: Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best pracices*. California: Brookd/ColePublishing Company, Pacific Grove.
- Yee, P. L. F.Y. (2001). Competiting context for developing personal and social education in Hong Kong. *Comparative Education*, 37(1), 65–87.

Soovituslik kirjandus

- Hunt, M. (Toim.). (2007). *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Inimõiguste õpetamise ABC. Praktilisi juhiseid alg- ja keskkoolidele.* (1992), Tallinn: JTI.
- Inimõiguste õpetamine põhikoolis: Õpetaja käsiraamat.* (1997). Tallinn: JTI.
- Haruoja, M. (Koost.) (2007). *Inimõiguste õppevara*. Lastekaitse Liit, Inimõiguste Instituut. http://www.lastekaitseliit.ee/public/inimoiguste_oppevara.pdf.
- Ots, A. (Toim.) (2005). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kull, M., Saat, H., Kiive, E., Kuusk, E., & Kõiv, K. (2002). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus. Õpetajaraamat 1.-3. klassile*. Tallinn: Mark & Partnerid.
- Kull, M., Saat, H., Kiive, E., Kuusk, E., Voronina, S., & Laas, I. (2001). *Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus. Õpetajaraamat 4.-6. klassile*. Tartu: UNDCP.
- Lepp, K. (Koost.) (2003). *Inimeseõpetus*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Multer, P., Valdmaa, S. (Koost.) (1998). *Põnevamad koolitunnid. Valik mänge ja teisi õpitegevusi sotsiaalainete tundideks*. Tallinn: JTI.
- Raudsepp, A. (2006). *Ajaloo õpetamise meetodika käsiraamat*. Tartu: Raudpats.
- Raudsepp, A., Luisk, Ü., Hiiemaa, K., & Pajur, A. (2007). *Ajalookaardid*. Tartu: Raudpats.
- Raudsepp, A., Pajur, A., Tannberg, T., & Hallik, T. (2008). *Sõjad ja konfliktid*. Tartu: Raudpats, 2008.
- Raudsepp, A., Nagel, M., & Allabert, A. (2008). *Mängud ajalootunnis*. Tartu: Raudpats.
- Raudsepp, A., Pajur, A., & Hiiemaa, K. (2009). *Majandusteemad ajalootunnis*. Tartu: Raudpats.
- Stradling, R. (2005). *Euroopa 20. sajandi ajaloo õpetamine*. Tallinn: Euroopa Nõukogu Tallinna Infotalitus.
- Stradling, R. (2005). *Multiperspektiivsus ajaloo õpetamisel. Teejuht õpetajale*. Koolibri.
- Ühiskonnaõpetuse õpetamisest.* (2003). Tallinn: REKK.

13. Muusikaõpetus esimeses ja teises kooliastmes

Maia Muldma

Sissejuhatus ehk muusika kui kasvatuslik nähtus

Muusika avaldab mõju tunde kasvatusel nii mõtlemise, loovuse, empaatiatunde, mälu kui ka tahteomaduste arendamisel. Muusikal on tähtis roll lapse tunnetustegevuse, fantaasia ja vaimsete võimete arendamisel, muusikakultuurilise aluse rajamisel ja sotsiaalkultuuriliste hinnangukriteeriumide kujunemisel. Muusikaõpetusel on oluline koht Eesti koorilaulutraditsiooni säilitamisel ja edasikandmisel ning kaasaegse muusika tutvustamisel. Teadmiste, oskuste, võimete ja väärtushinnangute kujundamise aluseks muusikakasvatuses on laste loomupärased ja arendatavad intelligentsuse vormid: emotsionaalne, kehalis-motoorne, ruumiline, loogiline jt. Isiklikud ja sotsiaalsed väärtused ning võimed aitavad lastel aru saada iseendast ja olla osavõtlik, tolerantne ja avatud kaaslaste suhtes, säilitada tasakaalu vabaduse ja vastutuse, mitmekesisuse ja valikuvõimaluse vahel (Muldma, 2007).

Esimest ja teist kooliastet peetakse aktiivseks õpiajaks. Muusikaõpetuse tulemusena arenevad õpilaste nii muusikalised kui ka üldoskused: tähelepanu- ja keskendumisvõime, mälu ja abstraktne mõtlemine, loovus ja enesekindlus, suhtlemisvalmidus ja esinemisjulgeus, sotsiaalsed võimed. Paljud pedagoogika- ja psühholoogiateadlased (Hallam, 2006; Päts, 1989; Sloboda, 2000; Tarassova, 1988) on tõestatud, et muusikaõpetus aitab kaasa lapse igakülgele arengule ning muusikaliselt enam arenenud lapsed on võimekamad ja edukamad ka mitmes õppe- ja muudes tegevustes.

Muusika õpetamise/õppimise eesmärgid esimeses ja teises kooliastmes

Esimese kooliastme eesmärkideks on loovuse, erksa tunnetushuvi, empaatiavõime ja positiivse ellusuhtumise kujundamine lapses. Tunde kasvatus väärtustatakse võrdselt lapse intellektuaalse arendamisega, seda enam, et nad on omavahel tihedalt põimunud ja täiendavad teineteist. Muusika võimendab eelkõige tundmuste kaudu ka teisi kasvatus- ja arengufaktoreid, seda tänu oma emotsionaalsusele ja kommunikatiivsusele. Muusikalise tegevuse protsess soodustab õpilastel kohanemisvõimet ja eneseregulatsiooni. Kõik see osutub lapsele eriti vajalikuks esimeses kooliastmes ning erinevates elusituatsioonides.

Muusikaõpetuse üheks eesmärgiks on õpetada õpilasi võimalikult mitmekülget muusikat kunstina vastu võtma, elavalt ja positiivselt suhtuma muusika loomisesse ja muusikakultuuri. Muusikaõpetuse põhiülesanded on muusikahuvi äratamine, muusika-

kogemuse rikastamine, aktiivse ja emotsionaalse muusikataju arendamine, muusika kuulamise ja esitamise oskuse kujundamine, muusikalise kirjaoskuse, kujutlusvõime, rütmitunde ja liikumiskoordinatsiooni arendamine.

Muusikaõpetuse ülesanne on kujundada ja arendada õpilaste muusikalist maitset ja muusika hindamisoskust; kujundada laste vokaalseid võimeid laulmise kaudu; arendada muusika kuulamise oskust ja vastuvõtuvõimet; anda algteadmisi muusikast ja tema väljendusvahenditest, arendada oskusi ja võimeid rütmilis-muusikalises liikumises, kujundada pillimänguoskusi. Eesmärke täpsustades, tunni sisu ja töövorme valides tuleks arvestada ka õpilaste motivatsiooniga, vanuseliste iseärasustega ning muusikalise vastuvõtuvõimega.

Teise kooliastme õpilasele omast teadmishimu ning aktiivsust rakendatakse kõigis muusikalistes tegevustes. Selles eas tähtsustub õpilaste individuaalsete muusikaliste võimete arendamine ning rakendamine erinevates muusikalistes tegevustes. Selleski kooliastmes on olulised laulmine ja muusika kuulamine. Klassitunnis lauldakse *a cappella* ja saatega ühe- ja kahehäälselt, koolikooris kahe- ja kolmehäälselt. Muusika kuulamise kaudu arendatakse õpilase muusikalist mõtlemist, analüüsivõimet ja võrdlusoskust. Tähtsustub ***muusikaalaste oskussõnade kasutamine muusikapalade analüüsimisel ning oma arvamuse põhjendamine vestlustes***. Süvendatakse pillimänguoskusi ja mänguvõtteid väikekandle ja plokkflöödi ning erinevate pillikoosseisude abil. Liikumistegevuse põhiorhk on eesti rahvatantsudel ning teiste rahvaste muusika karakteri väljendamisel liikumise kaudu.

Kõigis muusikalistes tegevustes rakendatakse õpitud teadmisi ja oskusi, s.o muusikalist kirjaoskust. Muusikalise omaloominguga jätkatakse loovuse arendamist. Õpilaste eneseväljendusoskust kujundatakse nii muusikatunnis kui ka väljaspool kooli (koorid, solistid, erinevad pillikoosseisud, tantsukollektiivid, näiteringid jm). Kuulamiskogemuse rikastamiseks, kontserdikultuuri kujundamiseks ning ***silmaringi avardamiseks külastatakse kontserte ja muusikaetendusi, osaletakse aktiivselt erinevatel õppekäikudel***. Enese ja kaaslaste hindamise kaudu õpitakse tundma üksteise võimeid, oskusi ning eripära.

Muusikalised võimed ehk millistest oskustest lähtuda õpetamisel

Esimese kooliastme õpilase üldine areng soodustab ka muusikaliste võimete kasvu. Kuulamisevõime muutub erksamaks, jõudsalt areneb distributiivne (jaotuslik) tähelepanu, suureneb analüüsivõime. Teisel kooliastmel suudavad lapsed lahutada rütmi meloodiast, analüüsida rütmiprobleeme ja neist järeldusi teha. Samas võib märgata ka suuremat kindlust helilaadi tajumisel ja määramisel. Eriti intensiivset tähelepanu peaks õpetaja pöörama õpilastele, kel ikka veel puudub järellaulmisvõime. Kõigepealt peab kindlaks tegema helikõrguse võimetuse algpõhjused ning kui hääletsentrum on ebakindel, saab

seda järk-järgult ergutada. Käsitletav iga on sobivaim mitmehäälsuse arendamiseks. Kõige sobilikum on lähtuda lihtsast polüfoonilisest kahehäälsusest. Töö annab eriti häid tulemusi, kui on eelnevalt palju lauldud kaanoneid. Ka selle õppetegevuse puhul tuleb arvestada, et õpilaste võimed on väga erinevad.

Selles eas võib juba selgitada muusikalise lause ülesehitust, lähtudes sõnalisest lauseehitusest, mis aitab õpilastes kujundada arusaama, et ka meloodial on oma kindel struktuur (Tarassova, 1988). Siin on otstarbekas kasutada huvitavaid ja kaasakiskuvaid võimalusi mõistatuste ja ülesannete näol (lõpetada rütm või meloodialause, luua tekstile lihtne viis ja vastupidi). Õpilast huvitab enamasti ilmekas muusika, osav mängutehnika ja kõik see, mis äratav tähelepanu oma originaalsuse ja uudsusega. Muusikalise arengu tase sõltub suuresti lapse üldise arengu tasemest ning ka muusikalise tegevuse õpetamise aktiivsusest. Lapse fantaasia säilitamine ja elustamine haarava praktilise musitseerimise teel peab saama muusikaõpetaja esmaülesandeks (Muldma, 2007).

Õppetegevustest muusikaõpetuses ehk kuidas saavutada soovitud õpitulemusi

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas eeldatakse, et kooli minev laps oskab: orienteeruda tuttavates muusikapalades ja määrata tundmatu teose karakterit; eristada instrumentaal- ja vokaalmuusikat ning muusikalisi väljendusvahendeid; esitada õpitud laule väljendusrikkalt, loomuliku häälega; kanda edasi muusikalisi-mängulisi kujundeid, kuulates tundmatut muusikat, tantsida hea rütmitundega, luua tantsuvariante (Muldma & Kiilu, 2008). Seega, esimese kooliastme õpilast iseloomustab soov tunnetada ümbritseva maailma nähtusi ja esemeid süsteemselt ja terviklikult. Esimeste õppeaastate muusikaõpetuse ülesanded peaksid mingil määral lähtuma ja jätkama lasteaias muusikaõpetuse põhimõtteid.

Muusikaõpetuse jaoks on 1.–4. klassini ette nähtud kaks tundi nädalas ning 5.–6. klassis üks tund nädalas. Heade õpitulemuste saavutamiseks peaks muusikaõpetaja siduma muusikaõppe ka teiste õppeainetega. Erinevate õppeainete sisu pakub selleks palju võimalusi ning ka õpitavad oskused on mitmes aines sarnased. Samuti tuleb rõhutada ainesisese integratsiooni vajalikkust.

Muusika õppimine toimub mitmesuguste muusikaliste tegevuste kaudu: muusika kuulamine, laulmine, pillimäng ja muusikalisi-rütmiline liikumine, omalooming, muusikalugu, muusikaalased teadmised ja oskused, õppekäigud, mis oma koosluses teenivad ühtseid eesmärke ning moodustavad terviku. Muusikaõpetus lähtub Riho Pätsi ja Heino Kaljuste didaktilis-metoodilistest printsiipidest, milles on ühendatud Zoltan Kodaly ning Carl Orffi muusikaõpetuse süsteemi põhimõtteid. Väljapaistev Eesti muusikapedagoog ja helilooja Riho Päts on rikastanud Eesti koolimuusikat rohkete suundadega, enamik neist on jäänud muusikaõpetuse aluseks tänapäevani.

Tekstikast 13.A.

Praktilist õpetajale: **muusikaõpetuse alused**

- *diferentseeritud laulmisõpetuse rakendamine, mille alusel muusikaõpetus koolis võimaldab jõukohase muusikalise materjali omandamist ka muusikaliselt vähem võimekate, tagasihoidlike muusikaliste eeldustega õpilastel;*
- *süsteemsele alusele rajatud relatiivne noodilugemine;*
- *rütmilis-meloodiliste koosmängude loomine ning Karl Orffi instrumentaariumi ja rahvapillide kasutamine õppetöös;*
- *loominguliste elementide ja improvisatsiooni jõukohane rakendamine õpilaste muusikalist mõtlemist aktiveeriva vahendina;*
- *muusikalise teadlikkuse ja noodilugemise oskuse rakendamine loova mõtlemise ja musitseerimise kaudu.*

Ülaltoodud uuendussuundade rakendamine koolimuusikas sõltub suurel määral õpetaja oskustest kasutada neid põhisuundi praktilises töös, mis nõuab õpetajalt loovat, professionaalset ja elavat suhtumist õppeprotsessi (Päts, 1989).

Tekstikast 13.B.

Praktilist õpetajale: **teise kooliastme õppetegevused**

- *ühe- ja kahehäälsuse rakendamine laulmisel;*
- *kahe- või kolmehäälne laulmine koolikooris;*
- *relatiivsete helikõrguste (astmete) kasutamine laulude õppimisel;*
- *pillimänguoskuste arendamine ja rakendamine erinevates pillikoosseisudes;*
- *kuulatud muusikapalade iseloomustamine, tuginedes muusika väljendusvahenditele ja oskussõnavarale;*
- *eri rahvaste tantsude karakteri väljendamine liikumises;*
- *muusika väljendusvahendite kasutamine erinevates muusikalistes tegevustes;*
- *esinemisvõimaluste pakkumine ning loomingulise eneseväljenduse toetamine;*
- *teatris, kontserdil ja muuseumis käimine ning õppekäigud (helistuudiod, raamatukogud, muusikakoolid jne).*

Laul sotsiaal-kultuurilise nähtusena

Muusikaõpetuses on kesksel kohal laulmine, mis on ka lastele kõige lähedasem ja kohasem musitseerimise vorm. Laulmise kaudu tekib huvi ja armastus muusika vastu, arenevad loomingulised võimed, emotsionaalne vastuvõtlikkus ning muusika hindamise oskus. Laulmisel arenevad ka põhilised muusikalised võimed – muusikalised kuuldekujutused, rütmitunne, helilaaditaju, muusikaline mälu.

Suulistes kultuurides kujutab laul ja rütmiliselt organiseeritud tekst endast põhilist inimteadmiste varamut. Muusika ülesandeks on tekitada laias ulatuses esteetilisi kogemusi ja seeläbi kujundada loov, tolerantne ning motiveeritud isiksus (Sloboda, 2000).

Ühislaul kannab endas olulist sotsiaalset tähendust: aitab kujundada ja arendada koostööoskust, üksteise kuulamisoskust, üksteisega arvestamist, tolerantust ja ühtekuuluvustunnet. Laulu tekst mõjutab õpilaste kultuurilis-esteetilisi ja -eetilisi tõekspidamisi ning laiendab silmaringi ja sõnavara. Ühiselt omandatud laulurepertuaar ja helilooming loovad kindla aluse õpilase rahvusliku identiteedi ja empaatia kujundamisel ja arendamisel.

Laulmisoskuse ja hääle arendamine

Laulmise õpetamise käigus antakse õpilastele algelisi juhendeid õigeks hingamiseks, selgeks hääldamiseks, sundimatuks kehahoiakuks laulmisel, pingeta, loomulikuks ning vabaks laulmiseks. Kuna õpilaste häälemoodustamine toimub suuresti matkimise teel, on tähtis erilist rõhku panna õpetaja enda laulmisoskusele, mis peaks olema muusikaliselt laitmatu ja häälemoodustamise seisukohalt kõigiti eeskujulik. Laulu õpetamine peaks toimuma ette- ja järellaulmise teel (nagu lasteaias) ning metoodiliselt vabas vormis.

Oluliseks teguriks laulmisel on intonatsioonipuhtus. Esimeses kooliastmes on tavaliselt rohkesti neid õpilasi, kes ei suuda teistega koos viisi pidada, kes vaid n-ö “jorutavad” omal viisil. Õpiaste laulu intonatsioonipuhtust võib mõjustada mitesobiv ruum, kus kaja takistab meloodia täpset jälgimist. Halvasti mõjub laulu puhtusele ka õpetaja liiga vali klaverisaade; tuleb jälgida sedagi, et klaver oleks hääles. Muusikaõpetajad on selliste õpilaste arendamise probleemi igaüks omamoodi lahendanud: mõned, kahjuks, on püüdnud neid õpilasi laululisest tegevusest üldse välja lülitada, nõudes neilt üksnes teoreetilisi muusikaalaseid teadmisi; teised on neid klassi musikaalsemate õpilaste kõrvale paigutanud, hellitades lootust, et nad nende mõjul laulma hakkavad; kolmandad on püüdnud “jorutajatega” individuaalset tööd teha; neljandad on lasknud neil teistega “omal viisil” kaasa laulda.

Esimeses klassis võib pidada sobivaks hääleulatuseks **d (c) – h (C2)**, järgmistes klassides hääleulatus laieneb. Selles eas laulavad õpilased tihti hakitult, kõnelähedaselt nii väljahingamise kui ka sissehingamise ajal. Tuleks jälgida, et kiire, kahinata sissehingamine toimuks fraaside alguses ja õhku jätkuks järgmise loomuliku hingamiskohani. Sissehingamisel vältida õlgade tõstmist ja õhu ahmimist.

Muusikalises arengus mahajäänud õpilasi jälgides selgub, et madalas registris on enamik neist alati võimelised mingit lihtsat ja piiratud ulatusega meloodiat järele laulma. Niisuguste õpilastega tuleks õpetajal mõningat lisatööd teha, lähtudes üsna piiratud ulatusega meloodilistest käikudest ning võimaluse korral viisidest madalas registris, mida õpilased oleksid võimelised järele laulma. Laulmise juures on oluline ansambli kujundamine. Õpetaja peaks saavutama kõigi laste tähelepanu enne laulu algust. On vajalik, et kogu klass õpiks alustama laulu korraga vastava märguande peale või pärast eelmängu/vahemängu; jälgima laulmise ajal ühtlast tempot. Õpetaja juhib tähelepanu ka laulu ilmekusele.

Laulurepertuaari valik ja ettevalmistustöö laulu õpetamiseks

Selleks et laulmine aitaks kaasa laste muusikaliste ja vaimsete võimete arendamisele, on oluline laulude õige valik. Repertuaaris on esimesel kohal mängulaulud, kuna kogu muusikaline tegevus kannab mängulist iseloomu. Lauluvara peaks sisaldama eakohaseid laule, mis otseselt või kaudselt on seotud õpilase toimingutega, tema huvide ja fantaasiamaailmaga. Kehtestatud muusikakasvatuse ainekava põhjal on osa laule õppimiseks soovituslikud, ülejäänud laulude valik aga vaba. Tähtis osa laulurepertuaaris on rahvalauludel ja laulumängudel. Oluliseks võib pidada omandatud repertuaari kasutamist ka väljaspool muusikatunde. Laulude valikul tuleks lisaks õpetuslikele ja kasvatuslikele eesmärkidele arvestada meloodia sobivust laste häältele ja laulu ulatust.

Laulu õpetamine eeldab õpetajalt põhjalikku ettevalmistustööd. Peale laulu muusikalise ja sõnalise teksti ning saatepartii kujundamise ja omandamise tuleb õpetajal analüüsida laulu – määratleda laulus esinevaid keerulisemaid kohti, leida sobivad kohad hingamiseks ja dünaamilises plaanis parim ettekandmisviis. Selleks peaks õpetaja koostama laulu õpetamise plaani, valima meetodika ja määrama kindlaks meetodilised võtted laulus esinevate raskuste ületamiseks.

Laulu õpetamise meetodika

Laulu õpetamine jagatakse tinglikult nelja etappi: sissejuhatav osa; laulu tutvustamine ehk tervikpildi kujundamine laulust; laulu õppimine, kordamine, kinnistamine ja viimistlemine. Laulu tutvustamise eel peaks õpetaja tekitama õpilastes huvi laulu vastu ja soovi selle omandamiseks. **Sissejuhatuseks** sobivad vastavasisuline vestlus, luuletus, lugu/muinasjutt. Laulu esitusele võib eelneda sobiva muusika kuulamine, kunstiteose ühine vaatlemine ja arutelu, mäng või juba tuttava samateemalise laulu laulmine.

Laulu **ettekannet** (tutvustamine) peaks olema emotsionaalne ja kunstiliselt laitmatu. Oluline on, et õpilased kuulaksid uut laulu kui kunstilis-muusikalist tervikut. Kasutada võib nii saatega kui ka saateta esitust, samuti audio-/videosalvestusi. Õpetaja esitab laulu, suunates õpilaste tähelepanu väljendusvahendeile – rütmile, meloodiale, tempole,

dünaamikale, meeleolule jne. Teksti võib õppida koos viisiga või eraldi. Õpetaja poolt ilmekalt esitatud tekst aitab kaasa laulu ilmekuse saavutamisele. Klassis võib kasutada nii kooris kui ka jaotatud lugemist (rühmades, üksikõpilased).

Laulu **õpetamisel** kasutatakse võimalikult vähe klaverisaadet. Pidev saade võib segada meloodia jälgimist ning nõrgendada õpilaste enesekontrolli. Õppimisel ilmnenud vead kõrvaldatakse koheselt. Vigaselt lauldud kohta võib lasta kuulata nii õigesti laulduna kui ka instrumendil mängituna. Meloodia täpset omandamist võib kontrollida ka individuaalselt, arendades ühtlasi õpilaste esinemisjulgust. Laulu õpetamine, kordamine ja viimistlemine toimub mitmes tunnis. Õpetaja seab igale eespool toodud tegevusele uue eesmärgi ning pöörab tähelepanu intonatsiooni puhtusele, teksti õigsusele, esituse ilmekusele, kuid väldib laulu mehaanilist kordamist. Kordamise mitmekesistamiseks võib kasutada laulu esitamist vabalt valitud silbil; rühmiti laulduna; osalt mõttes, osalt kuuldavalt laulduna; siduda kordustööd rütmilise liikumise, mängu ja matkimisliigutustega. Korratavat laulu võib lasta õpilastel leida rütmi järgi, tekstita meloodia järgi, laulu saate, eel- või järelmängu järgi (Muldma, 2007).

Laulu õpetamise põhimeetodid

Muusikaõpetuse meetod on plaanipärane töötamisviis ja õpetamisvõtete, -vahendite ning põhimõtete kombinatsioon. Laulu õpetamisel kasutatakse erinevaid meetodeid: õpetamine kuulmise, käemärkide, rütmistatud astmemärkide ja nootide järgi. Kõiki nimetatud õpetamisviise rakendatakse olenevalt õpilaste vanuseastmest ja nende muusikaalastest teadmistest ning oskustest.

Mõnevõrra erinevat käsitlust nõuab mängulaulude õpetamine. Mängulauludele on iseloomulik teksti, muusika ja liikumise ühtsus, mida peab õpetamise käigus arvestama. Meloodiliselt lihtsamate ja lühemate mängulaulude puhul tutvustab õpetaja seda kohe koos teksti ja rütmiliste liigutustega, siis omandavad õpilased üheaegselt meloodia, sõnad ja mängulise liikumise. Keerulisema meloodiaga ja pikemate mängulaulude puhul tuleb enne selgeks õpetada laul ja alles seejärel mänguline tegevus.

Laulu õpetamine kuulmise järgi ("kaja" meetod). Sissejuhatavale osale järgneb laulu tutvustamine õpetaja esituses. Õpilased avaldavad tähelepanekuid kuuldu laulu meeleolu, teksti sisu, tempo, dünaamika jne kohta. Sõnaseletused on vajalikud ainult sel juhul, kui laulu tekst sisaldab õpilaste jaoks tundmatuid mõisteid. Seejärel jaotatakse laul vastavalt selle pikkusele ja raskusele osadeks, neid õpitakse ja harjutatakse järellaulmise abil. Esialgu kordab kogu klass õpetaja poolt lauldut, seejärel laulavad iseseisvalt nii üksikud rühmad kui ka üksikud õpilased. Laulu õppimisele järgneb uus õpetajapoolne ettekanne, kus pööratakse tähelepanu väljendusrikkusele ja emotsionaalsusele. Laulu ettekanne õpilaste poolt toimub elamuslikult ja vahendusrikkalt: ühe- või mitmehäälselt, saateta või saatega, mänguga või tantsuliste liigutustega.

Laulu õpetamine käemärkide järgi. Käemärkide järgi laulmine arendab õpilaste muusikalist mõtlemist. Eelkõige on see üleminekuks laulude kuulmise järgi õpetamiselt noodi järgi laulmise õpetamisele. Esimeses klassis, kus peab eriti silmas pidama, et õpilased seatakse korraga ainult ühe probleemi ette, võimaldavad käemärgid kõige paremini visualiseerida erinevate helikõrguste suhet (mudelid SO-MI, SO-RA, MI-SO, RA-MI jne). Samaaegselt võivad õpilased käemärkidest ka täpse rütmi välja lugeda. Parimaks võtteks on siin õpetaja poolt näidatud käemärkide järgi laulmine vaheldumisi häälega ja “mõttes”/kuuldeliselt. Suurt abi pakuvad käemärgid mitmehääle laulmise ettevalmistamisel, mille esimeseks etapiks on lihtsamate kahehääleste harjutuste laulmine käemärkide järgi.

Laulu õpetamisel jagatakse laul lõikudeks vastavalt pikkusele ja raskusele, antakse algusheli, seejärel lauldakse meloodiakäike käemärkide järgi ning näidatakse meloodia liikumist käemärkide abil aeglaselt tempos ja täpse rütmiga. Iga osa tuleb laulda niikaua, kuni see on hästi selgeks saanud ja õpilased seda ka iseseisvalt veatult laulda suudavad. Õpitud osad ühendatakse ja lauldakse laul tervikuna käemärkide järgi. Järgmiseks etapiks on sõnade lisamine meloodiale – õpetaja esitab laulu sõnadega ning õpilased arutavad teksti sisu üle. Tekstiga laulmisel ei pea lapsed näitama meloodia liikumist käemärkidega. Laulu ettekanne peaks olema sama elamuslik nagu laulu õpetamisel kuulmise järgi.

Laulu õpetamine rütmiseeritud astmemärkide ja nootide järgi. Praktika on näidanud, et rütmiseeritud astmemärkide järgi laulmine on õpilastele kergem kui noodist lugemine. Ilmselt ajab segadusse erinevates kohtades noodijoonestikul asetsev („ränd“) JO-võti. Laulu õpetamine rütmiseeritud astmemärkide järgi toimub sarnaselt laulude noodist õpetamisega. Mõlemad õpetamisviisid algavad juba esimeses klassis. Siin on oluline juhtida õpilaste tähelepanu, et nad ei jälgiks mitte üksikuid noote, vaid kokku kuuluvaid rütme ja muusikalisi motiive.

Tekstikast 13.C.

Praktilist õpetajale: laulu õpetamise käik

- *Noodis orienteerumine:*
 - › *rütmi analüüs taktimõõdust lähtuvalt ning keeruliste kohtade leidmine;*
 - › *rütmi esitamine kehapillil (plaksutamine, koputamine, patsutamine jne);*
 - › *JO asukoha määramine sissejuhatavate selgituste järel;*
 - › *meloodia liikumise analüüs, raskemate kohtade leidmine;*

- › *astmete lugemine täpse rütmiga;*
- › *astmete lugemine käemärke kasutades.*
- *Õpetaja poolt algusheli andmine, seejärel laulu laulmine aeglates tempos koos astmete käemärkide näitamisega.*
- *Töö käigus suunab õpetaja ja juhib õpilasi vajalike märkustega, laseb otsida üksikosade sarnasust ja seoses sellega selgitab ka laulu vormi. Kui klass oskab meloodiat muusikaliselt täpselt laulda, tutvustab õpetaja laulu koos tekstiga.*
- *Õpilased analüüsivad laulu sisu ja teksti.*
- *Õpetaja tutvustab heliloojat, laulu ajaloolist saamislugu, teksti autorit jne.*
- *Laulu harjutatakse kogu klassiga, seejärel rühmade kaupa, lõpus ka üksikult.*

Laulude õpetamise meetodeid ja võtteid tuleb alati kohandada õpilasarühmade üldisest tasemest lähtuvalt. Laulu õpetamise meetodi määravad igal üksikul juhul laulu sisu, didaktiline eesmärk ja õpilaste vanuselised iseärasused. Noodikirja õppimine toimub samm-sammult lihtsamalt keerulisemale, otseses seoses praktilise muusitseerimisega. Noodikirja õppimist võime kõige otsemalt võrrelda emakeele kirjaoskuse omandamisega.

Muusika kuulamine muusikaõpetuse alusena

Muusika kuulamise kaudu annab õpetaja õpilastele esimesed algteadmised muusikast. Kuulamisprotsessis kujunevad kuulamisharjumused ja -oskused, areneb muusikaline kuulmine ja loomingulised võimed. Muusika kuulamisega laiendatakse õpilaste üldist silmaringi, kujundatakse muusikalist maitset ning positiivset suhtumist muusikakultuuri.

Arvestades laste arengu eripära, on esimese kooliastme muusika kuulamisel esiplaanil vokaalmuusika ja programmilised muusikapalad. Alustada tuleb muusika kuulamis- oskuse kujundamisega: muusikapala lõpuni kuulamine, meeolelu ja väljendusvahendite määratlemine; muusika meeldejätmise ja kuulatud pala äratundmine, muusikaalase sõnavara kasutamine muusika analüüsimisel.

Õpetaja valib kuulamiseks sobiva pala kooskõlas tunni teema ja eesmärkidega. Muusika kuulamise sissejuhatuseks võib kasutada sobivat luuletust, vestlust, näidata teemaga seonduvaid pilte; võib siduda ka eakohase vestlusega heliloojast/luuletajast, nende loomingust jne. Pärast sissejuhatavat osa kuulatakse muusikat täielikus vaikuses. Püüda selle poole, et õpilased ei piirduks sõnadega kiire-aeglane, rõõmus–kurb, vaid kasutaksid ka keerulisemaid mõisteid, nt õhuline, laulev, õrn, südamlük, tantsuline, ergas, hoogne, marsilik, pidulik, hõljuv, kaval, humoorikas jne. Järgnevat arutelu juhib õpetaja nii, et lapsed õpiksid muusikapala mõistma ning selgelt väljendama oma tundeid ja mõtteid.

On tähtis, et õpilased õpiksid kuulama muusikapala, teades, mida kuulata ja millele pöörata tähelepanu. Iga muusikapala kuulatakse eesmärgistatult, uue ülesande või küsimusega, mitmel korral. Korduv kuulamine süvendab muusikalisi muljed, kinnistab ühisel arutelul saadud teadmisi.

Pidades silmas muusika kuulamise kasvatuslikke ja õpetuslikke eesmärke, võib kuulamist planeerida erinevalt, näiteks siduda muude tegevusega – pildi joonistamise või jutukese koostamisega. Kui õpilastel on juba mõningaid kuulamiskogemusi ja teadmisi, võib kuulata pala ka sissejuhatusega, muusikalise mõistatusena laste fantaasia ja muusikalise mõtlemise arendamiseks. Muusika on kõige abstraktsem kunstiliik, seetõttu peab õpetaja aktsepteerima iga õpilase vastust küsimusele: „Mida (keda) sa kujutasid endale ette kuulatava muusika ajal?“. Nii palju kui on lapsi, nii palju võib olla ka arvamusi kuulatava muusika kohta, seega kõiki vastuseid tuleb pidada õigeteks: „vale“ vastust muusika kuulamise puhul ei ole olemas (Muldma, 2007).

Muusikalis-rütmiline liikumine aktiivse musitseerimise allikana

Võrdselt laulmise ja muusika kuulamisega aitab muusikalis-rütmiline liikumine mõista muusika sisu, äratada huvi ja armastust muusika vastu. Muusikalis-rütmilise liikumise kaudu arendatakse rütmi-, dünaamika-, tempotunnetust, eneseväljendusoskust, koordineerimise, fantaasiat, kujutlusvõimet, mis kokkuvõttes aitavad aktiveerida õpilaste oskusi ja soovi musitseerida. Muusikalis-rütmilise liikumise juurde kuuluvad muusikalis-rütmilised harjutused, laulumängud, tantsud, muusikalised mängud. Mängides ja tantsides arenevad õpilaste muusikalised võimed, tähelepanu, enesekontroll, kollektiivsus ja loominguaktiivsus. Liikumine muusika järgi rahuldab õpilaste eakohaseid liikumisvajadusi.

Tunni muusikalise materjali planeerimisel tuleb silmas pidada ülesannete jõukohasust, süsteemsust ja järjepidavust. Iga uus liikumine peaks arendama muusika vastuvõtuvõimet, liikumisoskust ja koordineerimise. Arvestades muusikaklassi ruumilisi võimalusi, tuleb õpetajal pöörata esialgu suuremat tähelepanu rütmilise liikumisoskuse arendamisele. Muusikalis-rütmiline liikumine peab kindlasti kuuluma igasse muusikatundi, eriti esimeses kooliastmes. Õpitud mängu- ja tantsu võiks sobival võimalusel kasutada ka teistes tundides ning klassivälises tegevuses.

Muusikalis-rütmiliste harjutuste eesmärgiks on õpetada lapsi liikuma kooskõlas kõlava muusikaga, et nad mängu- ja tantsuõhinas annaksid edasi õigesti ja ilmekalt muusika sisu ning meeoleolu. Õpetamisel võib kasutada mitmesugust kõndi muusika saatel, kerget jooksu, tantsusamme, tegevusi vahenditega (puulehed, paelad, pallid jne), samuti erinevaid liikumisjooniseid.

Laulumängud võimaldavad kasutada liikumist muusikatunnis ka siis, kui tund toimub klassiruumis. Laulu saateks kasutatav mänguline või imiteeriv tegevus sooritatakse

klassiruumis laudade juures või rühmiti tahvli ees. Laulumängu esitab õpetaja koos tegevusega, mis suurendab huvi ja loob tervikmulje laulumängust. Laulumängu õpetamise eel peab õpetaja täpselt teadma, missugust liikumist kasutatakse laulu saateks.

Muusikalise mängu õpetamisel lähtutakse alati muusikast. Eesmärgiks muusikalistes mängudes ja tantsudes on liikumise ja muusika kooskõla saavutamine; reageerimiskii-ruse ja erksuse arendamine; loominguliste võimete kujundamine; tähelepanu juhtimine muusika üksikutele väljendusvahenditele. Mängu eesmärgiks on järgida liikumisel kind-laid reegleid. Neid võib kohandada vastavalt laste arengutasemele. Muusikalise mängu õpetamisel lähtutakse alati muusikast.

Tantsude ja muusikaliste mängude õpetamise metoodikas on palju ühisjooni. Alus-tatakse tantsu saatemuusika tundmaõppimisest. Tervikliku üldmulje saamine ja tantsu liikumise tutvustamine koos samaaegselt kõlava muusikaga seostatakse muusika karak-teri ja vormiga. Põhiliikumist õpitakse rütmiliste harjutuste abil. Tantsu on võimalik õpetada erinevas raskuastmes, arvestades õpilaste oskuste ja võimete arengut. Nii nagu muusikalises kasvatustöös tervikuna, tuleb ka tantsude õppimisel pöörata tähelepanu laste loominguliste võimete, aktiivsuse ja fantaasia arendamisele.

Pillimäng musitseerimise vahendina

Pillimäng on üks võimalus muuta muusika õppimine atraktiivseks ja mitmekesiseks, andes tõuke loovaks ja aktiivseks musitseerimiseks. Pillimänguga suuname õpilaste tä-helepanu muusika peamistele väljendusvahenditele – pulsile, meetrumile, rütmile, dü-naamikale, helikõrgusele, tämbrile jne. Pillimängu kaudu arendame õpilase üldvõimeid ja oskusi: kontsentratsioonivõimet, tähelepanu jaotamisoskust, peenmotoorikat, rea-geerimiskiirust ja -täpsust, kuulamisoskust, koordineerimisvõimet, ansamblitunnetust, vastutustunnet, esinemisjulgust jne.

Tekstikast 13.D.

Praktilist õpetajale: pillimängu põhimõtted

- *pillimäng lisatakse laulule alles siis, kui laul on kindlalt omandatud;*
- *esitatava saate rütm ei peaks dubleerima laulu või muusikapala rütmi;*
- *muusikapala saateks lisatakse pillimäng pärast muusikaga tutvumist;*
- *saaterütmi või meloodiasaadet esitatakse vaiksemalt kui laulu või muusikapala, mida saadetakse;*
- *pillide valik lähtub muusikapala sisust ja meeleolust (programmiline muusika, karakterpalad, laulude temaatika).*

Musitseerimine muusikainstrumentidel peab olema süsteemne ja õpilastele jõukohane.

Pillide valikust

Põhiliselt jaotatakse pillid kahte rühma: rütmipillid ja meloodiapillid. Kehapilli kõrval leiavad enam kasutust rütmipillid: kõlapulgad, võrutrumm, kõlakarp, tamburiin, marakaad, pandeira, guiro, puu- ja metallagogo, taldrikud, triangel, kabasa, *cazizi*; meloodiapillidest – ksülofonid, metallofonid, kellamängud ja kõlaplaadid. Enamikul meloodiapillidel saab plaate ka ära võtta, mis tunduvalt lihtsustab pillide õppimist. Praktilises töös kasutatakse lisaks mitmesuguseid kõlaefekte võimaldavaid pille nagu kellukesed, kuljused, kägu, ööbik jpt. Eriline väärtus on õpilaste endi looduslikest ja tehismaterjalidest valmistatud pillidel (käbid, kivid, pulgad, karbid, purgid jne).

Pillidel musitseerimisel omandavad õpilased kindlaid teadmisi ja oskusi: õpitakse tundma pillide nimetusi, mänguvõtteid, kõlatämbrit; omandatakse ansambli mängimise kogemus; kasutatakse dünaamilisi varjundeid; rütmilisi ja meloodilisi kaasmänge lisatakse nii õpetaja juhendamise järgi kui ka iseseisvalt improviseerides. Kaasmängude õppimine võib toimuda kuulmise või noodikirja järgi ning sellega tegeldakse mitmes tunnis järjest (sõltuvalt raskusastmest). Oluline on, et õpilased mängiksid mitte ainult etteantud partiid, vaid oleksid ka ise võimelised improviseerima rütmisaadet, leidma muusika saateks sobiva pilli jms. Vältida tuleks liigset müra, tähelepanu pööratakse saate otstarbekusele, pillide sobivusele laulu (muusikapala) meeleolust lähtuvalt. Järjepideva töö tulemusena kujundame kuulamis- ja analüüsioskust, aktiivset ja loominguulist suhtumist musitseerimisse ja muusikasse. Kõik eespool toodud muusikalised tegevused on omavahel tihedalt seotud ning moodustavad muusikaõpetuses ühtse terviku.

Muusikaalased teadmised ja oskused

Muusikaalaste teadmiste ja oskuste omandamisega arendatakse järk-järgult õpilaste intellektuaalseid võimeid (tähelepanu, mälu, analüüsivõimet, loogilist mõtlemist, loovat kujutlusvõimet jm) ning muusikalisi põhivõimeid (rütmitaju, laaditaju, helikõrguste taju, muusikalist mälu).

Muusikaalaste teadmiste vahendamise lähtematerjaliks on lauluvara, muusika kuulamispalad, muusikalis-rütmiline liikumine – ning seda kõike süvendatakse pillimängus. Meetrumitunde arendamisel juhitakse lapsi laulude ja kuulamispalade muusika pulsi tunnetamisele. Rakendatakse ka rütmilist liikumist – mitmesuguseid kõnnivorme, matkivat tegevust, kerget jooksu, tantsusamme ja -elemente. Sealjuures tuleb jälgida laste liigutuste ja liikumiste kooskõla muusikaga, liigutuste korrektsust ja ilu – üks võimalus õpilaste muusikaliste võimete arendamiseks.

Rütmialast tööd alustatakse laulude ja sobivate muusikapalade rütmi markeerimisega kuulmise järgi, millele lisanduvad kaasmängud. Rütmialase teadlikkuse süvendamiseks kasutatakse laste tunnetustegevust aktiveerivaid töövõtteid ja muusikalis-didaktilisi mänge. Töövõtete kasutamisel ja rakendamisel on oluline, et need oleksid õpiastele jõukohased, huvipakkuvad ning arendavad.

Õpilaste rütmitunde arendamisel ja diktsiooni parandamisel esimeses kooliastmes on heaks lähtematerjaliks sõnarütmile toetuv metro-rütmiline töö: lühiriimide, liisusalvide, mitmesuguste nimemängude teksti meetrumi ja rütmi kasutamine. Õpetaja pakub konkreetseid rütmilisi sõnu ning laseb õpilastel endil leida samarütmilisi sõnu. Sellega arendatakse laste aktiivset muusikalist mõtlemist ja loominguilisi algeid. Kui rütmialane töö on kuulmisele toetudes saavutanud teadlikkuse ja tunnetusaluse, tuleb see kindlasti siduda noodikirjaga. Hea rütmitunde ja noodilugemisoskuse saavutamine on võimalik ainult siis, kui järjepidev ja plaanipärane töö toetub elavale muusikale.

Õppetöös tuleb kindlasti lähtuda põhimõttest: **kuulen-näen-laulan (mängin)**. Helikõrgusalaste teadmiste vahendamisel peab toetuma tundide muusikaalasele materjalile – muusika kuulamisele, lauluvarale, pillimängule ja liikumisele (meloodia liikumise suund: üles, alla, samal kõrgusel jne). Meloodia liikumise kujutamisel kasutatakse käe vaba liikumist õhus, meloodia graafilist kujutamist, astmete näitamist käemärkide abil (erinevate helikõrguste mudelid/kombinatsioonid: SO-MI, SO-RA, MI-SO, RA-MI, MI-RA, MI-JO, JO-MI jne). Õpilaste laaditunde ja kuuldekujutluste arendamiseks võib kasutada jõukohaseid lihtsaid mudellaule ja harjutusi, mille meloodia jälgimine on õpilastele jõukohane lihtsa rütmi ja väheste kasutatud astmete tõttu. Neid võiksid ja peaksid looma ka õpilased ise.

Tekstikast 13.E.

Praktilist õpetajale: **näidisharjutus**

Harjutuslike laulude mänguliseks kasutamiseks pakub rohkeid võimalusi rütmi- või meloodiakaja. Laulude koostamise alguses võib piirduda kahe (SO-MI) ja edaspidi kolme (SO-MI-RA) astmega.

Kutsuja (õpetaja, õpilane)

*Lepatriinu, lõunale
tule minu õunale!*

Vastaja (õpilane)

*Kuidas ma siis tulla võin –
täna juba õhtust sõin!*

L. Tungal

Meloodiliste motiivide kordamist võib teha huvitavamaks, muutes SO-MI mudeli kõrgust, asendades sõnu („lepatriinu“ asemel „mesilane“, „linnukene“ jne).

Muusikaõpetuse metoodikast ehk milliseid meetodeid kasutada, et saavutada õpetamisel suuremat efektiivsust

Õppekava elluvijaks on kahtlemata õpetaja. Tema professionaalne ainekäsitus ja loov lähenemine aitavad viia õpilasteni teadmiste ja oskuste kompleksi praktiliste muusikaliste tegevuste kaudu. Muusikaõpetuses lähtutakse eesti koolimuusikas väljakujunenud traditsioonidest ja põhimõtetest (Riho Päts; Heino Kaljuste), mis toetuvad Kodaly-metodi ja Orff-pedagoogika adapteeritud käsitlusele ning kaasaegse pedagoogika teadmusle ja kogemusele.

Laulmine on ka teise kooliastme muusikaõpetuses kõige olulisemaks õppetegevuseks. Vokaalsete võimete kujundamisel ja arendamisel pööratakse rohkem tähelepanu õpilase hääle ilmekusele ja kõlavusele ning jätkuvalt hääle individuaalsetele omadustele (hääle ulatus, tämber jm). Olulisel kohal on samuti mitmehäälese laulmisoskuse arendamine ning aktiivse, iseseisva ja loova musitseerimisoskuse kujundamine. Sarnaselt esimese kooliastmega on tähtis laulurepertuaari valik. Laulmine kui sotsiokultuuriline nähtus mõjutab õpilase sotsiaalsete oskuste taset, maailmavaate kujunemist.

Teise kooliastme muusikaalased teadmised ja oskused peaksid võimaldama õpilasel suures osas omandada lauluvara iseseisvalt noodist lugemise abil, kasutades nii relatiivset noodilugemise meetodit kui ka absoluutsete helikõrguste süsteemi.

Muusika kuulamises, mis on muusikaõpetuse üheks põhikomponendiks, asetatakse pearõhk muusikateose sisu ja vormi lahtimõtestamisele, erinevate maade ja kultuuride rahvaloomingu rahvuslikule intonatsioonile, heliloojate ning nende heliloomingu tutvustamisele. Muusika kuulamise õppeprotsess (nagu esimeses kooliastmeski) viiakse

läbi mitmes etapis: sissejuhatav osa, muusika esmane kuulamine, kommenteeriv analüüs, järjekordne muusika kuulamine ja arutelu. Oluliseks jääb samuti muusika kuulamise repertuaar, mis käsitleb erineva karakteriga programmilise muusika teoseid ning eesti ja teiste rahvaste muusikat.

Pillimängu kaudu pakutakse õpilasele musitseerimisrõõmu, eneseväljenduse võimalust, koostöökogemust, muusikaalaste teadmiste ja oskuste rakendamist, improvisatsiooni ja omaloomingu teostamist jm. Tagasihoidlike lauluvõimega õpilastele pakub pillimäng muusikalisi oskusi pillidel musitseerimise kaudu. Peale kehapilli ja rütmipillide kasutamist jätkatakse mänguoskuste arendamist plaatpillidel, väikekandlil või plokkflöödil.

Muusikalis-rütmiline liikumine aitab õpilastel tunnetada ja väljendada muusikat kehalise liikumise abil. Liikumine on tegevus, mis teises kooliastmes on sageli üsna tagasihoidlikul positsioonil, kuna nõuab õpetajalt lisaoskusi ja pingutusi, et aktiveerida õpilasi. Selleks on soovitatav kasutada folkloorist lähtuvaid laulumänge ja tantse, mis igati toetavad 4.–6. klassis erinevate rahvaste ja maade muusika õpetamist ja õppimist (Sepp, 2005). Muusikaline liikumine arendab mitte ainult muusikalisi võimeid, vaid ka sotsiaalseid oskusi: teisega arvestamist ja suhtlemisoskust, koostöövalmidust ja -oskust, enda ja klassikaaslaste loomingu väärtustamist, enda ja teiste rahvaste muusikakultuuri austamist ja väärtustamist.

Omaloomingu arendamist jätkatakse kõikide ülaltoodud õppetegevuste kaudu, luues rütmilisi, rütmilis-meloodilisi ja meloodilisi improvisatsioone ja lõpetatud vokaal-, instrumentaalviise, laule. Omaloomingu abil on võimalik arendada õpilase muusikalist mõtlemist; julgust olla originaalne; omada, genereerida ja realiseerida oma innovaatilisi ideid. Kokkuvõtvalt, omalooming ei ole eesmärk omaette, vaid on üks võimalus õpilase loova mõtlemise ja tegevuse aktiveerimiseks.

Muusikaõpetuse tund muusikaõpetuse põhivormina ehk mida silmas pidada tunni kavandamisel ja läbiviimisel

Muusikaõpetuse eesmärgid ja ülesanded viiakse ellu peamiselt muusikatundides, kuigi oluline osa on ka klassivälisel tegevusel ja individuaalsel tööl õpilastega. Muusikatunni kohta kehtivad kõik pedagoogika ja didaktika printsiibid. Eriline tähtsus on muusikatunni emotsionaalsel ja kasvatuslikul mõjul. Muusikatund peab võimaldama õpilaste igakülgset kasvatamist ja arendamist, mis omakorda on lõimitud teistes õppeainetes omandatud teadmiste ja oskustega. Õppetunni eelnev planeerimine on vältimatu ja tunni kavandamise oskus on see, mida iga õpetaja valdama peab.

Tunni eelnev planeerimine toob kaasa mitu väärtuslikku komponenti:

- kindlustab, et tund on otstarbekas, tasakaalustatud ja sobilik vanuseastmele;
- annab õpetajale kindlustunde;

- annab õpetajale võimaluse ette näha probleeme ja leida ka nendele lahendusi;
- on õpetaja professionaalsuse näitaja.

Tunni planeerimisel ja läbiviimisel arvestatakse iga klassi õpilaste ealisi iseärasusi, nt tähelepanuvõime ebapüsivus, kiire väsimine ühetaolisest tegevusest jne. Mõtlemise konkreetsus tingib muusikatunni tegevuste suhtelise lühiajalisuse, lapsi huvitava mängulaadse ainekäsitlemise ning näitlike vahendite oskusliku kasutamise.

Üldisi arenguseaduspärasusi teadvustades arvestab õpetaja tunni planeerimisel ja läbiviimisel konkreetse klassi arengutaset ja õpilaste muusikalisi võimeid. Distsipliini ja tähelepanu halvenemine on märgiks laste üleväsimisest, liigsest pingest või klassi jaoks sobimatust materjalist. Tunni edukuses on suur osa õpilaste tähelepanu ja aktiivsuse organiseerimisel jõukohase materjali ja erinevate meetodiliste võtetega. Muusikaõpetuse tunni võib tinglikult jagada kolmeks osaks.

Ettevalmistava osa (ajaliselt umbes 8–12 min) peamiseks ülesandeks peale tunni organiseerimise on erksa muusikalise meeleolu loomine ning õpilaste ettevalmistamine järgneva tööks. Selleks võib kasutada hääle lahtilaulmiseks mõeldud harjutusi, lihtsaimaid laule, muusikalis-rütmilisi harjutusi, laulumänge, aga siia sobib ka muusika kuulamine.

Tunni põhiosas (ajaliselt umbes 20–30 min) realiseeritakse peamised eesmärgid ja ülesanded: toimub uue laulu omandamine; muusikalise kirjaoskuse omandamine seoses uue materjali õppimisega; muusika kuulamine; õpitud laulude kordamine ja viimistlemine; lauludele saate lisamine. Siia kuuluvad ka häält ja kuulmist, õpilaste muusikalisi ja loomingulisi võimeid arendavad töövõtted, harjutuslikud laulud.

Tunni lõpuosas (ajaliselt umbes 8–12 min) sobib muusika kuulamine (meetodilise võttena), et tundma õppida või korduvalt kuulata muusikalis-rütmilise liikumise saate-muusikat. Tundi võib lõpetada muusikalise mängu või tantsuga. Tunni lõpus tehakse kokkuvõtte, kus antakse hinnang tunnis tehtud muusikalisele tööle, tuues esile positiivset.

Selleks et tund saavutaks püstitatud eesmärgid, kavandab õpetaja selle sisu: määratleb tunni teema, kõikide tegevuste eesmärgid, ajakava, näitevahendid ja töömeetodid. Oluline on iga tunni järel analüüsida töö tulemusi ja teha järeldusi, et õigesti planeerida järgnevat tööd. Õppekava edukaks rakendamiseks peavad muusikatunnid toimuma spetsiaalselt sisustatud muusikaklassis, mis võimaldab luua töörühmi ja liikumiseks vajalikku ruumi.

Sisu poolest võivad muusikatunnid olla erinevad: temaatilised, tähtpäevaga seotud tunnid, uue materjali tunnid, kordustunnid, kontserttunnid. Igal juhul peab tund moodustama terviku, mille tagab läbimõeldud seos tunni erinevate tegevuste vahel. Kõik tunni eesmärgid (nii õpetuslikud, kasvatuslikud, kui ka arenduslikud) peavad tulenema tunnis käsitletud materjalist ja seostuma sellega.

Tähtis on just see, et töö muusikatunnis kindlustaks kogu muusikalise materjali omandamise, teadmiste, oskuste ja vilumuste ning muusikaliste ning loominguliste võimete

arendamise järjepidevuse. Muusikaõpetuse tunnistruktuuri valikul peab õpetaja silmas pidama töö varieerimisvõimalusi, arvestama õpilaste vaimset, emotsionaalset ja füüsilist koormust. Tunnikava on õpetajale teejuhiks, mis näitab, miks ja kuhu minna ning kuidas sinna jõuda.

Tekstikast 13.F.

Praktilist õpetajale: küsimused, millele tunni kavandamisel vastata

- *Mida õpilased õppisid eelmises tunnis ning mida nad juba teavad?*
- *Mida nad tänases tunnis õpitava jaoks teadma peavad?*
- *Kuidas on tunni eesmärk seotud õpilaste tegevuste ja kogemustega?*
- *Milliste tegevuste kaudu ja milliste pedagoogiliste meetodite rakendamisel õpilased eesmärkideks seatu kõige efektiivsemalt omandavad?*
- *Kuidas saada tagasisidet, et õpilased on õpitu omandanud?*

Muusikaõpetaja peaks meeles pidama, et võtmeküsimus õpilaste kaasaahamiseks ja huvi alalhoidmiseks on vaheldusrikkus. Õpetaja professionaalsus seisneb ka tema paindlikkuses – ta tuleb toime isegi siis, kui midagi läheb teisiti, kui oli ette planeeritud. Seega on kasulik varuda mõned lisategevused (tantsud, mängud, muusikapalad, laulud) või lisaülesanded/harjutused, et neid vajadusel mobiilselt kasutada.

Hindamisest muusikatunnis ehk kuidas teada saada, et õpitu on omandatud

Üldised eeldatavad õpitulemused on kirjas riiklikus õppekavas, kuid iga õpitava teema puhul tuleb täpsemalt formuleerida hinnangu andmise ja hindamise aluseks olevad tegevused või tulemus lähtuvalt püstitatud eesmärkidest. Muusikaõpetuses kui loovaines peab hindamine kajastama ja toetama iga õpilase muusikaliste põhi- ja intellektuaalsete võimete arengut. Tuleb lähtuda lapse muusikalistest ja üldvõimetest ning hinnata nende arengut. Mingil juhul ei tohiks hindamise aluseks võtta ainult muusikalist kuulmist, viisipidamist/pidamatust. Oluline on lapse positiivne stimuleerimine hinde või hinnanguga, et tekitada ja hoida huvi muusika vastu. Motiveerides õpilast ennast, tema usku endasse, saavutatakse ka kõrgemaid arengutulemusi.

Tekstikast 13.G.

Praktilist õpetajale: mida arvestada hindamisel

- *õpilase muusikaliste võimete arengut;*
- *muusikaliste teadmiste ja oskuste omandamist ja oskust neid rakendada erinevates muusikalistes tegevustes;*
- *korrektsust ja mõtestatust, aktiivsuse ja initsiatiivi ülesnäitamist;*
- *originaalsust, iseseisvust, esinemisjulgust, koostööoskust jne.*

Õppeprotsessis võib muusikaõpetaja teha õpilaste edusamme kajastavaid märkmeid, anda hinnanguid. Analüüsides annab õpilane tagasisidet õpitu kohta ning õpetajal avaneb võimalus võrrelda oma tähelepanekuid õpilase omaga ja sealjuures korrigeerida hinnet. Praktilise töö raames võib õpilane saada mitu hinnet, arvestades loomingulist lähenemist teatud oskuste rakendamisel.

Toimunud muusikatunni analüüsi ja järelduste tegemist on kõige produktiivsem teha vahetult pärast tundi. Õpetaja võiks esitada endale küsimusi: mis läks teisiti, kui kavandasin; kas tegevused/ülesanded oleksid võinud olla põhjalikumad, täpsemad, keerulisemad, mitmekesisemad; kui produktiivne oli tunni ajajaotus; kas kõik õpilased said õppetegevustesse kaasatud; kuidas said lahendatud tekkinud probleemid; mida peaksin tegema teisiti järgmises tunnis.

Muusikatundi peab küll teoreetiliselt ette planeerima, kuid reaalsuses tuleb olla valmis selleks, et mingil põhjusel võib tekkida vajadus midagi muuta: kas planeeritud tunniosa järjekorda või vahetada välja õpitavat laulu või asendada muusika kuulamise pala või tuua sellele uued tantsuliigutused juurde jne. Muutumistesse tuleb suhtuda kui positiivsesse paratamatusesse, sest iga muusikatund on looming, mis toimub siin ja praegu.

Väärtuskasvatusele suunatud muusikapädevused ehk muusikaõpetuse seosed teiste õppeainete ja eluvaldkondadega

Kaasaja haridussüsteemis ei mõõdeta õpilase hariduse taset enam teadmiste summaga, vaid kui oskust seda elus rakendada. Kooli peamine ülesanne ongi kujundada selliseid teadmisi ja oskusi, mida on võimalik praktiliselt rakendada, ühtlasi arendada arutlevat mõtlemisoskust, mis on eelduseks enese teadvustamisel ja oma arvamuse väljendamisel. Muusikaõpetus on suunatud mitte pelgalt muusikaliste võimete ja maitse kujundamisele, vaid ta mõjutab õpilaste oskusi enesekontrolliks, oma tegevuse analüüsiks, mõistmiseks ja tulemuste hindamiseks.

Tänapäeva kasvatusdiskursuses, nagu ka Eesti ühiskonnas tervikuna, on ühe olulisema valupunktina tõstatunud väärtuskasvatuse problemaatika. Koolikeskkonnas on väärtuskasvatus kõiki aineid läbiv teema (Sutrop, 2009).

Ka muusikaõpetus on väärtushinnangute ja pädevuste kujundamisele orienteeritud õppeprotsess, mille kaudu arendatakse aktiivset, enesemotivatsiooniga ja järjest enam iseseisvat õppijat. Pädevus on võime rakendada omandatud teadmisi/oskusi teistes õpituatsioonides ja eluvaldkondades. See mõjutab muusikaõpetuse sisu ja didaktilis-metoodiliste põhimõtete valikuid tervikliku maailmapildiga ja täisväärtusliku inimese kasvatamisel (Muldma, 2007).

Isiklike ja sotsiaalsete pädevuste kaudu mõistab õpilane, et inimeste kooselu ühiskonnas on inimese olemasolu tingimus, seega õpib ta väärtustama inimestevahelist solidaarsust; mõistab, et inimesed ning nende arvamused ja soovid võivad olla erinevad; arendab koostöövalmidust ja -oskust, täites rühmas erinevaid rolle ja tunnistades teiste väärtusi. Õpilane õpib tunnetama end oma rahva esindajana ning Eestit oma kodumaana.

Kultuuriline pädevus on suutlikkus orienteeruda kultuurimaailmas, nautida kunsti-loomingut, kasutada kunstivahendeid loominguliseks eneseväljenduseks ja -teostuseks. Kultuuriline pädevus muusikaõpetuses aitab õpilasel mõista muusika tähendust kultuuri ja inimese arengus; tunda ja orienteeruda maailma, eriti Euroopa ja Eesti kultuuri- ja kunstimaailmas; osata eneseväljendusest ning musitseerimisest rõõmu tunda; väärtustada kultuuri, kunsti, sh muusikalist tegevust kui võimalust oma elu rikastada.

Kriitilise ja loovmõtlemise pädevus on võimete, teadmiste, väärtushinnangute, seisukohtade, oskuste ja mitmesuguste protsesside kombinatsioon. Loovmõtlemist seostatakse originaalsete ideede, kogemuste ja loomingu loomisega. Kriitiline mõtlemine on seotud eelnimetatute analüüsimisega. Teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute kujundamise aluseks muusikaõpetuses on õpilaste loomupärased ja arendatavad intelligentsuse vormid: emotsionaalne, muusikaline, kehalis-motoorne, ruumiline, loogiline. Sotsiaalsete väärtuste ning võimete pädevuse kujundamisel aitab õpetaja aru saada neist endist ning olla osavõtlik, tolerantne ja avatud kaaslaste suhtes, säilitada tasakaalu vabaduse ja vastutuse, mitmekesisuse ja valikuvõimaluse vahel.

Kommunikatiivne pädevus, mis keskendub muusikakeelele, on Lev Vögotski (1987) sõnul tunnete, emotsioonide ja meeleolude üheks võimalikuks ekvivalendiks. Muusikaõpetaja loov ainekäsitus on eelduseks tänapäeva muusikakasvatuse suundumuste – traditsiooni ja innovatsiooni, identiteedi ja globaliseerumise – vaheliste seoste kujundamisele muusikaõpetuse kaudu.

Matemaatikapädevus loob õpilastel terviku kvantitatiivse informatsiooni tõlgendamise oskustest. Matemaatikapädevus väljendub muusikaõpetuses esemete tunnuste võrdlemises, mitmesuguste mõõtmistega ning ajalistes ja ruumilistes seostes, mudelite mõistmises (heli kestvus/kõrgus, erinev taktimõõt, muusikateose vorm jne.).

Iseseisev õppimine on suunatud võimaluste ja kogemuste loomisele, mis tagavad õpilaste kujunemise enesekindlateks, motiveeritud elukestvateks õppijateks. Lisaks ülatoodule aitab muusikaõpetus kujundada pädevusi, mis arendavad õpilastes esteetilist taju, tugevdavad etnokultuurilist ja muusikalist identiteeti ning aitavad samaaegselt mõista ja tunnetada ennast maailma muusikakultuuri osana. Muusikat kui kultuuri koostisosa käsitletakse märkide/nootide süsteemina. Muusikakultuur on alati olnud väärtustav mõiste. Seega on muusikakultuur omandatav väärtus, mis on keskne meie argielus (Valsiner, 2005; Tulviste & Valsiner, 2007).

Kokkuvõte

Muusikaõpetus peegeldab ja kinnistab läbi kahe kooliastme kõlbelisi käitumisnorme, mille puhul eriline tähtsus on õpilase ja õpetaja vahelistel suhetel, kooli vaimsusel ja õpikeskkonnal ning üksmeelil ja toetaval õpilaste–õpetajate–lastevanemate koostööl. Muusikaõpetaja on õpilase tervikliku ja jätkusuutliku arengu tagamisel võtmeisikuks, kelle tegevuse edukus sõltub mitmest tegurist: õpetaja võimest mõista ja väärtustada õpilast; õppekavast, mis määrab tegutsemise eesmärgid ja suunad; lapse motiveerimisest, mis tähtsustab iga üksiku õpilase ja kogu klassi toimetulekut; õpetajapoolsest tagasisidest õpilastele, mis võimaldab õppijal aru saada, kuidas ta on arenenud. Seega on muusikaõpetaja ülesandeks suunata ja mõjutada õpilaste mõttekäiku, motiveerida väärtustama individuaalsust, originaalsust, eneseväljendusjulgust ja koostööoskust, üksteise kuulamise oskust, ühtekuuluvustunnet, sallivust, paindlikkust ja emotsionaalset kompetentsust.

Viidatud kirjandus

- Hallam, S. (2006). Musicality. In G. McPherson (ed), *The Child as musician*. (pp. 93–110). New York: Oxford University Press.
- Muldma, M. (2007). *Didaktika muzõkalnogo vospitanija*. Tallinn: Koolibri.
- Muldma, M., & Kiilu, K. (2009). *Õppe- ja kasvatusgevuste valdkonnad*. Vald Kond Muusikaõpetus. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 91–107.
- Päts, R. (1989). *Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis*. I ja II osa. Tallinn: Valgus.
- Päts, R., & Kaljuste, H. (1977). *Käsiraamat I ja II klassi muusikaõpetajale*. Tallinn: Valgus.
- Sloboda, J. (2000). *Muusikaline meel. Kognitiivne muusikapsühholoogia*. Tallinn: Scripta Musicalia.
- Sepp, A. (2005). Mõtteid muusikaõpetusest 4.–6. klassis. M. Vikat, H. Treier, & I. Raudsepp. *Muusika ja kunsti õpetamisest*. (lk 23–25). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Sutrop, M. (2009). Väärtused ja haridus ühiskondlikus kontekstis. *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21. sajandi eesti ja Soome koolis*. Koost M. Sutrop, P. Valk, & K. Velbaum. Tartu: TÜ kirjastus.

- Tarassova, K. (1988). *Ontogenez muzõkalnõh sposobnostei*. Moskva: Pedagogika.
- Tulviste, P., & Valsiner, J. (2007). *Lev Võgotski teooria täna*. Haridus 7/8, lk 3–6.
- Valsiner, J. (2005). How Can Developmental Psychology Become 'Culture-Inclusive'? In: J. Valsiner. *Child Developmental in Cultural Context*. Lewston, Ny: Hogrefe and Huber Publishers (pp 145–158).
- Võgotski, L. (1989). *Psihologija iskusstva*. Rostov-na-Donu: Feniks.

Soovituslik kirjandus

- Cook, N. (2005). *Muusika. Kujutus. Kultuur*. Scripta Musicalia.
- Kiilu, K. (2005). Laululise tegevuse diferentseerimine. M. Vikat, H. Treier & I. Raudsepp, *Muusika ja kunsti õpetamisest* (lk 26–32). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Muldma, M., Raudsepp, I., Urbel, L., & Vikat, M. (2004). *Õppe- ja kasvatustööst I kooliastmes*. Koost. E. Kulderknup. *Muusikaõpetus*. Tallinn: Argo.
- Karpinen, S., & Ruokonen, I. (2008). *Nuoret ja taide*. Koost. Karpinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. Helsinki: Finn Lectura.
- Pullerits, M. (2004). *Koolimuusika*. Tallinn: Avita.
- Roose, C. (2003). *Kooli folkloorikogumik*. Tallinn: Avita.

14. Kunst

Anu Tuulmets

Sissejuhatus

Kunstiõpetusel on lapse arengus suur roll. Õppeaine nimetus on kunst ja see on väga lai valdkond, kuid sõltumata sellest, kuidas me ka kunsti ei defineeriks, on õppeaine sisu veelgi laiem ja haardumata. Kunsti ainekujud ei ole üksnes pilt galeriis või skulptuur linnaväljakul – meediakanalite ja virtuaalkeskondade „tooted“ on samuti laste elu „aktiivsed“ osad. Tänapäeval leiavad paljud, et kohasem oleks nimetada õppeainet nt visuaalkultuuriks, sest asjasse puutub ka kunstiks mittepeetav, igasugune visuaalne informatsioon, kogu visuaalne keskkond meie ümber.

Kunstiõppe sisu ja eesmärk

Kunstiõpetuse eesmärgiks pole aga üksnes lapse kunsti- või siis visuaal-kultuurialaste teadmiste ja oskuste kujunemine, st aine eesmärki ei saa näha vaid kunstikeskselt. Kunst ja kunstitegevused on ühtlasi ka mõjusad vahendid lapse üldarengu toetamiseks. Nende kaudu õpib laps ümbritsevat märkama, reflekteerima oma kogemusi, väljendama mitmel moel oma mõtteid ja tundeid. Kunstitegevused aitavad õppida tundma iseennast, oma huvisid ja võimeid; märgata sarnanemist oma kaaslastega, aga ka igapäevase isikupära; aitavad kujuneda maailmapildil, sotsiaalsetel väärtushoiakutel, iseseisval ja koos tegutsemise oskusel. Andes oluliselt enam ruumi mitteverbaalsele, intuitsioonile, sünteesivale, ruumilisele ja holistilisele mõtlemisele, tasakaalustavad kunstitegevused kooli suurema osa õppeainete verbaalsele, analüütilisele, ratsionaalsele, lineaarsele ja loogilisele mõtlemisele tuginemist (Edwards, 1992).

Kunst pakub oma erineva olemusega teistele ainetele vaheldust, kuid see pole siiski taotlus, vaid pigem tervitatav kaasanne. Iga ülesande kaudu peaks õppija midagi uut teadvustama. Uus võib olla teadmine, kogemus, oskus, seos, vaatenurk, hinnang, probleem. Et oma ideed nähtavaks teha, tuleb end väljendada mingisuguses vormis. Selleks on vaja nii teadmisi kui ka oskusi, arendada oma mõtlemist, õppida tundma ennast ja ümbritsevat maailma. Kunst pakub äärmiselt palju eriilmelisi ja just kunstile eripäraseid võimalusi. Oma valikutesse saab lülitada vaid seda, millega on tutvunud. Juba tuttavale toetudes tuleb sammhaaval tundmatusse liikuda, saavutades järjest uusi kindlusetki (Tuulmets, 2006).

Paljude algklasside kunstiõpetajate meelest tähendab kunstiõpetus lihtsalt „tegemist“, kuigi tänapäeval hõlmab kunstiõpe uurimist, probleemide lahendamist, üldiste teadmiste ja arusaamade tekkimist kunstist, see on suhtlemine, arutlemine ja katsetamine

(Vahter, 2005). Praktilisel tegutsemisel on kunstiõppes loomulikult keskne roll. Ainekava näeb ette, et esimeses kooliastmes saavad lapsed eriilmelisi praktilisi kogemusi, neil lastakse olla loovad ja katsetavad, isikupärased oma mõtete visuaalses väljenduses; kasutatakse erinevaid tehnikaid ja töövahendeid. Lisaks tuleb uurida ja teadvustada visuaalset maailma enda ümber – disaini, arhitektuuri, erinevaid keskkondi, kus inime- ne tegutseb; käia kunstinäitustel ja muuseumides, tutvuda oma lähiümbruse kunsti- ja kultuuriobjektidega, avastada nii ajas kaugete kui ka lähedaste kunstiteoste mõju ning arutleda nende üle; rääkida ka reklaamidest, teleprogrammidest, multifilmidest, arvuti- mängudest, st kõigest, mida laste elu sisaldab.

Ainekava kohaselt toimub teises astmes natuke teadlikum tutvumine kunsti alustega. Pööratakse enam tähelepanu ümbritseva maailma väljanägemisele ja selle edasiandmi- sele loomingulistes kunstitöodes, kuid rõhk ei ole natuuri realistlikul kujutamisel. Õpi- takse visuaalse kompositsiooni baasoskusi ning väljendatakse kunstivahenditega oma tundeid ja seisukohti. Võrreldes erinevate ajastute kunstiteoseid ja tutvudes nüüdiskunsti väljunditega (nii klassiruumis kui ka õppekäikudel), leitakse kunsti seoseid igapäevaelu- ga, avastatakse kunsti erinevaid vorme ja sõnumeid ning kujundatakse avatud suhtumist kunsti erinevatesse ilmingutesse. Teadvustatakse inimese suhteid tehismaailmaga ning kujundustöodes pööratakse tähelepanu vormi ja funktsionaalsuse seostamisele ning jätkusuutlikele väärtushoiakutele. Õpilastele antakse võimalusi katsetada, kavandada ning harjutada erinevate tehnikate ja vahendite kasutamist ning suunatakse neid ise temaati- ka ja väljendusvahendite osas valikuid tegema. Õpitakse teadlikult ning turvaliselt kasu- tama erinevaid teabeallikaid ja keskkondi (sh virtuaalseid), otsides inspiratsiooni, infot ning visuaalset abimaterjali. Kunstiteoste, meedia, reklaami jm üle arutledes harjutatak- se analüüsi oskust, kriitilist mõtlemist ning ainealaste terminite kasutamist.

Kunsti riiklikus ainekavas on õppesisu ja oodatavad tulemused antud suure üldis- tusastmega, mis jätab õpetajale vabaduse, aga ka vastutuse sisu ja õpitulemuste konkre- tiseerimisel ning eeldab suurt teadlikkust õppesituatsioonide kavandamisel.

Kunstiõppe probleeme

Esimesse klassi tulevate laste kunstialane arengutase on väga erinev. Määrav ei ole nii- võrd see, kas laps on lasteaias käinud või mitte – kuigi lasteaias kunstitegeluste regulaar- sus ja sotsiaalsus on igal juhul kasuks –, kuivõrd see, milliseid vahendeid on ta kasuta- nud, milliseid kogemusi saanud ja teistega jaganud, mida on teda suunatud vaatama ja millest on temaga vesteldud, milliseid valikuid on lapsele oma mõtete ja tunnete väljen- damiseks jäetud. Nii on ühes klassis koos lapsed, kes on vaid pliitsiga joonistanud, ja need, kel on rikkalik kogemus erinevate tehnikate ja töövahenditega; nii küllalt algelisi kui ka detailsetelt väljatöötatud joonistuskeeme kasutavad lapsed; nii need, kes on oma väljenduses vabad ja ennastusaldavad, kui ka kätteõpetatud „õigeid“, täiskasvanu loodud

skeeme kordavad ja igal sammul kinnitust ootavad lapsed.

Õpetaja peaks teadvustama, et erinevused jäävad. Ta ei tohiks iial püüelda selle poole, et kõik lapsed vaatavad, tõlgendavad ja kujutavad ühtmoodi ja ühes tempos. Kunstiõpetaja peab hästi tundma kujutamisoskuste arengu üldisi seaduspärasid, et mõista, mida joonistamine lapse enda jaoks tähendab, ning väärtustada ka kummalisi tulemusi kui olulisi samme arengus. Eesti keeles ei ole sellealast infot koondavaid tekste palju, mistõttu peaksid Tiia Laak'i „Laste joonistused“ (1991) ja Ants Juske „Joonistav laps“ (2004) olema iga kunstiõpetaja kohustuslik kirjandus.

Teise kooliastme kunstiõpetusega seoses kerkivad sageli küsimused õpetamise vajadusest, võimalikkusest ja õigusest, mille üle on jätkuvalt vaieldud erinevatest arusaamadest lähtudes. Nende küsimuste taga võib näha 19. sajandi lõpu ning 20. sajandi alguse kunstiõppe suundade mõju. Vabakasvatus ülistas spontaanset eneseväljendust ning instinktidele ja intuitsioonile tuginevat tegutsemist. Biogeneetilise suuna tuumaks oli darvinismi tõlgendusele toetuv usk, et laps teeb oma kunstivõimete arengus läbi sama, mis kunstiajaloo os on toimunud, ning seda ei saa muuta. Mõlema suuna sõnumiks oli see, et lapsel peab laskma areneda, nagu loodus on ette näinud, ning eitati õpetamist (Rommel, 1981).

19. saj lõpust alates, mil hakati laste joonistusi märkama ja uurima, on paljud imetlenud nende kunstilist kvaliteeti. Sigmund Freud jt leidsid, et lapse looming on kunst, mis on (nagu kunstnikelgi) alateadvuses asuvate instinktide ja tungide õilistatud avaldus, ning selle arendamisel tuleb lähtuda kunstiteooriatest (Rommel, 1981). Laste vaba spontaanse loomingu propageerija Franz Čížek nõudis lastele omase väljendusviisi säilitamist ning võitles selle rikkumise vastu, hoiatades igasuguse sekkumise ja mõjutamise eest (Rommel, 1981; Efland, 1990). Eelmise sajandi esimesel poolel käsitasid mitmed kunstipedagoogid laste kunsti kui midagi püha, mis spontaanselt laste käe alt voolab ning millesse võib väljastpoolt minimaalselt sekkuda; hiljem on seda vaatenurka oluliselt revideeritud (Gardner, 1980). See tähendaks laste määramist tegema lapselikult ka siis, kui nad ise midagi muud taotleavad.

Sageli leiavad lapsevanemad, et nende lastelt ei tohi kunstis midagi nõuda, sest nad ei oska joonistada. Kunstivõimeid käsitatakse kui midagi kaasaantut ja mittearenevaid. Unustatakse, et kõikides ainetes õpitakse seda, mida eelnevalt ei osatud (või et joonistamine on vaid väike osa kunstiõppest).

Kui esimeses astmes on suurem osa lapsi kunstitegevustes veel julged ja innukad ning nende tööde tase seda suhtumist eriti ei mõjuta, siis umbes kümnenda eluaasta paiku muututakse oma tööde suhtes väga kriitiliseks ning teiste inimeste märkustest kergesti haavatavaks (Laak, 1991; Edwards, 1992). Kirglikult hakatakse püüdlema realistlikkuse suunas ning oma kujutamiski viisi peetakse lapsikuks. Väga tähtsaks muutub välise sarnasuse saavutamine, väheneb huvi kompositsiooni vastu ning pildielemente paigutatakse kaunis juhuslikult, korratakse lemmikobjekte ühel ja samal viisil, püütakse leida võimalusi, kuidas

tuua töödesse liikumist, ruumilisust, erinevaid stiile. Täiskasvanu võib üritada lapsi veenda nende tööde headuses, kuid oluline on mõista, et laste endi silmis on püüdlustest erinev tulemus läbikukkumine (Edwards, 1992). Käes on parim õpetamise aeg, kuid see peab olema nende oma taotlusi ja kriitilist hoiakut arvestav (Laak, 1991).

Õppe korraldamise aluspõhimõtteid

Esimestes kooliastmetes (tegelikult ka hiljem) peab kunstiõpe olema mänguline, avastav ja eksperimenteeriv. Tuleb toetada laste spontaanset väljenduslaadi ja isikupära. Vormiküsimustes tuleb olla suunamisel delikaatne, ühtki reeglit või lahendust ei tohi normiks teha ning tööde sisu tuleb vormist ülemaks pidada. Suurem osa õpetusest seisneb erinevate nähtuste märkama ja vaatlema suunamises, selliste sobivate stiimulite ja väljendusvahendite pakkumises, millega lapsed muidu kokku ei puutu või mida nad ise ei avasta.

Lapsed peavad saama tegutsemiseks piisavalt aega ning tundma end turvaliselt, et nad julgeksid katsetada ning eksida, ümber mõelda ja teisiti proovida. Just see on keske, kui räägime kunstis protsessi väärtustamisest. Sageli võib aga näha hoopis teistsugust praktikat protsessi väärtustamise sildi all – eriti just alushariduse ja algklasside tasandil. Vahel ei oska õpetaja sõnastada, miks ta palub lastel konkreetset asja teha, või ei oska ta tulemustesse kuidagi suhtuda. Siis haaratakse protsessimõiste järele. Teise variandina kirjutavad õpetajad lastele täpselt ette iga sammu. Püüeldes korrektse ja puhta lõpptulemuse poole, planeerib õpetaja detailselt nii töö käigu kui ka teose väljanägemise. Sel juhul on lastelt ära võetud protsessi olulisimad osad – mõtlemine, otsimine, katsetamine, valikute tegemine – ning ülesande lahendamise asemel paljundavad nad õpetaja lahendust; eesmärgiks saavad pildid, mitte lapse areng (Tuulmets, 2006). Protsess on oluline, kuid samavõrd oluline on ka tulemus. Protsessi tuleks näha terviku ühe osana, mis sisaldub lõpptulemuses. Algklassi laps õpib kunstitegevustes ülesandele keskendumine ning tööd lõpule viima. Terviku osaks on ka lõpptulemuse esitlemine ning oma valikute selgitamine.

Kunstitundides saavad õpilased alati aktiivsed olla, kuivõrd kunstis on kesksel kohal praktiliste loominguiliste tööde tegemine. Samas ei pea õpilastel olema aktiivne roll ainult õpitu rakendamisel. Samavõrd on vaja anda neile ka uue osa käsitlemisel, uue teadmise loomisel võimalusi ise tegutseda – infot otsida, näidiseid võrrelda, analüüsida, ise otsustusi teha. Kunstinähtused ei ole elukauged, reeglina on lastel mingisuguseid teadmisi, millele toetuda. Üks osa õpetaja ülesandest on märkama suunamine, olemasolevate teadmiste korrastamine, süsteemsuse loomine, nähtustele nimetuste (korrektsete erialaste terminite) andmine.

Visuaalse kunsti õppimisel on oluline, et õpilased puutuksid kokku mitmekülgse nähtava infoga. Ka mälu või kujutluse järgi tehes toetutakse varem tajutule. Paljude laste visuaalne mälu pank ei ole kuigi rikkalik ning õpetaja peab lapsi erinevate objektide ja

keskkondadega kokku viima. Vaatamiseks ja uurimiseks on reaalsed objektid ja nähtused – nii ruumis kui väljas (õppekäigud!), nende kujutised – nii realistlikud kui skeematilised; kunstiteosed – nii õpilastööd kui ka kunstnike teosed erinevatest aegadest ja kultuuridest.

Näitmaterjali kasutamisel peab jälgima, et see ei hakkaks laste töid piiravalt mõjutama. Kõige halvem on üks näidistöö – eriti selline, mis vastab kõikides detailides alustatavale ülesandele. See paneb paika ühe kindla lahenduse/teostuse ning takistab lastel oma tõlgenduste leidmist. Kui laps ütleb, et ta ei oska, siis peab ta silmas, et ei oska teha nii, nagu ta arvab, et talt oodatakse. Omas laadis oskavad kõik. Näidiseid ja abimaterjali olgu pigem hästi palju, näidates sellega, et lahendusteid saab olla hästi palju ja hästi erinevaid. Vahel pole neid üldse vaja või on sobilik näidiseid vaadata hiljem, mitte enne praktilise töö alustamist, et siis võrrelda neid oma lahendustega.

Kogu vajalikku näit- ja abimaterjali ei pea koguma ja kohale tooma õpetaja, pigem on just õpilasele vajalik seda ise otsida, vaadelda ümbritsevaid objekte ja keskkondi kindlast aspektist lähtuvalt, pöörates tähelepanu visuaalsele küljele. Lihtsa ja kättesaadava loodusliku, pildi-, jääkmaterjali kogumine harjutab töö ettevalmistamist ja planeerimist, aga ka vastutuse võtmist.

Ülesanded peaksid olema püstitatud nii, et need eeldavad või võimaldavad millegi õppimist või rakendamist ja iga laps saab neid lahendada omal tasemel. Tuleb jälgida, et ülesande püstitus ei hakkaks dikteerima lahendust või lõpptulemuse väljanägemist. Tuleb leida tasakaal mõtlema ja otsima suunavate nõuete ning loomingulist vabadust pakkuva avatuse vahel (Tuulmets, 2005).

Õppetegevustes tuleks võimalust mööda rakendada erinevaid meeli, sest need toetavad üksteise arengut ning lisaks aitavad luua isiklike emotsionaalseid seoseid. Võimalusi leiab palju ning neid saab mänguliste tegevustena aina uusi leiutada: objekti tundmaõppimine ja kujutamine pimesi katsumise või sõnalise kirjelduse järgi, kujutamine teise käega või joonistusvahendit hoopis kuidagi muul moel hoides, mustri rütmi järgi liikumine, pildi kirjeldamine tantsides, muusika ja lõhnade abil meeolelu loomine jne.

Tööde teemad valitakse põhimõttel lähemalt kaugemale, asetades praktilised tööd elulisse ja huvitavasse konteksti. Soovitav on tööde ainekult võimalikult palju siduda teistes ainetes õpitavaga – eriti häid võimalusi pakuvad inimeseõpetuse, ajaloo ja võõrkeelte teemad oma sotsiaalsete aspektidega, st keskne on inimene ja tema suhted teiste inimeste, erinevate asjade ning keskkondadega. Teise kooliastme mitmed ajalootemad haakuvad kunstiajaloo nähtustega, mida saab edukalt käsitleda sellele vanusele vastavalt ja soovi korral ka ajalootundides toimuvaga sünkroniseeritult.

Veerandi lõpus, vahel ka kiirematele ajatäiteks, antakse sageli nn vaba teema (sisuliselt vaba ülesanne). Tavapäraselt näitavad vaba teema tööd, et õpilased ei oska hästi iseendale probleeme püstitada ega valida ainekultuuri ning vahendeid. Tegelikult pakuvad need tööd õpetajale palju analüüsimaterjali – neist võib ilmned, milliseid

teemasid lapsed soovivad, millised varasemad ülesanded neile on meeldinud ja mille juures nad on end kindlalt tundnud. Õpetaja saab seda infot ära kasutada uute õppe-situatsioonide kavandamisel. Teadlikult tuleks lasta õpilastel järk-järgult aina enam teha oma valikuid ja kogeda vastutust oma valikute eest. Kahjuks soovitakse sageli olla mugavad ja minna lihtsamat teed, nt eelistades viltpliiatseid kõikidele muudele vahenditele.

Soovitav on lasta õpilastel panna oma tööle pealkiri. Lähtepunktiks olnud teema ei pruugi automaatselt jääda valmisteose pealkirjaks. Sama teemat tõlgendatakse erinevalt ja pealkiri aitab edastada igaihe erinevat sõnumit. Lihtsalt pildiline objektide loetlemine ei ütle kunstiteosena kuigi palju, nagu ka pealkiri, mis ütleb üksnes seda, mida on niigi näha. Püüelda tuleks selle poole, et iga teos kõneleb omal moel sellest, mis on autori-oleuline. Lapsed peaksid mõtlema ja suutma selgitada, mida nad tahavad oma tööga öelda, ning jõudma järjest enam selle väljendamiseni visuaalses keeles. Vahel võib lasta kirjutada vajalikud seletused töö taha, kui kõigil pole võimalust neist rääkida. Lapse oma mõttekäigud ja selgitused on reeglina rikkamad ja ootamatamad, kui täiskasvanu arvata ja teosest välja lugeda oskab.

Paljude kunstinähtuste või väljendusvõtete olemus tuleb paremini esile võrdluses, erinevate versioonide kõrvutuses. Erinevaid variante võib läbi teha kavanditena, kuid ülesanded võivad sisaldada ka mitmeosaliste teoste või komplektide loomist. See võib tähendada nii kujundamise kui ka kujutamise ülesandeid, samuti kogutud materjalist (joonistused, fotod, väljalõiked jms) seeriade koostamist. Kõrvutuses tuleb eriti hästi esile nt erinevate kompositsiooni- ja värvilahenduste mõju, disainikontekstis sihtgrupi roll jne. Komplektide (kalender, trükis, kaardi-, rõiva-, mööblikomplekt jne) kaudu saab analüüsida stiilielemente ja läbivat stiili kujunduses.

Kavandamine on oskus, mida tuleb õppida ja harjutada. See on intensiivne ja loov mõtlemisprotsess, mis haarab analüüsivat ja sünteesivat, ratsionaalset ja intuiitset, konkreetset ja abstraktset, loogilist ja analoogilist mõtlemist. Kunstis on oluline mõtlemisprotsess kuidagi nähtavaks teha, katsetada idee visualiseerimist paberil või ruumilisena mingis materjalis. Paraku rõhutakse enamikus ainetes liialt õigele vastusele, õigele ja kiirele lahendusteele ning puhtusele ja korrektsusele. Selle tulemusena kardavad lapsed eksida ja midagi otsida, kui nad ei tea, kuhu nad välja võivad jõuda.

Kavandamise puhul on tähtis just mõtte muutumine, algidee edasiarendamine, mis võib tähendada palju sodimist, uue variandi joonistamist eelmise kõrvale või ka peale, juhuslike elementide ja ebamääraste vormide kuhjumist. Just sellised on tegelikult väärtuslikud kavandilehed, kus tekivad teadlikult ja kogemata uued seosed ja vaatenurgad. Õpetaja saab palju aidata, julgustades algul kriitikavabalt ideid „loetlema“ ja järjest uusi genereerima (ajurünnaku põhimõte!) ning aidates kogunenud materjalis näha uusi seoseid. Erinevate algideede olemasolu ning huvitavamate edasiarendus peaksid olema kavandite väärtustamise ja suunamise kriteeriumid.

Kavandamist ei saa õppida kontekstiväliselt, kavandada saab midagi konkreetset, konkreetse olukorra jaoks, konkreetseid tingimusi arvestades. Kavanditena saab proovida läbi erinevaid kompositsioonilisi lahendusi, kusjuures põhirõhk ei peaks olema teose elementide erineval asetusel, vaid sellel, kuidas erinev elementide valik ja asetus muudavad rõhuasetusi teose sisus ja sõnumis. Paljude tehnikate ja materjalide kasutamine nõuab eelnevat kavandamist, kui need tingivad mingisuguseid piiranguid või kujutamismõtteid, nt tuginemist joonele, pinnale või siluutile. Teise kooliastme õpilane peaks kõigepealt neid määravaid tingimusi ise kogema, et ta saaks neid kavandamisel arvesse võtta – reeglina õpetaja selgitustest ja hoiatustest ei piisa. Näiteks, papitruki tegemisel on õpilasel raske aru saada oma harjumuspärase kujutamisiivi muutmise vajadusest ning taandada kujundeid siluutile, kui ta ei ole saanud proovida lihtsa kujundi trükkimist.

Tehnika roll kunstiõppes

Suur osa klassiõpetajaid peab väga oluliseks, lausa keskseks, tehnikate õppimist. Tehnika mõiste peab sageli kandma kogu õppesituatsiooni – eeldatakse, et ülesanne, teema ja ka eesmärk on automaatselt sellesse integreeritud (Tuulmets, 2005). Tehnika tegemiseks nimetatakse aga sageli lihtsalt meisterdamisraamatutes, koolitustel ja näitustel nähtud eeskujude (tulemuste – piltide, objektide) jälgendamist, korrates pahatihti ülitäpselt nii ainekukku, objekte, paigutust, värve kui ka töövahendeid. Oluliseks peetakse ennekõike vahelduse sissetoomist, teadvustamata, mida ja miks tehakse, st mille teenistuses see õppesituatsioonis on.

Tehnika on kunstis vahend. Tehniliste võtete ja vahendite arsenal peab tasapisi täienema ja uue vahendi kasutamist tuleb loomulikult algul õppida, ent pidev tehnikate vahetamine ei ole omaette eesmärk. Tehnika pole asi iseeneses, vaid vajalik või sobilik millegi jaoks. Ühekordne läbitegemine annab tehnikast küll mingi aimduse, kuid ei võimalda jõuda selle loomulise kasutamiseni oma ideede väljendamisel. Oluline on jõuda peamiste rakendatavate tehnikate (guaši- ja akvarellmaal, grafiidi- ja värvipliatsi-joonistus) kasutamisel mitmekülgse ja vabaduseni. Selleks tuleb anda lastele võimalus neid rakendada erinevates situatsioonides, kus tehnika ise ei ole keskne.

Erinevate harjutuste ja ülesannete raames saab katsetada ja harjutada nii graafiliste kui ka maaliliste pindade loomist (ka nt värvipliatsitega saab värve segada), nii konkreetsete, selge piiriga pindade katmist kui ka julgust toimetada vabalt, kasutades loovalt ära juhust ning laialiminekuid. Teostus peab vastama teose sisule ja väljendatavale ideele ning töö tuleb viia sobiva lõpetatuseni – mõnikord on see detailsem ja täpsem, teinekord vabam ja visandlikum. Korrektsus ei ole alati peamine. Paljude ülesannete puhul ei ole vaja nõuda, et kõik kasutaksid samu vahendeid. Harjutada ja arendada tuleb oma idee väljendamiseks sobivate vahendite valimise oskust, julgust neid loovalt kasutada ning omavahel kombineerida.

Paljudel lastel on oma harjumuspärane suuruskaala – mõni laps eelistab joonistada hästi suurelt, teine hästi väiksel. Hindamisel on eelisolukorras lapsed, kelle joonistus vastab täiskasvanu arusaamale „õigest“, paberipinda optimaalselt ära kasutavast joonistusest, kuid eelistatud suuruse muutmine ei ole alati lihtne ning muutused ei ole proportsionaalsed (Laak, 1991). Seda tuleks ülesannete kavandamisel teadvustada ja tööde analüüsimisel individuaalselt arvesse võtta. Tuleks teha nii suuri kui ka väikseformaadilisi, nii paberipinna suhtes suurte kui väikeste objektidega töid, rakendada nii detailsust võimaldavaid kui ka suurt üldistust eeldavaid tehnikaid. See tähendab, tuleb luua võimalusi toetuda omasele, aga ka astuda samm edasi harjumatul pinnal.

Tööks vajalikud abivahendid (šabloonid, trafaretid, templid, pinnalaotused jms) võiks, kui vähegi võimalik, laps ise valmistada. Ka lihtsa šablooni tegemine – objekti kujutamine siluetina, väljalõikamisel täpne piirjoone järgimine – on osa õppet ja harjutamisest ning sellega saavad lapsed suunamise abil ise hakkama. Šabloonide ja trafarettide kasutamine on asjakohane ülesannetes, kus on vaja kujund teisele pinnale kanda või täpselt ühesugusena palju korrata (musteri loomine, kaunistusdetaili kandmine eseme pinnale, pritsimistehnika jne). Kordus annab taotletava korrapära ka siis, kui väikse lapse enda tehtud šabloon on omanäoliselt veider või vildakas. Kõikide laste töödes täpselt ühesuguse kujundi kasutamine on harva õigustatud, pealegi on laste oma variandid kordades ilmekamad.

Fotost (ka videost) on saanud tänapäeval võrdväärne meedium teiste seas. Tehnoloogiline lihtsus ja kättesaadavus teeb selle kasutamise võimalikuks ka üldhariduskoolis ja nooremates astmeteski. Foto võib olla nii uurimise, kavandamise ja kujutamise (abi) vahend kui ka väljund iseseisva teose või selle osana, olgu ülesandes kesksel kohal vorm, teema või tõlgendus; maal, arhitektuur, disain või miski muu. Pildistamist ei sega usk oma kujutamisoskusesse, pildistamine on sobiv paljudes igapäevastes situatsioonides ja keskkondades. Samamoodi tuleks julgelt kasutada ära ka arvuti erinevaid võimalusi, mis on visuaalse kunsti puhul äärmiselt avarad.

Kujutamine ja väljendamine

Lapselikkus, siirus ning omapärane kujutamiski on laste tööde võluvad jooned. Kuigi neid tuleb väärtustada, ei saa lapselikkust siiski ka liigselt ülistada. Enamik lapsi hakkab 9.–11. eluaasta paiku oma varasemat kujutamiski ümber hindama ning nad üritavad tabada kujutatava välist ilmet võimalikult sarnaselt. Selle mittesaavutamine võib tekitada tõsist meelehäärmi ja on üheks põhjuseks, miks joonistamisest üldse loobutakse (Edwards, 1992).

Lapseliku spontaanse kujutamise säilitamisaotlusele vastandub paljude täiskasvanute püüd lapsi aidata, õpetades neile konkreetseid kujutamisskeeme. Uurimused on näidanud, et lapsed ei oska selliseid teise loodud valmiskujutisi edasi arendada ega neid tingimuste muutumisel kohandada (Laak, 1991). Kunstiõpetaja peab leidma tasakaalu lapse oma väljendusviisi toetamise ja talle uute võimaluste õpetamise vahel. Laps toetub

eneseväljendamisel olemasolevatele teadmistele, kogemustele ning oskustele, nende paigas peaks pidevalt kasvama.

Õpetaja peaks silmas pidama, et nooremate laste joonistuskeemid on üldiselt teraviklikud – neis on piisavalt vajalikke detaile, et kujutis võiks joonistaja jaoks tähistada mõeldud objekti. Kujutamisevõtete arenemist ei tohiks püüda liigselt forsseerida. Laps võib isegi näidata, et tal on „õigem“ arusaam ja ka oskus seda rakendada (nt käsi keha keskkoha joonistanud laps tegi järgnevalt olapiirkonda joonistatud kätega inimese), kuid ütleb, et tema oma lahendus meeldib talle rohkem ja jätkab niimoodi kujutamist (Laak, 1992). Koolis õpitud uus vaatamis- või kujutamisevõte ei jõua kindlasti kõikide laste järgnevatesse töödesse ja seda tuleb normaalseks pidada. Muutused tulevad ajapikku.

Üldhariduskooli kunstiõppes ei ole natuuri järgi kujutamine ja nähtava täpne jäljendamine üheski vanuseastmes keskne, nagu tänapäeva kunstiski. Kujutamiseõpetus ei tähenda mingi kindla või „õige“ vormi või selle kujutamiseviisi selgeksõppimist. Olulisem on vaatamisoskuse arenemine, iseloomuliku, tüüpilise ja erilise märkamine, oskus panna tähele visuaalseid nähtusi ja nende mõju ning julgus neid oma emotsioonide ja lugudega sidudes omal moel edastada. Õpetaja peab toetama üldisemate oskuste kujunemist, mida laps saaks ka uutes olukordades rakendada. Erinevad probleemipüstitused, tehnikad ja töövahendid juhivad tähelepanu kujutatava erinevatele omadustele ja aitavad erinevaid lugusid jutustada.

Samas tuleb pakkuda lastele tuge nende enda pürgimustes, sh realistliku kujutamise osas, mida teises kooliastmes juba päris paljud lapsed taotlevad. Ütlemisest „vaata hoolega“ lihtsalt ei piisa, sest laps ei tea, mida või kuidas hoolega vaadata. Kuna lapsed toetuvad kujutamisel pigem sellele, mida nad objektist teavad, siis aitab selle teadmise kohendamise neil enamat märgata – nähakse seda, mida usutakse (Edwards, 1992). Sobilik on tutvustada proportsioonide etalone (tüüpilisi suurussuhteid, mida aluseks võtta ja millega konkreetset juhtumit võrrelda) ja vormi ülesehitamise võtteid, kuid on oluline, et ühestki neist ei tehtaks jäika normi. Lapsed on väga õnnelikud ja vahel üllatunudki, kui saavad valmis usutava asendiga figuuri, proportsionaalse näo või ruumiliselt mõjuva eseme, nii et nad ka ise rahule jäävad. Eduelamusest kogutakse enesekindlust. Seda pole vaja karta, et abivõtete kasutamisel tuleksid sarnased tööd. Samas pole õigust nõuda, et kõik neid järjepidevalt kasutaksid.

Natuurist kujutamiselgi on soovitatav tuua ülesannetesse loominguiline tõlgenduslik element. Vaatamise järgi kujutatut saab edasise töö käigus töödelda vormilt, tähenduselt, luua tausta, lisandite jms abil uus sisu ja sõnum.

Vormitunde ja ruumilise mõtlemise, aga ka objektide tasapinnal kujutamise arenemiseks on kasulik kolmemõõtmeliste tööde tegemine. Mida nooremad õpilased, seda enam võiks teadlikult järgida printsiipi ruumiliselt tasapinnale (Lepiksaar, 1997). Voolitud, volditud või meisterdatud objekte saab vaadelda mitmest küljest ja valida kujutamise vaatenurka. Soovitatav on neid vahel algul pintsli ja värviga siluetina maalida ning alles seejärel pliiatsiga (grafiit-, vilt-, värvipliiats) joonistada.

Tekstikast 14.A.

Praktilist õpetajale: näide vormi sidumisest väljendusega

Iga õpilane saab loosiga (või valib ise) ühe looma ja voolib selle plastiliinist just sellisena, nagu talle sobiv tundub. Seejärel rebib ta vaatluse järgi värvilisest paberist välja selle voolitud looma silueti ning lõpuks ka joonistab seda, olgu siis kõrvale või ka silueti peale, siluetele sarnasena või siis seda muutes ja täiendades. Nüüd valivad õpilased ja õpetaja koos mõned meeleolud või seisundid ning muudavad algset vormi neile vastavalt: painutavad ja voolivad ümber plastiliinist figuuri ning rebivad paberist ja joonistavad tulemusi. Näiteks 1) tal on hästi kiire, ta tormab, on hilinemas ja närviline; 2) ta on kurb, tal on raske, kogu maailma koorem on tal kukil; 3) tal on mugav olla, teda valdab sügav rahu, ta magab või unistab.

Lapsed avastavad ise, et erinevate seisundite puhul on mõttekas valida erinev vaatenurk, et edastata meeleolu esile tuleks. Tähelepanu ei ole „õigel“, vaid ilmekal – midagi väljendaval – vormil. Lapsed võivad (eriti loomade loosimise puhul) võrrelda ja arutleda, kas algul lihtsana tundunud looma ongi lihtne „elama“ panna. Keerukana tundunud vorm võib anda rohkem mänguvõimalusi ning loom on äratuntav ka väheste tunnuste abil. Edasi saab valida, kas kleepida/joonistada figuurid ühele või mitmele lehele, siduda need kuidagi üheks looks, jätta lõpptulemus visandlikuks või seda viimistleda jne.

Inimese kujutamist sisaldavate ülesannete juures ei ole taotluseks anatoomiline õigsus ega kujutamiski realistlikkus. Peamine on enese tundaõppimine ja enda suhestamine teiste inimeste, ümbritsevate objektide ja keskkondadega. Inimese kujutamisel on tugev projektiivne iseloom, oma mõtted ja probleemid kantakse alateadlikult joonistusse. Inimfiguuri joonistamine peegeldab lapse arenevat kehatunnetust. Mitte kõik uurijad ei arva, et iga inimesekujutus on mina-pildi kajastus – pigem joonistatakse inimest kui sellist, kuid joonistaja isik on sellesse siiski integreeritud (Di Leo, 1973).

Inimese vormi ja liikumise tundaõppimisel saab palju lähtuda endast ja kaaslastest – võtta ise kujutatavaid asendeid, mõõta uuritavaid suurussuhteid, kasutada oma varju, kasutada end šabloonina jne. Kehatunnetus areneb läbi liikumise (Di Leo, 1973). Soovitav on koguda fotosid ning vaadelda ja võrrelda õpetaja suunamisel erinevaid detaile ja suurussuhteid – teadmine võiks põhineda oma veendumusel, mitte õpetaja väitel (Edwards, 1992). Kunsti õpetamisel sobib lähtuda põhimõttest: enne tõestus, siis väide. Kui asja olemus on selgeks saanud, ise milleski veendunud, siis on lihtne sellele nimi

juurde panna või reeglipärasus sõnastada. Erinevaid abivõtteid ja vahendeid inimese kujutamiseks (nii tasapinnalisi kui ka ruumilisi) ning nende loovat kasutamist tutvustab Indrek Raudsepp oma raamatus „Joonistan inimest“ (2006).

Kujutamiseõpetus ei ole kunstioppe eraldiseisev osa, vaid tihedalt seotud sisu ja sõnumiga. Oluline on tutvuda erinevate kujutamisiivide ja levinud kujutamisinestikuga, võrreldes sarnase temaatikaga teoseid kunstiloo erinevatest perioodidest ning rakendades seda infot loominguks oma elust ja mõtetest jutustamiseks. Ajalooliselt ennekõike maalikunsti žanrid (portree, natüürmort, maastik jne) võivad vabalt laieneda ruumiliste tööde (skulptuur, installatsioon jne) või (graafilise) disaini alale.

Portree ei edasta üksnes konkreetse inimese välimust, portrees võib olla palju viheid kujutatava iseloomule, tegevusalale või staatusele (Sturgis, 2001). Portreeteritu võib olla mingi sotsiaalse grupi, rahvuse, ameti või elustiili üldistatud esindaja. Inimest saab „portreerida“ läbi asjade, sümbolite, värvide ja rütmide, tema välimust kaasamatagi. Ka konkreetseid inimesi kujutavad teosed võivad kõneleda veel enam ajastust, sotsiaalsetest suhetest, kunstniku enda olemusest.

Koolis aitaks kaksikportree paremini vaadelda inimeste olemust ja suhteid. Õpilased võiksid otsida ajalehtedest ja ajakirjadest fotosid (hästi sobivad filmikaadrid), millel on kaks inimest, ja arutleda, kes need kaks teineteisele on, millised on nendevahelised suhted, kas nad on võrdsed partnerid jne. Õpilased võiksid ise luua autoportree kaaslasega, keskendudes selle edastamisele, milline on nende suhe ja kummagi roll (sõber, ärakuulaja, abi ja toe pakkuja, löbustaja, huvitav vestluspartner, pjedestaalile tõstetud eeskujud vms).

Natüürmort ei ole lihtsalt pilt esemetega, vaid jutustus läbi esemete. Selle juures on kunstnikke huvitanud erinevad teemad: tehniline meisterlikkus, illusiooni loomine, eluala kujutamine, parema elujärje ihalus, igavikulisuse ja kaduvuse üle mõtisklemine, esemete sümboolsed tähendused jne (Sturgis, 2001).

Koolis võib esemed vaatlemiseks välja panna, kuid asju ei pea tingimata natuurist ja realistlikult kujutama. Kasutada võib kujutlust ja mälu, erinevaid vormikäsitusi (realistlik, kubistlik, tasapinnaline, stiliseeritud jne) ja tehnikaid (sh kollaaž, foto) ning materjale (ka mahulisi). Peamisena tuleks aga mõelda, millest või kellest võib üks esemetegrupp kõneleda – elulaadist, hobidest, rühmakuuluvusest, probleemidest, igatsustest jne.

Kompositsiooniõpetus

Igal teosel on kompositsioon (ülesehitus, struktuur). Kooli kunstitudide kompositsiooniõpetus kipub kõikuma äärmuste vahel. Õpetajate tunni- ja töökavade põhjal otsustades hinnatakse sageli kompositsiooni, märkamata, et midagi sellekohast eelnevalt ei õpita, midagi uut ei teadvustata. Teise variandina tähendab kompositsiooni õpetamine väga teoreetiliste abstraktsete printsiipide esitamist.

Väikeste laste kompositsioonitaju on peaaegu täiuslik – kahjuks kipub see teismeeas kaduma – reeglina ei saa nende töödest midagi ära võtta ega midagi lisada, ilma et tuleks teha olulisi muudatusi uue tasakaalu saavutamiseks (Edwards, 1992). Samas ei ole selle tasakaalu saavutamine teadlik. Kompositsiooniküsimustele tähelepanu pööramine peaks jääma nooremates kooliastmetes delikaatselt suunavaks, mänguliseks ning kindlasti teose sisust ja sõnumist lähtuvaks.

Kõige raskem on saada huvitava ülesehitusega pilti, kujutades üht objekti ühtlase ühevärvilise tausta keskel. Selline lahendus pole reeglina laste omalooming, pigem on see õpetaja suunatud. Väikesele lapsele pole omane edastada objektiivset informatsiooni mingi objekti olemaolu ja välimuse kohta, vaid ta jutustab midagi isiklikku selle kohta. Õpilasele tuleks selleks võimalus anda, lubades tal valida, mida ja kuidas pildile asetada. On oluline, et ainstik talle endale korda läheks ja et ta saaks välja tuua, miks ja mis moel on see asi tema jaoks tähtis (uudne, põnev, või ka hirmutav, ebameeldiv vm). Taust on seejuures muuga samaväärselt oluline kompositsiooni osa, mis peaks nii sisult kui vormilt kujutatavaga kokku sobima. Suunamist vajab sageli tööde tervikliku lõpuni viimine, vahel ei vaevuta taustaga tegelema.

Esimeses kooliastmes (ja hiljemgi) kipuvad paljud lapsed paigutama pildielemente ühtlaselt võrdsete vahedega. Nooremad lapsed soovivad anda igale elemendile oma ruumi (Laak, 1991) – reegel, mis mõjutab nii objekti detailide paigutamist kui ka pildi komponeerimist üksikobjektidest. Kuigi pilte lugedes saadakse aru kattumisest – sellest, et üks asi jääb teise varju – ei too paljud seda spontaanselt oma töödesse. Huvitavamate kompositsiooniliste variantide loomiseks, pildielementide rühmitamiseks või kattumiste tekitamiseks sobivad olukorrad, kus saab kujundeid liigutada, neid ümber seada ja huvitavat paigutust otsida. Objektid võivad olla kataloogist välja lõigatud või ka laste enda joonistatud.

Tekstikast 14.B.

Praktilist õpetajale: näide kompositsioonikäsitluse sidumisest teose sisuga

Iga laps joonistab kassi või koera (või muu kokkulepitud tegelase) ja lõikab selle välja. Esimene laps kinnitab oma looma (tahvlinätsu või magnetiga) „pildile“, milleks on tahvlile joonistatud raam või terve tahvel, ning joonistab tausta. Teine laps lisab pildile oma looma ja soovi korral täiendab tausta. Kõik koos arutlevad, kumb loomadest on peategelane. Miks tundub ta olulisem, miks ta silma hakkab? Milline on nende kahe läbisaamine? Kolmas laps võib oma looma pildile pannes teha muudatusi: paigutada teiste loomi ümber ja muuta tausta nii, et tema loom oleks peategelane. Kogu klassiga võib arutada, kas asukoht sai hea või miks nad tahaksid midagi natuke nihutada. Kas see loom tuleb nüüd peamisena esile? Miks? Millised on nüüd suhted pildil olevate tegelaste vahel? Mis pildil toimub? Järk-järgult lisandub tegelasi, neid tuleb olude sunnil gruppidesse ning ka osaliselt üksteise peale seada. Suurema õpilaste arvu puhul võib teha ka mitu pilti, kasutades nii põiki- kui ka püstformaati.

Tööprotsessis toimuvate arutluste käigus saab esile tuua mitmeid kompositsiooni alustõdesid – esile tuleb teistest erinev (suuruselt, värvilt, kujult, asukohalt), pilt võidab sellest, kui selle pinnal on nii tihedamaid kui ka hõredamaid alasid jne. Nende põhimõtete esiletulek on seotud pildi sisuga ning õpetaja ei esita formaalset reeglit. Väljalõigatud tegelastest võib kleepida ühe või mitu grupitööd, lasta lastel tegelasi juurde teha oma individuaalse pildi loomiseks vms.

Ruumilisuse kujutamine ja ruumilise mõtlemise arendamine

Perspektiiv ei tähenda automaatselt või ainult linearperspektiivi. Tegu on kolmemõõtmelise maailma kujutamisevõtetega kahemõõtmelisel pinnal, see on sügavuse, kauguse, ruumilisuse, mahulisuse mulje edastamine. Pildiruum on tinglik ja toob alati kaasa mingisugused tinglikkused või moonutused. Tsentraalperspektiivis kujutamine ei tule spontaanselt laste töödessa. Kuigi nii kujutatud objektid vastavad kõige enam meie silmanägemisele, ei saa rääkida isegi kaasasündinud oskusest tsentraalperspektiivset pilti tajuda; selle kujutamiseviisi omandamine osutub iseäranis keeruliseks, sest see eeldab teoreetilist, teosevälist ruumisüsteemi ja kujutamiseprotsessi teadvustamist (Juske, 1991).

Lastele on omane täita pilt esemete ja tegelastega, pildiruum tekib nendest ja nende ümber. See ei pruugi olla kuigi loogiline ruum. Püüdes anda edasi enda jaoks olulist

infot, liidetakse vabalt erinevaid vaatenurki, mille tulemusena võib tekkida nn ümberpööratud perspektiiv – objekti servad ei koondu, vaid hargnevad pildisügavusse liikudes (Juske, 1991, 2004). Objekti suurus ei anna infot selle kohta, kas see asub vaatajale lähedal või kaugel. Tähendusperspektiiv (olulisema kujutamine suuremana) ei ole seotud ruumisuhete edastamisega, vaid lausa eirab ruumiloogikat. Esimese kooliastme laste töödes võib kindlasti kohata semantilist hierarhiat ja egotsentrismi – iseenast ja endale olulisi asju kiputakse esitama detailsemalt ning ebaproportsionaalselt suurtena.

Neid võtteid ei õpetata, kuid õpetaja peab nende olemust teadvustama ning hoiduma nende mahasurumisest, sest nii edastab laps sisuliselt olulist infot. Esimeses kooliastmes kasutavad lapsed ruumisuhetele viitavatest tunnustest suuruse vähenemist kauguses ning kattumist, kuigi nendest arusaamine ei tähenda, et iga laps need spontaanselt oma töödese toob. Ruumiprobleemide käsitlemine võiks toimuda käsikäes kompositsiooni-küsimustega ning alati teose kontekstis, tehes sisu ja sõnumi huvides mõõndusi lastele omaste võtete kasutamisele.

Teises kooliastmes on lapsi, kelle töödes sarnaneb ruumi kujutamine lasteaia või algklassilaste omale. Nad liidavad erinevaid vaatepunkte ning neid ei häiri tekkinud vastuolud (nt tee on pealvaates, kuid sellel sõitev auto külgsuunas jms). Perspektiivselt kujutatud objektide kuju ning suurusuhted lähevad sageli vastuollu sellega, mida objektide kohta teatakse, kuid lapsed kujutavad pigem seda, mida teavad (Edwards, 1992).

Samas on ka lapsi, kes katsetavad juba nägemismuljest lähtuvat kujutamist ning toovad töödese aksonomeetria (objekti paralleelsed servad esitatakse kaldu ja paralleelsetena) ning ka mõningaid tsentraalperspektiivi elemente. Reeglina pole see päris süsteemne. Tüüpiline tulemus on ümara nõu ovaalsena kujutatud ülaseriv ja sirge põhjajoon, kandilise vormi puhul ruumilisuse mulje ülaosas ning ühel joonel asuvad tahud allservas. Viimasel juhul tekib ümberpööratud perspektiiv, kus servad ei koondu ning objekt läheb ruumisügavusse liikudes suuremaks, mitte väiksemaks. Ka teises kooliastmes ei ole paljude laste mina-pilt ja ruumitunnetus veel valmis tsentraalperspektiivi kasutamiseks, st välise analüütilise vaatlejana ühest fikseeritud vaatepunktist kujutamiseks (Juske, 1991). Ainekava ei eeldagi, et seda õpitaks – lisaks puuduvale valmidusele ei peeta ühegi konkreetse kujutamiseviisi, sh realistliku, omandamist kohustuslikuks. Nähtava välise vormi nimel ei tohi maha suruda palju enam asjade olemusest lähtuvat ilmekat kujutamiseviisi.

Samas tuleb õpetajal jälgida, mida lapsed ise saavutada soovivad ning abistada neid nende püüdlustes. Mingisuguseid ruumilisuse kujutamise ülesandeid tuleks siiski teha. Tavaline on ümarate ning kandiliste kehade vaatlemine erinevate nurkade alt ja silmade suhtes erineval kõrgusel ning argiste esemete kujutamine erinevates kontekstides. Seejuures tuleb pidada normaalseks, et mõni laps saab küll aru ja suudab ka õpitavat rakendada, kuid sellegipoolest ei kasuta seda järgnevates töödes. Kõik ei õpi ühel ajal ühel viisil ühte ja sama asja ning seda ei tohi ka peale suruda.

Ruumilise mõtlemise arenemine on siiski oluline ning teadlikult tuleks luua sellele suunatud õppesituatsioone. Joonlaua abil perspektiivi konstrueerimine ei ole kindlasti ainus viis seda toetada. Kunstiteoste (ka fotode) vaatlemisel võiks sobivatel juhtudel pöörata tähelepanu ka ruumilisuse muljele ning arutleda asjade üksteise suhtes paiknemise, mahtude või kauguste üle, kujutledes mõttes ennast pildiruumis liikuma.

Sobivad on ka erinevad mahulised ning tasapinnalist ja ruumilist elementi siduvad tööd, nt pinnalaotuse loomine ja sellest objekti kokkupanek (karp, pakend, hoone jne), saades võimaluse konstrueeritu sobivust kohe praktikas kontrollida ja kohendada. Disain oma paljude valdkondadega (sh arhitektuur, sisekujundus, linnaruum) pakub ülesannetele sobivaid kontekste. Ruumilist ja kujundilist mõtlemist arendavad ka nuputusülesanded, mis põhinevad kujunditel, mida tuleb millegagi sobitada ning mõttes pöörata. Selliseid mõistatusi võib leida nuputusülesannete ajakirjadest. Üksnes lahendamise asemel võib tutvustada ülesannete tüüpe ning lasta õpilastel nende eeskujul uusi välja mõelda.

Disain

Esimeses ja teises kooliastmes toimub kolmemõõtmeliste tööde tegemine sageli suure ebamäärase eesmärgiga meisterdamise nime all. Paljud meisterdamised võiks disainimiseks nimetada, kui kaasata probleemide püstitamine ja lahendamine, asjade funktsionaalsuse arvestamine. Disain ei ole midagi keerukat ja kauget, sellega puutub ka algklassilaps kokku igal sammul. Ta tegutseb ruumides, kannab riideid, loeb trükiseid, kasutab tarbeesemeid, arvutiprogramme ja vaatab telesaateid – kõik need on kujundatud ja peavad mingisugust funktsiooni täitma. Lisaks on igaüks kasutajana vastutav oma vahetu ümbruse väljanägemise eest. Igapäevastest tegevustest ning vahenditest tulekski lähtuda disaini olemuse avamisel ja ülesannete püstitamisel.

Hea on kavandada ja valmistada midagi, mida saaks kohe kasutada – hüppenöör, keeglikurikad (miks peaksid need ühesugused olema?), lauamäng, jõuluehe, karp, mask jne – sest see võimaldab järele proovida ning arutada, kuidas loodud ese „töötab“, kas see täidab oma ülesande ja kas seda on mugav kasutada. Kõik ideed ei pea olema teostatavad, sest fantaasiaidki on võimalik siduda probleemi püstitamise ja lähtetingimuste seadmisega. Näiteks, oma unistuste koolimaja välja mõtlema hakates tuleks sõnastada, mis peab kindlasti ühe koolimaja juures olemas olema, mida tahaks tavalisest erinevana näha, milliseid uudseid võimalusi peaks see pakkuma. Pole oluline, milliste vahenditega kas või täiesti utoopiliseks minevaid ideid nähtavaks tehakse; sobivad joonistused, skeemid, maketid, kollaažid jne.

Värviõpetus

Värvid on ilusad, värve on meie ümber kõikjal – looduses, ruumides, riietuses, tarbeesemetes, maalides, raamatutes, filmides, arvutimängudes jne. Värvid loovad meeoleolu ning aitavad väljendada meeoleolu. Paljudel on oma lemmikvärvid, kuid need eelistused ka muutuvad. Need ongi esimeste kooliastmete värviõpetuse peamised sõnumid, see ei tohi muutuda värvitabelite ja -ringide valmistamiseks. Oluline on oskus värve märgata, neid emotsioonidega vastu võtta ning neid ise info ja tunnete edastamiseks kasutada. Värvidega tegelemisel tuleks lisaks traditsioonilistele joonistamis- ja maalimisvahenditele kaasata ka erivärvilised paberid, tekstiilid, kiled, esemed, kõiksugu jääkmaterjalid, värvide otsimine ja pildistamine jms. Värvid ei seisa eraldi materjalist ja kasutuskohast.

Sageli alahinnatakse laste võimet värve eristada. Kuuevärviline viltpliiatsikomplekt ei toeta eriliselt värvitaju arengut. Märksa hullem on aga täiskasvanutepoolne sümbolvärvide pealesurumine: päike on kollane, rohi on roheline jne. Liikumata peaks just vastupidises suunas – küsima, kas ikka on, millise varjundiga täpsemalt või milliseid teisi värve sisaldav on vaadeldav objekt. Meri on harva lihtsalt sinine ning rebane vaevalt kunagi säravoranž. Ja oma lugu jutustades võib rebane vabalt olla ka roheline ning konn roosamummuline. Värv on üks väljendusvahenditest ning valikud on alati seotud konkreetse kontekstiga. Värvitundlikkus ja -julgeus areneb värvidega tegeledes.

Pikaajalise traditsioonina õpitakse algklassides jagama värve soojadeks ning külmadeks. Tore on nende sidumine loodusjõududega: soojad on päikese ja tulega, külmad on lume ja jääga seonduvad värvid. Selliste võrdlustega võikski piirduda. Kuidagi ei saa soovitada ülesandeid, kus lapsed peavad kindlaid asju või siis ka terve pildi tegema kas ainult soojade või ainult külmade värvidega. See on kunstlik ning tekitab segadust. Värvide tajumine sooja või külmana on suuresti subjektiivne, pealegi võib sama värvitoon olla ühes olukorras pigem soe ja teises külma, nende mõju tuleb välja just värvide kõrvutuses, mitte eraldamises.

Esimeses kooliastmes õpetatakse põhivärve, sest nende teadmises on praktiline väärtus. Kaunis mõttetud on aga sellised ülesanded, kus laps peab panema paberile kindlad põhivärvide kujundid, eriti veel, kui need on värvilisest paberist lõigatud. Põhivärvide mõte on segamises ja sel moel teiste värvide saamises. Seda tuleks ka õppida värve segades ning jälgides, mis juhtub värve omavahel segades.

Kuigi algklassides piisab reeglina punase-kollase-sinise kolmiku teadmisesest, peab õpetaja kindlasti teadvustama, et värvilise valguse segamisel on teistsugused põhivärvid. Tänapäeval puutuvad lapsed kodus varakult kokku erinevate arvutiprogrammidega. Nad võivad olla nende abil pilte loonud ning õpetaja ei tohi kokkuda või lihtsalt valeks tunnustada lapse kogemusele toetuvat või ka vanemate õpetatud teadmist, et põhivärvid on punane, roheline, sinine.

Tekstikast 14.C.

Praktilist õpetajale: **värvidega seotud õppetegevusi**

- *Vali kolm värvi oma vabal valikul ja maali neid omavahel segades võimalikult paljude värvivarjunditega pilt. Milliseid segutoone sinu valik võimaldas saada ja milliseid mitte? Kuidas mõjutab sinu valik pildi meeolelu ja erinevate toonide rohkust?*
- *Ole üks põhivärv. 3-liikmelise grupi igal liikmel on kasutada ainult üks põhivärv, rühmeliikmete koostöös sünnivad uued värvid. Maalige ühine teos. Arutlege, kas keegi oli omavahelises suhtlemises kõige „valjem“ ning kuidas see tulemust mõjutas.*
- *Nimeta värve. Milliste tuntud objektide ja võrdluste kaudu saab teisele inimesele sõnaliselt värvivarjundit edastada? Sidrunikollane, salatiroheline, kirsipunane... Korraldada võib rühmadevahelise võistluse, luues koos reeglid, kuidas arvestada nimetuste hulka, tabavust ja originaalsust.*
- *Kogu värve. Lõika värvilistest paberitest ja ajalehtede-ajakirjade trükipindadest välja ühe värvi erinevaid toone. Kogutud tükkidest võib kleepida nii temaatilisi kui ka abstraktseid pilte või ka kasutada neid teiste ülesannete käigus abivahendi ja inspiratsiooniallikana.*
- *Leia värve. Õpilased võivad otsida enda ümbert – riietustest, esemetest, ruumist, piltidelt – kokkulepitud värvi erinevaid varjundeid. Neid võib püüda üks teisest eristada sõnadega kirjeldades, kokku viia värvikaartidega või segada ise kokku võimalikult lähedasi.*
- *Kirjelda värvide abil. Vali kolm värvi ning jutusta, kuidas just need iseloomustavad sind (välimust, iseloomu, hetkemeelolu, mingit eset või nähtust). Värvitoonid võiks valida rohkeid varjundeid sisaldavate värvikaartide seast, et värvinimetuste nappus valikut ei piiraks.*

Kunstiajalugu nooremates kooliastmetes

Kunstiajalugu ei ole omaette õppeaine, mida õpitakse üksnes gümnaasiumis, see on kunstiõppe lahutamatu osa igas kooliastmes. Seda ei pea üheski vanuses käsitlema faktirohkelt, kronoloogiliselt ega teaduspõhiselt. Keskne on isikliku suhte loomine kunstiga ja avatuse kujundamine erinevate kunstiilmingute suhtes. Tutvumiseks valitakse vanuse ja käsitletavate teemadega sobivaid atraktiivseid kunstinähtusi ja -teoseid, liikudes vabalt aegade algusest tänase päevani. Nii varasema kunstiloo kui ka nüüdiskunsti erinevad teosed, kunstiliigid, kujutamislaidid ja väljendusvahendid võivad olla võrdlusmaterjaliks, teemade, probleemipüstituste või inspiratsiooni allikaks.

Head eeskju, kuidas rääkida kunstiajaloo väga lihtsalt ja lühidalt, pakub Gabriel Martin Roigi „Kunstilugu lastele“ (2008). Erinevate ajastute kunstiteostest tuuakse esile kõige olemuslikum ning seostakse inspireerival viisil tänapäevaste nähtustega. Koopajooniseid on võrreldud ostunimekirja ja antiiskulptuure tänapäevaste supermodellidega; ühel pinnal erinevaid ajahetki ja järjestikuseid sündmusi esitavaid keskaja maale on vaadeldud koomiksita eelkäijatena jne. Levinumate teemade ja žanrite kaudu kunsti avav „Kuidas mõista maalikunsti“ (Sturgis, 2001) pakub lihtsas keeles palju huvitavat infot, mis on õpetajale abiks nii kunstiteoste vaatluse ja analüüsi suunamisel kui ka ülesannete püstitamisel.

Kunstiteosest rääkimine ei eelda tingimata teadmisi selle kohta, eriti väikese lapse jaoks ei pea teosega tutvumine algama faktidest. Olulisem on oskus avatult vaadata, usaldada oma tundeid ja tekkinud seoseid ning aktsepteerida erinevaid tõlgendusi. Esimeses ja teises kooliastmes on väga sobilik rakendada VTS-metoodikat (Rinaldo, 2007a), mis oma avatud küsimuste ja suunatud diskussiooniga julgustab lapsi töid „lugema“, kirjeldama ja avastusi tegema. Ükski seisukoht ei ole vale, peaasi on oma mõtteid selgitada ning ka teiste erinevad arvamused ära kuulata.

Vaatlemisoskus vajab arenemiseks aega ning vastavat kogemust, kõik alustavad algusest, sõltumata vanusest. Algajad vaatlejad on kirjeldajad ja tõlgendajad (Rinaldo, 2007a). Esimeses, jutustavas etapis tehakse kunstiteose kohta konkreetseid tähelepanekuid, toetudes oma isiklikele vaatlusandmetele ja assotsiatsioonidele, reageeritakse ilmselgetele tunnusjoontele, jutustatakse pildi kohta lugu. Teises, konstruktiivses etapis hindavad vaatlejad realistlikkust ja seda, kui hästi teos tehtud on. Tõlgendamisel kasutakse abivahendina loogilist mõtlemist, oma arusaamu ja teadmisi maailmast. Algajatele vaatlejatele sobivad detailirohked jutustavad teosed; valimiskriteeriumidena tuleks silmas pidada veel arusaadavust, väljenduslikkust ning ajajärkude ja kultuuride mitmekesisust. Eesti Kunstimuuseumi kodulehel on VTS-metoodika lühitutvustus (Rinaldo, 2007b).

Tekstikast 14.D.

Praktilist õpetajale: **VTS-metoodikas kasutatavaid küsimusi****Põhiküsimused**

1. *Mis sellel pildil toimub? See annab mõista, et pilt sisaldab midagi, mis tuleb õpilastel välja uurida. Küsimus lubab erinevaid kommentaare, osutamist tegevustele, tegelastele, vormiprobleemidele (küsimus „Mida sa pildil näed?“ paneks loetlema).*
2. *Mida sa näed, mis paneb sind nii ütleva? See sunnib otsima ja esitama tõendusmaterjali oma arvamuse kaitseks (küsimus „Miks sa nii ütled?“ on heidutavam ning eeldab pigem põhjendamist kui tõendite leidmist).*
3. *Mida sa veel oskad öelda? (Rinaldo, 2007a).*

Võimalikke suunavaid lisaküsimusi

- *Mida võid öelda tegevuse paiga ja aja kohta? (maastiku, interööri, päevaaja, aastaaja...)*
- *Mida oskad öelda pildil olevate inimeste kohta? (tegevuste, asendite, näoilmete, riietuse, nende omavaheliste suhete kohta). Kuhu võivad need inimesed teel olla? Miks käib see tegevus?*
- *Milline on selle teose meeleolu? Millised detailid seda kõige enam loovad?*
- *Mida oskad öelda kunstniku töö kohta? Kuidas sa kirjeldaksid kunstniku kujutamislaidi? Mida võid öelda värvide kohta? Kus kunstnik seda teost luues viibis?*
- *Mis võis kunstnikku huvitada selle teema juures? Kuidas ta sellesse suhtus? Kas tal on mingi varjatud sõnum?*
- *Mis materjali, vahendeid võis kunstnik selle töö tegemiseks kasutada?*
- *Mis võiks olla selle töö pealkiri? Millise sina paneksid?*

Klassis saab enamiku kunstiteostega tutvuda vahendatult. Fotod, slaidid ja filmid edastavad küllaltki tõepärase, ent siiski teatud piirangute või moonutustega info. Muutuvad värvid, raske on saada täpset ettekujutust suuruselt ja mahuliste objektide ruumimõjust. Ka VTS-metoodika puhul eeldatakse lisaks klassiruumis toimunud pildivaatlustele ja aruteludele muuseumikülastusi ning originaalteostega kokkupuutumist. Lisaks tuleks

leida võimalusi liikuda õpilastega koos linnaruumis, arutada erinevate hoonetüüpide, nende ilme ja mõju üle nii väljas kui ka sees (nt teater, kirik), parkide ja mänguväljakute kujunduse ja funktsionaalsuse üle jne. Need arutelud võivad, kuid ei pruugi olla seotud praktiliste töödega.

Kunstist rääkimisel, kunstiteoste vaatlemisel ja analüüsimisel saab kasutada erinevaid tegevusi ja töövorme. Tundmatuid teoseid aitab avada avatud küsimustega suunatud diskussioon. Võimalik on teostes olevate lugude jutustamine ja fantaseerides edasiarendamine (nii verbaalselt kui ka oma visuaalse teosena), seisukohtade esitamine ja võrdlemine; väitluse korraldamine; detektiivimängud informatsiooni otsimise, äraarvamise või järeldamisega; väga erinevate tunnuste alusel teoste rühmitamine ja liigitamine jne. Olulisel kohal on arutlused erinevatest seisukohtadest, arusaamadest, tõlgendusvõimlustest, mille kaudu kujunevad väärtushinnangud ning seisukohtade paljususe respektierimine. Lapsed peavad teadvustama, et tähtis on võtta aega vaatamiseks, usaldada oma reageeringuid, püüda sõnastada, mis ja miks neile meeldib või ei meeldi, sest selle tulemusena märgataksegi juba midagi uuel tasemel; ning et kõik ei peagi meeldima, see ei ole kunstiteadlikkuse ega iseseisva mõtleja näitaja.

Mõisted ja keel

Kuigi visuaalkunst on põhiolemuselt ja traditsiooniliselt mitteverbaalne, on see tihedalt verbaalsega seotud. Nüüdiskunst on järjest sõnalisem, teisalt toetub õppeprotsess tahes-tahtmata sõnale. Esimese ja teise kooliastme kunstiõpetuses ei ole arvukalt keerulisi spetsiifilisi mõisteid. Ent siingi on juba kasutusel erialane keel, millega tuleb harjuda. Loomulikult peab õpetaja kõnelema lihtsalt ja eelistama eestikeelseid mõisteid võõrkeelsetele. Samas ei ole mõtet keerutada pikkade selgitustega sobiva termini kasutamise asemel, neid ei asenda ka asesõnad ja osutamine – asi, mida just kunstiõppes võib kohata. Ka laps peab õppima õigesti kasutama ainealaseid sõnu. Vahel ei teadvustata, et isegi lihtsad sõnad, nagu *kunst*, *kunstnik*, *kunstiteos*, *maal*, *arhitektuur*, *arhitekt*, *skulptuur*, *skulptor*, *savi*, *plastiliin*, *taust*, *portree* jne ei pruugi automaatselt ja enesestmõistetavalt selged olla. Huvitaval kombel ei tee väga paljud täiskasvanud vahet näiteks joonistamisel ja maalimisel.

Mõistete kinnistamiseks tuleb neid korduvalt kasutada – praktilise tegevusega kunstitundides võib see vahel ununeda. Teadvustada tuleks ka mõistete kirja pilti. Lisaks tahvil nägemisele võiksid õpilased uued mõisted kuhugi üles kirjutada, nt töö tagaküljele või vihikusse. Algul omandab laps uued mõisted äratundmise tasemel ning mõistab neid edaspidi õpetaja jutus. Kindlasti peab ta saama neid ka ise kasutada. Selleks pakub võimalusi kunstiteoste kirjeldamine, oma tööde selgitamine, kaaslastega tööde ainestiku ja lahendusideede üle arutlemine.

Kokkuvõte

Laste kunstitööde maailm on põnev ja täis ootamatusi. Tööprotsess ja tulemused võivad pakkuda palju elevust nii lapsele kui ka täiskasvanule, kuid kahjuks on rõõmu, enesekindlust ja loovust lihtne ka hävitada. Väga oluline on õpetajal tunda lapse mõttemaailma ning kujutamise- ja väljendusoskuse tagamaid, et temapoolne suunamine lapsele kõige paremat soovides ometi soovitud vastupidise mõjuga ei oleks. Enne kui kiirustada millegi muutmise või pealesurumisega, tuleks püüda lapse töid „lugeda“ ja lapse seletusi kuulata. Kunstiõpetaja peab olema avatud ning last usaldama. Samas tuleb aidata õpilasel ka edasi liikuda, märgata tema valmidust ja vajadust õpetuse järele. Kui kunst on suhtlemine – sõnumite edastamine ja vastuvõtmine, siis kunstiope on seda veel enam.

Viidatud kirjandus

- Di Leo, J. H. (1973). *Children's Drawings as Diagnostic Aids*. New York: Brunner/Mazel.
- Edwards, B. (1992). *Drawing on the Right Side of the Brain: how to unlock your hidden artistic talent*. London: HarperCollins Publishers.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York; London: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: the significance of children's drawings*. New York: Basic Books, inc., Publishers.
- Juske, A. (1991). *Kunstnik, ruum, pilt: maalikunsti ajaloolise arengu probleeme*. Tallinn: Kunst.
- Juske, A. (2004). *Joonistav laps: onto- ja fülogeneetilised paralleelid*. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Laak, T. (1991). *Laste joonistused*. Tallinn: Harjumaa hariduse arenduskeskus.
- Lepiksaar, T. (1997). Kunstiõpetaja töökava psühholoogilis-didaktilised alused. Rmt: *Kunstiõpetuse ainearaamat*. Tallinn: Eesti Vabariigi Haridusministeerium, lk 11–35.
- Raudsepp, I. (2006). *Joonistan inimest*. Tallinn: Ilo.
- Rommel, A. (1981). *Joonistamise ja kunstiopetuse meetodika põhijooni I*. Tallinn: Eesti NSV Haridusministeerium.
- Rinaldo, Kadi. (2007a). *VTS-metoodika: kujutav kunst iseseisva mõtleja kujunemisel*. Tallinna Ülikool, kunstide teaduskond, kunstiosakond. Bakalaureusetöö.
- Rinaldo, K. (2007b). VTS meetodika lühitutvustus. (15.10.2009) <http://www.ekm.ee/showdoc.php?id=136>
- Roig, G. M. (2008). *Kunstilugu lastele: ajaloorännak kuulsate kunstiteoste ja kunstivoolude juurde*. Tallinn: Tea.
- Sturgis, A. (Toim.). (2001). *Kuidas mõista maalikunsti: žanrid ja teemad lääne kunsti ajaloos*. Tallinn: Varrak.
- Tuulmets, A. (2005). Tunni- ja töökavaga seotud mõisted kunstiopetuses. Rmt: *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Koost. M. Vikat, H. Treier, I. Raudsepp. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 73–77.
- Tuulmets, A. (2006). Kuidas tõlkida kunstiopetajat? *Haridus nr 7–8*, 24–26.
- Vahter, E. (2005). Kunstiopetusest I kooliastmes. Rmt: *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Koost. M. Vikat, H. Treier, I. Raudsepp. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, lk 60–64.

15. Kehaline kasvatus

Leila Oja

Sissejuhatus. Kehalise kasvatusel olulisus

Kehalise kasvatusel (KK) olulisus on tunduvalt laiem, kui vaid lapse eakohase füüsilise arengu toetamine või tasakaalustav tegevus kooli päevakavas olevatele teistele õppeainetele. Kui lasteaialapsel saab koolilaps, on just KK-l täita oluline osa õpilase kohanemisel uue olukorraga. Selles vanuses on lapsed jätkuvalt aktiivsed liikujad ning oskusliku KK korralduse puhul on ka nõrgema koolivalmidusega lapsed suutelised kogema eduelamust uues olukorras.

KK-l on mõistagi laiemad eesmärgid, kui vaid lapse kohanemine esimeses kooliastmes. Kõige lakoonilisemalt on KK sihiks peetud kehaliselt haritud isiksuse väljakujundamist. Sellest avaldusest üksi aga ei piisa, kuna see ei määratle, missugune peab füüsiliselt haritud isik olema. Vastava suunise peaks andma iga riigi õppekava KK valdkonna ainekava. Näiteks, kui 1986. a USA põhihariduse üldeesmärgiks oli: „Rajada iga lapse puhul tugev alus edasise hariduse omandamiseks, demokraatlikuks kodanikuks kujunemiseks ning vastutustundlikku täiskasvanuikka jõudmiseks“, siis kehalise kasvatusel peamised eesmärgid sõnastati vastavalt: „Igas lapses optimaalse tervisetaseme ja heaolu saavutamine ning teadmiste, hoiakute ja liikumisoskuste kujundamine, mis võimaldavad elukestvalt nautida tervislikku kehalist liikumist“ (Bennett, 1986). Kuigi eri riikide õppekavades esitatud eesmärkide rõhuasetused on muutuvad, on kolm olulist suunist, millele KK õpetus peab igal juhul vastama (Kirchner & Fishburne, 1995).

1. KK peaks tagama nii ealise kehalise vormisoleku kui ka heaolu ning samas õpetama uusi liigutuslikke oskusi.
2. KK tegevuse ja omandatud kogemuste abil toetatakse lapse enesehinnangu ja ühistegevuse oskuste arengut.
3. KK peab olema tervist edendav ning igale lapsele nauditav ja rahuldust pakkuv.

Seega, KK omab mitmefaktorilise käsitluse tõttu unikaalset rolli lapse arengu ja õpetamise seisukohalt, mille mõju ulatub kuni täiskasvanueani. Seetõttu on ka KK eesmärkide sõnastus viimasel kahekümnel aastal muutunud – kui varem peeti oluliseks kehalise võimekuse ja tegevuse eduka soorituse olulisust, siis tänapäeval on tähtsad terviseseiund ja selle tagamine kehalise aktiivsuse kaudu.

KK õppekavad on soovitatud koostada nii, et aidata lastel mõista oma keha toimimist, harjutuste mõju ja seda, kuidas kujundada ja säilitada omaenese füüsilist vormisolekut. Selleks et lapsed lahkusid koolist jätkuva huviga järgida tervislikke eluviise ja olla kehaliselt aktiivne, tuleb kehalist kasvatust õpetada nii, et nad mitte ei rahuldu eduka tegevuse resultaadiga, vaid õpiksid nautima liigutuslikku tegevust, soorituse protsessi

ja edukast tegevusest tulenevat heaolu ja enesekindlust. Kokkuvõtvalt võib märkida, et KK eesmärgid ei seisne vaid füüsilise tegevuse edukas soorituses, vaid omavad elukestvat tähendust tervislike eluviiside järgimises oskusliku aktiivse liikumise kaudu.

Tulenevalt laste ealisest arengust, on KK eesmärkide rõhuasetus erinevatel õpetustasemetel erinev. **Koolieelses eas**, mil igapäevaoskused omandatakse valdavalt tegevuste kaudu, kuid kõik tegevused eeldavad mingis vormis motoorikat, on liigutuslik tegevus otseselt seotud õppimisega. Kui aktiivses liikumises ja erinevates mängusituatsioonides saavad lapsed julgelt väljendada oma tundeid, kasvavad lapse enesekindlus ja -usaldus. Teadlikkus oma keha liikumisvõimalustest võimendab seda veelgi. Enesekindluse kaudu söandab laps omandada uusi kogemusi, mis uudishimu ajal sunnib last taas tegutsema ja liikuma. Mida rohkem suudab laps kohaneda ümbritsevaga, seda enam suudab ta ümbritsevast uut informatsiooni hankida (Oja, 2008).

Käesoleval aastal avaldatud uuest õppekava projektist (Kehalise kasvatuses ainekava, 2010) võib välja lugeda, et põhikooli kehalises kasvatuses peetakse edaspidi oluliseks tervist ja heaolu ning kehalise aktiivsuse toetavat mõju selles; uute liikumisviiside ja tehnikate omandamist, täites samas ohutuse- ja hügieeninõudeid ning jälgides oma kehalise võimekuse ja vormisoleku taset; koostööd kaaslastega ja huvi spordimaailma suurriistuste vastu. Eesmärgid akumuleeruvad põhikooli lõpuks, kuid omavad igas kooliastmes kindlat eakohast suunitlust.

Kõige üldisemalt võiks esimese kooliastme eeldatavaid tulemusi käsitleda nelja suunisena, mille kohaselt õpilane: 1) teab kehalise aktiivsuse rolli tervislikus eluviisis; 2) tahab aktiivselt ja ohutult liikuda; 3) järgib reegleid õpitud mängudes; 4) oskab jälgida enda ja kaaslaste sooritust. Teise kooliastme eeldatavaid tulemusi aga viie suunisena, mille kohaselt õpilane: 1) mõistab regulaarse kehalise aktiivsuse positiivset mõju; 2) järgib ohutusnõudeid igapäevaelus ja kehalises tegevuses; 3) suudab hinnata oma kehalisi võimeid ja nende arengut; 4) oskab kokku leppida mängureegleid ja on omandanud ausa mängu põhimõtted; 5) oskab kaotada (TÜ õppekava arenduskeskus, 2005).

Toetudes laste eakohasele loomulikule liikumisaktiivsusele, tuleb esimese kooliastme kehalise kasvatuses tunnis rõhutada uute liigutuslike oskuste omandamist, mida lapsed on suutelised realiseerima ka kooliväliselt, iseseisvalt vabas tegevuses. Uut liigutuslikku oskust aitab kujundada selle seostamine igapäevategevustega. Õpilaste hinnangut aine tähtsusest aitab kujundada arusaamine, et liikumine ja sport on olulised tervise hoidmisel ning terved lapsed on edukamad õppetöös ja huviharrastustes. Tunnikeskselt on eesmärgiks põhiliikumiste vilumuse omandamise kaudu õige kehatunnetuse ja rühi kujundamine aktiivse liikumise kaasabil. Kehatunnetust aitavad kujundada kombineeritud liigutustegevused erinevate asendite ja liikumisviisidega. Põhiliikumisi aitavad kujundada efektiivselt valitud ja kehalisele võimekusele suunatud tegevused, näiteks üldisele liikumis- ja reaktsioonikiirusele suunatud tegevused; osavusele, liigutuskoodinatsioonile, painduvusele ja dünaamilisele tasakaalule suunatud tegevused. Sisukeskselt moodustavad

olulise osa kehalise kasvatuses tunnist sellised tegevused nagu liikumismängud, rütmiline liikumine ja loovtegevused. Lisaks põhiliikumiste omandamisele saadakse algteadmisi nii talialadel, ujumises kui ka vaba aja ja loodusliikumise oskustes. Just vaba aja ja loodusliikumise oskused loovad soodsa aluse edaspidiseks iseseisva liikumisharrastuse kujunemiseks. KK teadmispõhist tegevust esimeses kooliastmes aitavad kujundada vastava eriala oskussõnavara omandamine, tervisekäitumise ja liikumisohutuse alaste teadmiste ning individuaalse kehalise arengu- ja enesekontrollivõtete omandamine. Esimese kooliastme kehalise kasvatuses tundides omandavad õpilased käitumisreeglid ja oskused nii tegevuse, riietumise, õppetöö korralduse, ohutuse, kui ka hügieeni seisukohalt; mängu kaudu õpib laps aga enesekontrolli ja kaaslastega käitumist. Esimeses kooliastmes on olulise tähtsusega õpetajapoolne objektiivne tagasiside õpilaste tegevusele, toetades nende aktiivsust ja initsiatiivi, ning positiivne hinnang nende püüdlikkusele.

15.1. Kehaline kasvatus esimeses kooliastmes

Faktorid, mis mõjutavad kooli kehalist kasvatust esimeses kooliastmes

Selleks et lapsed võiksid areneda oma võimete ulatuses, peab neil olema parima juhendajaga õpikeskkond. Kahjuks ei ole see alati nii, kuna on mitmeid faktoreid, mis mõjutavad kooli kehalist kasvatust esimeses kooliastmes.

1. Laste erinev liigutusliku kogemuse tase, seda just 1. klassis. Kuigi enamuik lapsi areneb kehaliselt sarnaselt ja jõuab teatud liigutuslikule tasemele ligikaudu samas vanuses, on kehalise arengu kiirus siiski varieeruv. Seega ei sõltu arenemise kiirus vanusest. Lapsed läbivad iga arengufaasi vastavalt oma küpsusele ja võimete tasemele, mitte niivõrd oma vanusele vastavalt. Siin on võimalik kasutada uusi tunni organiseerimise võtteid ja õpetamisstrateegiaid, et võimaldada lastel areneda ja õppida vastavalt nende võimetele ja eelnevale kogemusele.
2. Õpilaste arv tunnis, mis ei mõjuta mitte ainult distsipliini, vaid ka tunni organiseerimist (nt piisava hulga vahendite puudumine). Sobilike tunni läbiviimise võimaluste pakkumine algklassiõpilastele on Eesti tingimustes olnud probleemiks läbi aegade. Viimase kümnendi jooksul, kui väiksemates maakohtades on koolidel võimalus kasutada näiteks keskustes olevaid spordibaase või ujulaid, on olukord mõneti paranenud; linna tingimustes on siiski arvukalt koole, kus kehalise kasvatuses läbiviimine on tagatud vaid 50% ulatuses (Võsaste, 2003).
3. Õpilaste hulgale vastav saali ja riietusruumide kasutamise võimalus. Ka küllaldaste harjutuspaikade olemasolu korral on korralduslikult tõsist pingutust nõudev lastele

riietumiseks võimaluste leidmine nii enne kui ka pärast tundi ning hügieeniharjumuste kujundamine. Seetõttu just kooli algastmes ei lõpe KK tund 45 minuti möödudes, vaid siis, kui lapsed on riietunud ja end värskendanud (vähemalt nägu, kaenlaalused ja käed).

4. Klassiõpetaja KK-alased oskused ja füüsiline vorm. On paradoksaalne, et klassiõpetaja, kelle korraldada on KK-s ligi 30 õpilase tegevus, saab ainealase ettevalmistuse 16 ainepunkti (AP) ulatuses. Kehalise kasvatusõpetajate ettevalmistus põhikooli ja gümnaasiumi astmeks kestab kuni 5 aastat. Lahendus klassiõpetaja erialase kompetentsuse tõstmiseks on vaid täienduskoolituses. Täienduskoolituse eelis on sügavam ettevalmistus ka teiste ainete õpetuses, mis on aluseks integreeritud tegevustele õpetamise protsessis.

Integratsioon KK-s. Kehalised tegevused võivad olla ka efektiivselt viisiks, kuidas mitmesuguseid akadeemilisi oskusi ja põhimõtteid õpetada. Liitmist, lahutamist, hulki ja paljusid matemaatilisi kontseptsioone võib õpetada lihtsate mängude abil. Võimlemisliigutuste abil saab efektiivselt tasakaalu, jõudu või geomeetrilisi kujundeid selgitada. Kehaline kasvatus võib pakkuda hulgaliselt tegevusi, mille kaudu akadeemilisi oskusi põnevalt, efektiivselt ja nauditavalt õpetada ning kinnistada. Et kooli algastmes on KK peamiseks vahendiks aktiivne liikumine ja mäng, siis integreeritud tegevustega tutvume lähemalt ka teises kooliastmes. Integratsioon põhineb kolmel olulisel faktoril.

1. Lastel on suurem võimalus omandada akadeemilist oskust, kui nad õppimises aktiivselt osalevad. Mängud ja teised põnevad liikumisega seotud tegevused, mis akadeemilist oskust rõhutavad, võivad aidata seda ülesannet lahendada.
2. Lapsed õpivad erinevate kogemuste kaudu. Mõned õpivad paremini kuulmise, teised nägemise abil; mõned aga hoopis aktiivse ja nauditava mängu, tantsu või võimlemise kaudu.
3. Laps peab mingi akadeemilise kontseptsiooni õppimiseks ja selle säilitamiseks harjutama seda mitu korda erinevas keskkonnas.

Arengulised ja soolised iseärasused

Arengu uurimine on raske tänu loomuse ja kasvatusinteraktsioonile. Ükskõik missuguse valdkonna – intellektuaalse, sotsiaalse või füüsilise – arengut vaadelda, kohtame alati samu probleeme: missugust osa mängib loomus ja missugust mõju avaldab kasvatus? Keskkonna täpsete kasulike mõjutuste (kasvatuse) elimineerimine on raske, kuna need on pärilikkusega (loomusega) pidevalt keerukas interaktsioonis (Kirchner & Fishburne, 1995).

Füüsiline areng ja kasvamine. Kõik lapsed on sündinud teatud kaasasündinud omadustega, mis määravad nende ligikaudse kasvu, kaalu ja üldise füüsilise. Niisugused keskkonna faktorid nagu toitumine, uneaeg, läbipõetud haigused ja vanemate hoolitsus mõjutavad samuti lapse kasvu ja arengut.

Kaks kõige tavalisemat lapse füüsilist arengut iseloomustavat näitajat on **pikkus ja kaal**. Esimene kiire kasvu periood mõlemast soost laste puhul leiab aset varases lapseaeas. Viiest kuni seitsmenda eluaastani toimub pidev pikkuse juurdekasv. Umbes 9aastaselt algab tüdrukutel ja 11aastaselt poistel noorukiea kiire kasv. Tüdrukud jõuavad selle kasvamise tipptasemele 12. või 13. eluaastal, poisid saavutavad maksimumi 14.–15. eluaastal. Ajaks, mil mõlemad jõuavad varasesse noorukiikka, on poiste kasvu lisandumine palju suurem kui tüdrukutel.

Kaalu lisandumine toimub suhteliselt stabiilselt. On täheldatud, et keskmiselt kaalu maksimum saabub mõlema soo puhul 6–8 kuud pikkuse maksimumist hiljem.

Poiste ja tüdrukute stabiilse ja üsna ühtlase **kasvu periood**, mis osaliselt ulatub keskmisse lapsepõlve (vanuses 8–9 aastat) pakub võimalust paljude lokomotoorsete ja manipulatiivsete oskuste omandamiseks ja täiustamiseks. Kuna erinevast soost laste kaalu ja vanuse osas on erinevused ebaolulised kuni noorukiea kiire kasvu alguseni, on sobiv poisse ja tüdrukuid kehalise kasvatuses tundides koos õpetada. Lisaks sellele ei ole tol perioodil põhjust oodata poistelt kehaliste oskuste osas kõrgemaid tulemusi. Kui poiste tulemused siiski kõrgemad on, siis võib seda põhjendada suhteliselt suurema ajakuluga, mida nad pühendavad füüsiliste tegevuste harjutamisele ja mängudele, ja mitte loomupärasele füsioloogilisele erinevusele poiste ja tüdrukute vahel. Kasvamisega **kaasneva keha proportsioonide** muutus mõjutab ka mootorset sooritust. Varases lapsepõlves on poiste ja tüdrukute raskuskese vöökohal, mis põhjustab raskusi tasakaalu säilitamisel palli püüdmisel või tasakaaluharjutuste tegemisel erinevatel vahenditel. Lapse täiskasvanuks saades liigub raskuskese vaagna piirkonda, võimaldades paremat tasakaalu kõigi mootorsete tegevuste puhul.

Skeleti areng. Tervete ja tugevate luude arendamine ja säilitamine on vajalik mineraalainete (kaltsium, fosfor) tagavara hoidmiseks. Kõige tõhusam viis saada tugevad ja terved luud toimub füüsilise tegevuse kaudu. Lisaks sellele näitavad kaalukad tõendid, et luud, sidekude ja lihased kasvavad ja arenevad normaalselt ainult juhul, kui lapsel võimaldatakse kogu kasvuperioodi jooksul adekvaatset ja eakohast liigutuslikku aktiivsust. Näiteks suurendavad regulaarsed kehalised tegevused luude läbimõõtu ja mineraalainete sisaldust nendes. Samas võib füüsilise koormuse puudumine oluliselt piirata teiste organsüsteemide potentsiaalset kasvu.

Kardiorespiratoorne areng. Südamelihase areng on eristatav, kuid see kasvab ja areneb sarnaselt keha lihaskoele. Läbi kogu põhikooli aastate toimub südamelihase ja kopsude kasv peaaegu proportsionaalselt luude ja lihaste kasvuga. Kuue aasta vanuselt on nii tüdrukute kui ka poiste keskmine südamelöökide arv umbes 90 lööki minutis. Tüdrukute süda lööb selles vanuses 2–3 lööki minutis rohkem, võrreldes poistega. Hingamise sagedus on mõlemal sool umbes 20 korda minutis. Seega iseloomustab antud iga kiire väsimine ja kiire taastumine. 12aastaselt langeb poiste südamelöökide sagedus umbes 70-le ja tüdrukutel 72-le. Hingamissagedus on 15–20 korda minutis. 9–12aastastel lastel on rohkem kardiorespiratoorset vastupidavust, kuigi varaste puberteediilmingutega tüdrukud võivad kiiremini väsida. Maksimaalne südamelöökide arv, mis on kõrgeim löökide arv raske füüsilise tegevuse korral, on kuueaastaste puhul umbes 212 korda minutis. Varasesse noorukiikka jõudes on see arv mõlema soo puhul langenud 205 löögini minutis.

Sooline erinevus. Enamik kehalise võimekuse näitajaist kinnitab, et vanuses 5–12 on poisid tüdrukutest veidi tugevamad. See erinevus, eriti enne puberteediiga, ei tulene loomupärasest lihassüsteemide erinevusest, vaid sotsiaalsetest faktoritest. Poisid võtavad tavaliselt osa jõulistest tegevustest, kuid tüdrukud on vähem aktiivsed ja nende tegevus nõuab väiksemat füüsilist aktiivsust. See tendents väheneb aga selgesti tänu sotsiaalsetele ja kultuurilistele muutustele. Kui lapsed jõuavad puberteediikka, hakkab poiste lihassmass ja lihaste tugevus märkimisväärselt kasvama. Füsioloogilised muutused tüdrukutes toodavad proportsionaalselt vähem lihassmassi ja rohkem rasvkudet. Need muutused koos teiste struktuursete muutustega mõlema soo juures põhjustavad noorukiikka jõudes suure erinevuse poiste ja tüdrukute liigutuslikus tegevuses.

Arengulise eripära arvestamine KK läbiviimisel

Tegevuse valik ja selle läbiviimise viis, mille puhul laps on motiveeritud õppima, peavad olema rajatud vastaval arengutasemel olevate laste karakteristikutele ja vajadustele. Peamised muutused ja neist tulenevad soovitud KK läbiviimiseks on esitatud tabelis 15.1.1. Need on suunised, et aidata õpetajatel kavandada arengutasemele sobivaid tegevusi ja õpetamisstrateegiaid, mis vastaksid vanusastme vajadustele ja huvidele.

Tabel 15.1.1. Esimese kooliastme lapse areng ja selle arvestamine KK läbiviimisel

Karakteristikud	Soovitused KK läbiviimiseks
Füüsiline kasv ja areng	
<p>Pikkuse ja kaalu lisandumine on mõõdukas ja pidev.</p> <p>Südametegevus ja hingamine on suhteliselt kiire.</p> <p>Pidev jõu ja lihaste vastupidavuse kasv. Mõlemast soost lapsed on hästi painduvad.</p>	<p>Pakkuda igaks päevaks jõulisi tegevusi – eriti jooksmist, ronimist ja ujumist sagedaste puhkepausidega. Püüda vältida pikki tegevusetuse perioode. Julgustada kõigil vaheaegadel aktiivset kehalist tegevust, mis haaraks kogu keha. Pöörata tähelepanu kehahoiu arenemisele. Strukturaalsete anomaaliade varane avastamine on oluline. Selles vanuses lastel on suhteliselt väike keha, mida tuleb silmas pidada vahendite hankimisel. Eeldada mõlemast soost lastelt sama saavutuse taset painduvuses.</p>
Motoorsete oskuste areng	
<p>Käe ja silma koordineerimine paraneb pidevalt.</p> <p>Reaktsioon on aeglane, kuid kasvab sellel arengutasemel pidevalt.</p> <p>Lokomotoorsed ja manipulatiivsed oskused paranevad pidevalt.</p> <p>Staatiline ja dünaamiline tasakaal paraneb pidevalt.</p> <p>Kasvavad rütmi- ja tantsuoskused nii kvaliteedi kui ka liikumise keerukuse osas.</p>	<p>Pakkuda tegevust erinevas suuruses vahenditega (püüdmine, heitmine, löömine, jne). Esialgu tuleks visata suhteliselt aeglaselt ja lühikesel distantsil. Suurenda järk-järgult kiirust ja distantsi, võtta kasutusele väiksemaid objekte, kui oskused arenevad. Julgustada osalema arvukates tegevustes, kus muutuvad kiirus, suund ja tase.</p> <p>Pakkuda võimalusi tasakaalu, kiirust ja osavust nõudvate liikumiste harjutamiseks väikestel ja suurtel vahenditel.</p> <p>Pakkuda mitmeid rütmi- ja rahvatantsude ning loovate tantsudega seotud tegevusi.</p>

Karakteristikud	Soovitused KK läbiviimiseks
-----------------	-----------------------------

Kognitiivne areng

<p>Järkjärguline keskendumisvõime kasv.</p> <p>Väga loovad.</p> <p>Naudivad rütmi ja muusikat.</p> <p>Suur soov korrata tegevusi, mida nad hästi tunnevad ja teha oskavad.</p> <p>Uudishimulikud – tahavad teada, kuidas asjad töötavad.</p>	<p>Pakkuda tunni ajal väga mitmekülgeid tegevusi. Tutvustada individuaalseid ja grupimänge. Hoida nende eesmärgid, reeglid ja juhised lihtsatena.</p> <p>Pakkuda materjali ja tegevust, mis kasvatavad loovaid huvisid ja liikumisi (loovate tantsude ja liikumiste õpetamine).</p> <p>Pakkuda erinevat liiki tantsulisi kogemusi, kaasa arvatud laulumängud ja loovad tantsud.</p> <p>Võimaldada lastel tegevusi valida – näiteks lubada igal vahetunnil sama mängu mängida. Tantsu ja võimlemise puhul on tüüpiline huvi ühe tegevuse vastu. Kui olla kannatlik, siis lapsed tüdinevad sellest ruttu ja liiguvad edasi järgmiste väljakutsete poole. Teie ülesandeks on pakkuda rohkem huvitavaid ja pingutusi nõudvaid tegevusi.</p>
--	---

Isiklik ja sotsiaalne areng

<p>Individualistlikud, kuid vajavad täiskasvanute heakskiitu.</p> <p>Neile meeldib tegutseda väikestes rühmades.</p> <p>Üldine ohutunde puudumine ja suur seiklusvalmidus.</p> <p>Algklassides väike huvi vastassugupoole vastu.</p> <p>Väga tundlik täiskasvanute arvamuse ja kriitika suhtes.</p> <p>Egotsentriline.</p>	<p>Tuleks pakkuda arvukalt individuaalseid tegevusi kõigile lastele, vaatamata nende võimetele. Selles vanuses lapsed vajavad täiskasvanute heakskiitu.</p> <p>Julgustada seiklemist (ronimist, oma võimete võrdlemist teistega). Samal ajal arendada igas lapses hoolt isikliku ohutuse eest ja samuti teadlikkust ning hoolitsust teiste turvalisuse eest.</p> <p>Kiita sageli ja rohkelt konkreetsete saavutuste eest ning julgustada neid.</p> <p>Pakkuda võimalusi, kus lapsed kordamööda midagi teevad, kus nad vahendeid jagavad ja kus nad õigesti võitma ja kaotama õpivad.</p>
--	--

Liigutuslike oskuste arendamine

Kõik igapäevategevuses kasutatavad liikumised, milles toimub keharaskuse ülekanne ühelt kehapoolelt teisele ning liigutakse muutuva suuna või kiirusega, on eelduseks kehatunnitusele ja igasuguse liigutusliku sooritusvõime aluseks.

Juba vanemas eelkoolieas täheldatakse põhiliikumiste ja kehaliste võimete interaktsiooni. Kooli algastmes sõltub uute liigutusoskuste omandamine teatud kehaliste võimete arengust. Kehaliste võimete mitteküllaldane arendamine raskendab uute liigutusoskuste formeerumist ja mõnel juhul muutub õpetamine isegi võimatuks. Igat liiki kehalise tegevuse sooritamiseks peab eelkoolieas olema omandatud teatud painduvuse, kiiruse, osavuse, jõu ja vastupidavuse tase (Oja, 2008).

Praktiliste tegevuste käigus on ilmnunud teatud harjutused (tegevused), mis kooli algastmes aitavad kujundada põhiliikumisi ja arendada kehalisi võimeid. Kui põhiliikumised on oma olemuselt tegevused, siis ka harjutusvara rikastamine on suunatud võimalikult mitmekesisele varieeruvusele tegevuste osas. Kehalised võimed on omadused ja eeldavad spetsiifilist harjutusvara just kindlate omaduste arendamiseks.

Põhiliikumisi aitavad kujundada mitmed tegevused.

- 1. Kõnni- ja jooksharjutused**, mis on sooritatud: 1) erinevatest suundadest, kasutades nii liht- kui ka liitharjutusi; 2) erinevatest lähteasenditest; 3) esemete kandmise ja edasiandmisega; 4) harjutused vahenditega ja vahendite vahel; 5) liikumisel tõusude ja langustega; 6) kaaslasega, kolmikutes, nelikutes jne; 7) spordialadega seotud tegevused: tõkkejooks.
- 2. Hüpped ja hüplemised**, mis on sooritatud: 1) üle madalate või kõrgete esemete; 2) muusika saatel või omas tempos; 3) kaaslasega; 4) hüppe- ja hoonööriga; 4) spordialadega seotud hüpped: kaugus- ja kõrgushüpe.
- 3. Viske- ja heiteharjutused**, mis on seotud: 1) visked kaugusele; 2) visked täpsusele: nii vertikaalsesse kui ka horisontaalsesse märklauda; 3) visked erinevate viskevahenditega.

Kehalisi võimeid aitavad arendada samuti mitmesugused tegevused.

- 1. Osavust** arendavad tegevused, milles toimub: 1) tegevuse kiire vahelduvus; 2) tegevus erisuguste vahenditega; 3) eri suuruste vahendite käsitlemine; 4) tasakaalu nõudvad tegevused.
- 2. Kiirust** arendavad tegevused, milles: 1) sooritatakse kiired ülejooksud või kohale (märgile) jooksud; 2) kohene reageerimine märguandele või signaalile (visuaalne või heli vms).
- 3. Jõudu** arendavad tegevused, mis on seotud kas: 1) eri raskusega vahendite kasutamisega (kandmine, heitmine); 2) hüplemise ja hüpetega; 3) erisuguste vahendite visete ja heidetega; 4) selleks sobivalt valitud põhiharjutused (tempos kükkimine), asendid (seis käed kõrval) või liikumised (kukk-kõnd).

Vastupidavust arendavad: 1) liikumismängud, mida sooritatakse kestvalt ja intensiivselt; 2) tegevused, mis eeldavad järjestikust, mitmekordset sooritust, vähemalt 3 minuti

vältel; 3) harjutuste järjestikuse sooritamise või ringtreeningu variantide kasutamine.

Liikumismängud on kõige efektiivsemad nii põhiliikumiste kui ka kehaliste võimete arendamiseks. Selleks valida sobiv mäng või kohandada see vastavalt soovitud eesmärgile. Mängude läbiviimise metoodikat tutvustati eelmises kogumikus (Oja, 2008). Lisaks mängus saadavale liigutuslikule kogemusele omab liikumismäng kooli kehalises kasvatuses ka laiemat tähendust lapse sotsiaalses ja emotsionaalses arengus.

Kehalise kasvatuses õpisisu

Algklassilaste eripära ja vajadused mõjutavad tugevasti sobivate kehaliste tegevuste valikut. Näiteks, laste kehaline ebaküpsus, lühike keskendumisvõime ja kogemuse puudumine antud valdkonnas eeldavad igat tüüpi mängude, tantsude ja võimlemisharjutuste laiaulatuslikku kasutamist. Lapse esimese kahe kooliaasta jooksul pööratakse tähelepanu loovatele ja uurivatele viisidele õppida mängudes ja võimlemises vajaminevaid oskusi ning lokomotoorseid asendeid ja liikumisi. Tantsuliste tegevustele tuleks esimestes klassides samuti läheneda väga loovalt, kui lapsed õpivad rütmi, laulumänge ja loovaid liikumisi.

Vanuses 8–9 eluaastat kujundavad nad arusaamise, kuidas nende keha töötab, nad õpivad keerukamaid oskusi ja strateegiaid ning nad muutuvad rohkem grupile orienteerituteks, võrreldes eelmise vanuseperioodiga. Sellel perioodil peaks olema võimalus osaleda grupitegevustes ning lastele tuleks anda palju võimalusi tõsta oma oskuste taset ja arusaamist väga mitmekesiste kehaliste tegevuste osas. See on ka aeg, kus kasutada loovaid ja uurivaid õpetamise võtteid, et suurendada laste loovust mängudes, võimlemises ja tantsus.

Käesoleval aastal vastu võetud õppekavas (Kehalise kasvatuses ainekava, 2010) kooli esimese astme **KK õppesisuks** enam kasutatud tegevuste valdkonnad on: 1) teadmised spordist/liikumisest ja kehaliste harjutustega tegelemisest; 2) võimlemine; 3) jooks, hüpped, visked; 4) liikumismängud; 5) talialad (kooli valikul kas suusatamine või uisutamine); 6) rütmika ja tants; 7) ujumine. Erinevalt varasemast on käesolevas KK õppesisus enam tähelepanu pööratud õpilaste teadlikkusele kehalise kasvatuses tegelemisel juba esimeses kooliastmes. Nõnda ongi õppesisu loetelus esimesena nimetatud teadmiste osa liikumisest ja kehaliste harjutustega tegelemisest, mille kohta on sõnastatud ka eeldatavad õpitulemused kooliastme lõpuks.

Hindamine kehalises kasvatuses esimeses kooliastmes

Kehalise kasvatuses hindamisel lähtutakse õppeaine eesmärkidest ja oodatavatest õpitulemustest (Kehalise kasvatuses ainekava, 2010). Hindamise aluseks kooli esimeses astmes on mitmeid kriteeriume, millest põhivara omandamine on vaid osa sellest.

Esimeses klassis antakse õpilasele hinnanguid lähtuvalt tema püüdlikkusest ja

tegutsemisvalmidusest tunnis (Ainevaldkond, 2005). Tunnustatakse õpilase saavutusi nii liigutuslike oskuste omandamise kui ka selliste tegevuste nagu reeglite, heakorra, abivalmiduse jms omandamise seisukohalt. Teise ja kolmanda klassi õpilaste puhul hinnatakse lisaks püüdlikkusele, aktiivsusele ja koostöötahtele ka ainevaldkonna kavas ette nähtud liigutusoskuste omandamise taset. Lisaks antakse hinnang korrast kinnipidamisele ja reeglite täitmisele tunnis. Hinnatakse oskust arvestada ohutust kaasõpilastega tegutsedes ja koostööoskust.

Hinnang lähtub praktiliste oskuste, teadmiste, tervisekäitumise, individuaalse kehalise arengu ja enesekontrolli omandamise tasemest.

Tunni organiseerimine ja struktuur

Tunni organiseerimine ja struktuur loovad keskkonna, kus õpilastele ja õpetajale luuakse vastavad tingimused. Need tegevused on seotud vahendite ja varustuse organiseerimisega, tegevusprotseduuride ning käitumisnormide kehtestamisega. Tunni organiseerimine hõlmab selliste tegutsemisprotseduuride tutvustamist nagu korda, millal küsimusi esitada; selgitamist, kui palju on lubatud rääkida või iseseisvalt toimetada. Kui lapsed mõistavad ja hindavad õpetaja õpetamismalli ning tema õiglast ja järjepidevat viisi rutiinseid protseduure läbi viia, on kindlustatud pidev positiivne suhe õpilase ja õpetaja vahel, millega kaasneb õppeaja efektiivne kasutamine. Kui õpetaja suudab kooliaasta esimese kuu jooksul kehtestada alloleva tunni organiseerimise struktuuri ja peamised rutiinseid protseduurid, on ta astunud esimese sammu selleks, et klassiga tõhusalt toime tulla. (Kirchner, Fishburne, 1995)

Tunni organiseerimine.

1. Võimlasse või mängupiirkonda sisenemise või selle vahetamise kord.
2. Vahendite väljavõtmise ja tagastamise kord (tunni ajal ja väljaspool tunde).
3. Ohutu keskkonna loomine.
4. Õnnetustega tegelemise kord.
5. Laste peatamise meetod, selleks et neile korraldusi anda (vilistamine, märguanne käega jne).
6. Üldine õpetamise vorm, kaasa arvatud tunni vorm, küsimuste esitamise kord.
7. Mängujuhtide, kohtunike või vabastatud õpilaste tegevus ja kord.
8. Karistamise ja tunnustamise viisid.
9. Puuetega laste kaasamine.

Esimeses kooliastmes peavad õpetajad kontrollima, kas õpilased on aru saanud, sest kui juhiseid esitatakse suuliselt, ei saa eeldada, et kõik lapsed informatsioonist ühtviisi aru saavad. Õpetaja ülesandeks on järjepidevalt kinni pidada kokkulepitud kordadest ja reeglitest. Kui eelnevad soovitusel olid seotud tunni organiseerimisega, siis järgnevad puudutavad õppeprotsessi laiemalt.

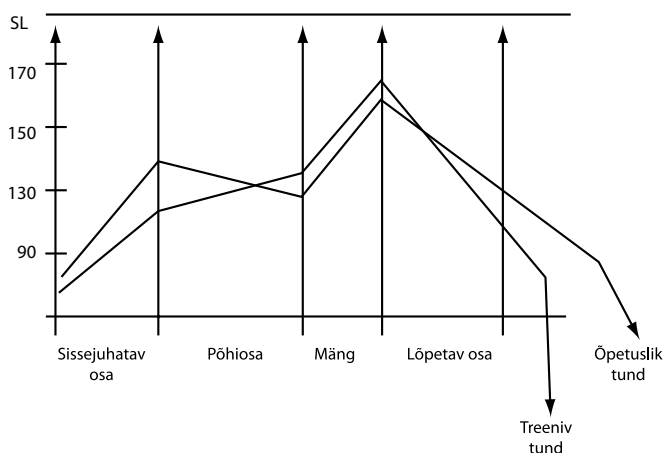
Tekstikast 15.1.A.

Praktilist õpetajale: **soovitused õppeprotsessi läbiviimiseks**

- *Paku igas tunnis mitmekesisust.*
- *Jälgi õpilasi ülesandega tegelemise ajal.*
- *Anna võimalus eduks iga õppeülesande puhul.*
- *Kasuta õpilaste ideid ja algatusi.*
- *Suhtle tulemuslikult – kontrolli, kas selgitusest saadi õigesti aru.*
- *Kujunda välja tulemuslik küsitlemise strateegia.*
- *Demonstreeri positiivseid isikuomadusi.*

Tunni struktuur. Teiste õppeainetega sarnaselt on KK tunnis struktuur kolmeosaline: sissejuhatav osa, põhiosa ja lõpetav osa, kuid ühe erandiga põhiosa lõpus. Nimelt, arvestades laste kehalise aktiivsuse vajadust, on põhiosa lõpuks aktiivne mäng, mis eeldab õpilaste suure aktiivsusega ja intensiivset tegevust. Selleks võib olla vaheldust pakkuv tegevus (laste lemmikmäng vms) või aktiivne liikumine põhiosas õpitud tegevuste kinnistamiseks.

Sõltuvalt sellest, kuidas on paigutatud kehaline koormus tunni erinevates osades, eristatakse kahte tunni tüüpi (joonis 15.1.1.). I tüüp – õpetuslikku laadi tund, milles põhiosa alguses koormus langeb (uue harjutuse või tegevuse õppimine) ja taas tõuseb maksimumini mängu ajal. II tüüp – treenivat laadi tund: selles tõuseb koormus pidevalt, alates tunni põhiosast ja kulmineerudes aktiivse mänguga põhiosa lõpus.



Joonis 15.1.1 KK tunni struktuur ja kehalise koormuse ehk füsioloogiline kõver

Tagasiside esimeses kooliastmes. Kooli algastmes on lapsed üsna egotsentrilised: neile meeldib mängida omaette või koos ühe-kahe lapsega. Nad on ääretult uudishimulikud ja entusiastlikud, kuid nad väsivad kergesti. Need lapsed peavad katsetama paljude eri tüüpi füüsiliste tegevustega ja väljakutsetega, kuid ilma survet avaldamata. Neid tuleb konkreetse saavutuse eest kiita. Tagasiside ja tunnustus ei pruugi olla vaid füüsiliste tegevuste osas, vaid tunnustada tuleks ka õpilasi, kes olid kiiremad riietujad, võistlusmängudes abivalmid või tähelepanelikud. Teise klassi jõudes muutuvad nad oluliselt seltsivamateks ja näitavad üles huvi igat tüüpi kehalise tegevuse suhtes, kuigi lühikeseks ajaks. Õpetajad on tähele pannud, et 8–9aastased otsivad täiskasvanute heakskiitu palju rohkem kui veel näiteks aasta tagasi.

Tekstikast 15.1.B.

Praktilist õpetajale: hea KK õpetaja omadused

1. **Õpetaja peaks end kehalist kasvatust õpetades täiendama.** Oluline on omada julgust uute ideede ja õpetamismeetoditega katsetada, ükskõik kui ebakindlana keegi ennast tunneb. Lapse suhtumine õpetajasse ei tugine ainult õpetaja üldisele kompetentsusele. See on rajatud lihtsale eeldusele, et laps ja õpetaja tegutsevad koos teadmiste ja arusaamise otsingul. See on tegelikult teineteise võimete ja pingutuste vastastikune austamine. Kui lapsed teavad, et õpetaja püüab nende kasuks midagi uut proovida, reageerivad nad sellele omapoolse innukusega.
2. **Õpetajal peaks olema huumorimeelt.** Õpetamine on väga raske töö, kuid see pakub ka väga palju rahuldust. Võime omaenda ebatäiuslike võimete ja „õrnade“ vigade üle naerda on oluline terve mõistuse ja perspektiivi säilitamisel igapäevases õpetamise töös. See on eriti oluline klassiõpetajate puhul, kes töötavad pikki tunde suletult koos lastega, kes nõuavad temalt äärmist kannatlikkust ja mõistmist.
3. **Õpetaja peaks olema võimalikult terve (hea füüsiline ja vaimne tervis).** Vastasel juhul muutub õpetamise surve liiga raskeks ning see võib põhjustada tõsiseid tagajärgi nii õpilasele kui ka õpetajale endale. Kuna kehaline kasvatuse esitab füüsilisi nõudeid, kaldub vähest jõudu ja vastupidavust omav õpetaja seda õppekava osa hooletusse jätma, mis on kahjuks õpetajale ja klassile. Uued õpetamise meetodid ei nõua õpetajalt kõrget motoorsete oskuste taset, kuid need nõuavad füüsilist pingutust ja entusiasmi.

15.2. Kehaline kasvatus teises kooliastmes

Toetudes laste juba omandatud põhiliikumistele ja eakohasele iseseisvusele, tuleb teise kooliastme kehalises kasvatuses rõhutada uute liigutuslike vilumuste omandamist erinevate spordialade näitel. Õpilastele tutvustatakse erinevaid spordialasid, luues valikuvõimalusi enda kehatunnetuse paremaks kujundamiseks ja lemmikspordiala leidmiseks. Arvestades õpilaste huve, tuleb leida neile jõukohased ja huvitavad tegevused, mida nad saavad harjutada kooliväliselt nii iseseisvalt kui ka kellegi juhendamisel.

Teine kooliaste on kehaliste harjutuste tehnika õppimise ja kehalise võimekuse (osavus, kiirus, üldine vastupidavus) arendamise jaoks soodne aeg. Kehalise ja motoorse arengu seisukohalt on tähtis õpilaste endi aktiivsus – oma oskuste ja võimete taseme teadmine ning soov neid täiustada loovad eeldused regulaarsele liikumisharrastusele. Teises kooliastmes peavad õpilased õppima mõistma liikumisel/sportimisel kehtivate reeglite, isikliku hügieeni- ja ohutusnõuete järgimise vajalikkust (Kehalise kasvatusainekava, 2010).

Õpisisu. Tunnikeskselt on eesmärgiks omandatud liigutusvilumuste rakendamine võimalikult erinevates kombinatsioonides, mis rikastaks liigutuslikku kogemust. Tunni sisu täiendab spetsiifilistele spordialadele omaste tegevuste tutvustamine.

Uuenenud kehalise kasvatusainekava (2010) kohaselt on kooli teise astme **KK õpesisuks** enam kasutatud tegevuste valdkonnad: 1) teadmised spordist/liikumisest ja kehaliste harjutustega tegelemisest; 2) võimlemine; 3) kergejõustik; 4) liikumis- ja sportmängud (kooli valikul kaks mängu kolmest); 5) talialad (kooli valikul kas suusatamine või uisutamine); 6) rütmika ja tants; 7) orienteerumine; 8) ujumine. Nii nagu esimeses kooliastmes, on ka teises kooliastmes rõhutatud teadmiste osa liikumisest ja kehaliste harjutustega tegelemisest, mille kohta on sõnastatud ka eeldatavad õpitulemused kooliastme lõpuks. Alates teisest kooliastmest on oluline suunata õpilasi vaba aja ja loodusliikumise harrastusele praktiliste tegevuste kaudu. Selleks kasutada ühistegevusi matka- ja terviseradade läbimiseks.

Temaatilises järjestuses on oluline koht praktiliste tegevuste omandamise kõrval just tervisekäitumise ja liikumisohutuse ning individuaalse kehalise arengu käsitlusel seoses õpitavate aladega. Teises kooliastmes on oluline aidata õpilasel mõista liikumisharrastuse mõju isiksuseomaduste ja tahteomaduste kujunemisele. Isiklike tulemuste paranemine tõstab õpilase motivatsiooni harjutada ja tõstab seeläbi enesehinnangut. Kehalises tegevuses tuleb toetada õpilaste püüdlusi initsiatiivikuse, aktiivsuse ja iseseisvuse osas.

Õppeainete integreerimine. Juba 30 aastat tagasi tunnistati kehalise kasvatusainekava trendiks põhihariduses suundumust integreeritud lähenemisele ehk õppeainete põimumisele (Werner & Burton, 1979). Niisuguseid ühiseid mõisteid nagu geomeetrilised kujundid, stabiilsus ja rütm ei käsitleta enam ühe või teise õppeaine ainuomandina. Selle asemel kasutavad õpetajad mingi teema õpetamiseks erinevate õppeainete materjali. Kehalist kasvatust nähakse sobiva vahendina taolistes ainetes nagu matemaatika, loodusõpetus, keeled, kunst ja muusika.

Tekstikast 15.2.A.

Praktilist õpetajale: **integratsiooniprotsessist**

Nii klassiõpetaja kui ka KK õpetaja peavad nägema integratsiooniprotsessi nn kahe-suunalise tänavana. KK õpetajal tekivad võimalused rõhutada mingit teisest õppeainest üleskerkivat teemat ja klassiõpetajal on võimalik kinnistada teemasid, mis tõusevad esile kehalise kasvatuse keskkonnast.

Põhikooli õpetajad mõistavad täielikult, et ühes aines, näiteks matemaatikas, õpitu võib saada kinnitust teise aine kaudu: kehalise kasvatuse tunnis mängitud mängu punkte kokku arvutades. Uuringud kinnitavad, et lapsed õpivad teatud akadeemilisi teemasid motoorse tegevuse kaudu paremini kui tavakeskkonnas. Samuti näib akadeemiliste oskuste õpetamine kinesteetilise keskkonna kaudu olevat sobivam keskmise ja madalama intelligentsiga lastele.

*Kaasaegses hariduses kasutatakse terminit „integratsioon“ õppeainete vastastikuste sidemete kirjeldamiseks. Nagu eespool mainitud, viitab integratsioon kahe-suunalisele tänavale, kus igal ainel on unikaalne koht lapse hariduses. Kui iganes on võimalik mingit teemat või oskust ühes aines omandada ja teise aine kaudu kinnistada, tuleks seda seost õpetajate poolt **teadlikult planeerida**.*

Arengulised ja soolised iseärasused

Füüsiline kasv ja areng. Noorukiea kasvuspurt lõpeb tütarlastel 13. eluaastaks, noormeestel 15. eluaastaks. **Kaalu** lisandumine toimub suhteliselt stabiilselt, kuni saavutatakse noorukiea maksimum, mis on tüdrukute puhul vanuses 12 ja poistel 14 aastat. Võrreldes lapseeaga, on muutunud kehakoostis. Kehakoostis on keha proportsionaalne kogumass, mis sisaldab nii rasvavaba massi (luud, lihased, koed) kui ka rasvkudet. Kogu keha rasvamassi ei ole võimalik otseselt mõõta. Üsna usaldusväärse hinnangu inimese proportsionaalse keha rasvamassi kohta võib siiski anda nahavoltide mõõtmine kalibermeetodil. Kuna umbes 50% kogu keha rasvamassist paikneb kihina otse naha all, annavad nahavoltide mõõtmised usaldusväärse tulemuse lapse kehakoostise kohta. Laialt kasutatav kehamassi indeksi (KMI) arvutamine on lihtsaim viis õpilaste kaalu ja kasvu suhte hindamiseks. KMI arvutatakse valemiga: $\text{kaal (kg)}/\text{pikkus (m)}^2$. Skaala alusel, milles KMI < 18,5 tähistab alakaalu; vahemik 18,5–24,9 normkaalu; 25,0–29,9 ülekaalu ning KMI > 30 tähistab rasvumist.

Tekstikast 15.2.B.

Huvitavat: **õpilaste kehakoostisest ja ülekaalulisusest**

Põhikooliõpilaste keha kuju hindamisel tuleb tähele panna mõningaid aspekte. Näiteks võivad mõned lapsed tunduda ülekaalulistena, kuigi nahavoltide mõõtmisel ei täheldata keha rasvamassi kõrget taset. Samuti võib laps tunduda kõhnana, kuid keha rasvaprotsent on kõrge. Paljud lapsed, eriti need, kes ei ole veel puberteediikka jõudnud, ei oma suurt lihasmassi ja seega võib juhtuda, et nende keha rasvaprotsent on oodatust kõrgem.

Eesti kooliõpilaste andmetel hinnatakse praegu ülekaaluliste ja rasvunud põhikooliõpilaste osakaaluks näiteks 11aastaste poiste seas 11% ja samaealiste tüdrukute seas 9%. Kaks aastat vanemate, 13aastaste noormeeste hulgas on ülekaalulisi või rasvunud juba 15% ja tütarlapsi 6% (Aasvee, Streimann, Karelson, Oja, & Trummal, 2009).

Uuringud on näidanud, et ülekaaluliste ja rasvunud õpilaste hulk kasvab. Rasvumine on oluliselt seotud tervisega. Näiteks on rasvunud inimese puhul „normaalkaalus“ inimesega võrreldes kasvanud risk haigestuda diabeeti, kõrgvererõhutõppe ning respiratoorsetesse ja ortopeedilistesse haigustesse. Tegelikult on rasvunud inimestel suurem tõenäosus haigestuda kõigisse haigustesse alates lampjalgadest ja lõpetades vähiga. Rasvunud lastest saavad suurema tõenäosusega ülekaalulised täiskasvanud ja seega on nende puhul suurem südamehaiguste, insuldi ning paljude teiste tervisehäirete ja haiguste risk.

Rahvusvahelise kooliõpilaste tervisekäitumise uuringu (HBSC) andmete kohaselt on Eesti kooliõpilaste hulgas küll ülekaalulisi, kuid rasvunud on vähe, vt joonis 1 (Aasvee et al., 2009). Alakaalulisi on 4%, ülekaalulisi kümnendik ning ülejäänud 86% moodustavad normaalkaalus lapsed. Kehamassiindeksi jaotumisel soo järgi selgub, et pigem on ülekaaluga kimpus poisid. Noormeestest moodustavad ülekaalus olevad kokku 12% ja tütarlastest 7%.

On vajalik, et põhikooli kehalise kasvatusprogrammi ülekaalulisuse probleemiga tegeleks, kuna rasvunud laste üldiseks tunnuseks on vähene füüsiline aktiivsus. Rasvumise vastu võitlemisel on kõige efektiivsemaks lähenemiseks dieedi ja füüsilise aktiivsuse kombineerimine (Haywood, 1986).

On vähetõenäoline, et kehalise kasvatusprogrammid üksi suudavad laste rasvumise probleemiga tegeleda. Teiste ainete integreerimine on üheks võimaluseks kombineerida

dieedivajadused regulaarse füüsilise tegevusega. Terviseõpetuse õppekava toitumise teemade integreerimine kehalise kasvatusena pakub selleks hea võimaluse. Ilma vanemate toetuseta ei tarvitse aga isegi see kombineeritud lähenemine olla piisav. Rasvumise vähendamisele suunatud sekkumise tehnikad eeldavad tavaliselt lapse ja perekonna pidevat osavõttu ja toetust. Seega on vaja aktiivset eluviisi nii koolis kui ka väljaspool seda. Kahjuks on ülekaalulistel lastel raske sooritada praktiliselt mistahes motoorseid tegevusi, nad väsivad ruttu ning nende osalemine kõigis füüsilise tegevuse vormides väheneb. Tervislik dieet aitab keha rasvaprotsenti vähendada, kuid ilma igapäevase jõulise füüsilise tegevusega jäävad ülekaalulised ikka ülekaalulisteks või muutuvad rasvunuteks nooruki- või täiskasvanuikka jõudes. Suureks väljakutseks kehalise kasvatusena õpetajatele on kavandada tegevusi, mis aitavad individuaalselt iga ülekaalulist ja rasvunud last muutada füüsiliselt aktiivsemaks ja säilitada seda elustiili kogu elu jooksul.

Soolised erinevused keha proportsioonide muutumises on põhjus, miks alates teisest kooliastmest on soovitatud poiste ja tüdrukute KK tunnid korraldada lahus. Puberteedia alguses tekivad poistel ja tüdrukutel proportsionaalsed erinevused puusade ja õlgade laiuse osas. Tüdrukute puusad muutuvad õlgadega võrreldes suhteliselt kiiremini laiemaks. Kuni 10. eluaastani ei muutu poiste õlad puusadega võrreldes kiiremini laiemaks. Kui mõlemad noorukiikka jõuavad, arenevad poistel tüdrukutega võrreldes õlad laiemaks ja jalad proportsionaalselt pikemaks, andes nende käsivartesse rohkem jõudu ja võimaldades neil kiiremini joosta.

Skeleti areng. Põhikooliõpilase luudes toimuvad pidevad muutused pikkuse, laiuse ja koostise osas. Kuni üheteistkümnenda eluaastani kasvavad poiste ja tüdrukute luud ühtlase kiirusega. Sel perioodil on luu struktuur veel suhteliselt nõrk ja paindlik. Puberteediikka jõudes muutub luu kasv kiiremaks. See on üsna ilmne 11–12aastaste tüdrukute puhul.

Luudel on mitmeid funktsioone. Tervete ja tugevate luude arendamine ja säilitamine on vajalik mineraalainete (kaltsium, fosfor) tagavara hoidmiseks. Kõige tõhusam viis saada tugevad ja terved luud toimub füüsilise tegevuse kaudu. Lisaks sellele näitavad kaalukad tõendid, et luud, sidekude ja lihased kasvavad ja arenevad normaalselt ainult juhul, kui lapsel võimaldatakse kogu kasvuperioodi jooksul adekvaatset ja eakohast liigutuslikku aktiivsust. Tervete luude arenemise seisukohalt on regulaarne füüsiline aktiivsus kasulik, võrreldes piima joomisega või kaltsiumipreparaatide tarvitamisega. Lapsevanemad ja õpetajad soovivad lastel tugevate luude kasvuks piima juua, kuid regulaarne füüsiline aktiivsus on luude arenguks sama oluline või veelgi tähtsam.

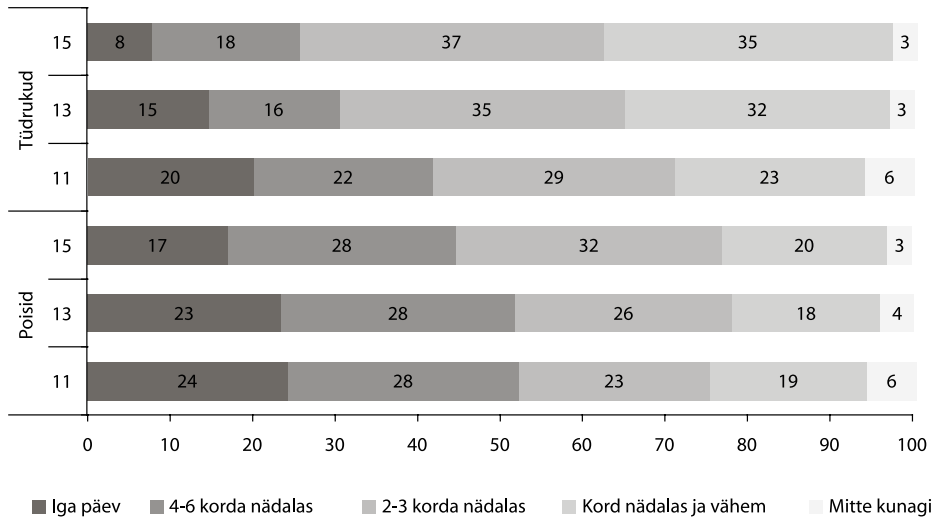
Tekstikast 15.2.C.

Huvitavat: **skeleti arengust**

Lisaks kehale vormi ja kuju andmisele, siseorganite toetamisele ja kaitsmisele ning jäsemete puhul liikumise võimaldamisele täidavad luud mitmeid teisi elutähtsaid funktsioone. Näiteks toimub luudes vereloome; luud on immuunsüsteemi peamiseks komponendiks ning ka kaltsiumi ja fosfori reservuaariks (Bailey, Martin, Houston, & Howie, 1986). Keha kasutab kaltsiumi ja fosforit närvide, südame ja lihaste varustamiseks ning metabolismiks. Tervete ja tugevate luude arendamine ja säilitamine on vajalik mineraalainete (kaltsium, fosfor) tagavara hoidmiseks. Tugevad luud on vajalikud ka mineraalainete koguse tasakaalus hoidmiseks. Kui kaltsiumi ja fosfori tarbimine organismi poolt on suurem kui ladustamine, on oht osteoporoosi tekkeks.

Aktiivne elustiil. Üks põhikooli kehalise kasvatuse peamisi eesmärke on suunata lapsi aktiivsele elustiilile. Armstrong'i (1989) põhjal peavad lapsed saavutama „aktiivse iseseisvuse“. See tähendab, et aktiivsus peab olema nende normaalseks elustiiliks, mitte ainult õpetaja korralduste täitmiseks. Selles vanuses on neil palju energiat ja entusiasmi ning nad tahavad liikuda. Kooli tulles on enamik neist üsna heas füüsilises vormis. Liikumine pakub neile huvi ja rõõmu. Õpetaja ülesandeks on seda loomulikku huvi ja motivatsiooni säilitada läbi kõigi kooliaastate.

Kahjuks näitab statistika liiga sageli, et õpilaste aktiivsustase kooliaastate jooksul halveneb; tüdrukute puhul rohkem kui poistel. Eesti 11–15aastastest õpilastest on nädalas 2–3 korda vabal ajal kehaliselt aktiivsed 31%. Vabal ajal ei tegele sportliku tegevusega üldse 4% lastest. Kui 11aastaste poiste ja tüdrukute seas oli igapäevaseid harjutajaid vastavalt 24% ja 20%, siis 15. eluaastaks on igapäevaseid harjutajaid poeglaste hulgas 17% ja tütarlaste hulgas vaid 8%. Vanuse kasvades väheneb nende laste osakaal, kes pole vabal ajal kunagi aktiivsed (vt joonis 15.2.1) (Aasve et al., 2009).



Joonis 15.2.1 Vaba aja intensiivse kehalise tegevuse sagedus soo ja vanuse järgi (%) (Aasvee et al., 2009)

Selget mõju kehalise aktiivsuse langusele avaldavad istuv eluviis, kaloririkas toit ning ebatervislikud toitumisharjumused. Kool üksi ei suuda kõiki muutusi läbi viia. Siiski võib kehalise kasvatusprogrammi mängida tähtsat osa lapsele sobiva keskkonna pakku-misega, kus ta kujundab välja vajalikud eeldused aktiivse elustiili järgimiseks. Kehalistes tegevustes osalemiseks peavad lapsed omandama vastavad oskused. Ilma oskusteta ei ole palju edu ja ilma eduta ei teki motivatsiooni. Ilma motivatsioonita on huvi vähene ja ilma huvita kujuneb välja mitteaktiivne hoiak.

Oskustest ilmselt üksi ei piisa aktiivse elustiili säilitamiseks. Just teises kooliastmes muutuvad oluliseks teadmised, füüsilise vormi teatav tase (selleks et edu saavutada) ja soov midagi saavutada. Laps peab olema kehaliselt haritud (programmi eesmärk), selleks et aktiivset elustiili hoida. Lisaks sellele peavad väljastpoolt kooli tulevad mõjud (vanemad ja ümbruskond, KOV) kooli tegevust toetama.

Arenkulise eripära arvestamine KK läbiviimisel teises kooliastmes

Tegevuse valik ja selle läbiviimise viis, mille puhul laps on motiveeritud õppima, peavad olema rajatud vastaval arengutasemel olevate laste eripärale ja vajadustele. Peamised muutused ja neist tulenevad soovitud kehalise kasvatus läbiviimiseks on esitatud tabelis 15.2.1. Need on soovituslikud suunised, et aidata õpetajatel kavandada arengutase-mele sobivaid tegevusi ja õpetamise võtteid, mis vastaksid eagrupi vajadustele ja huvidele. (Kirchner, Fishburne, 1995)

Tabel 15.2.1. Lapse areng ja selle arvestamine KK läbiviimisel teises kooliastmes

Karakteristikud	Soovitused KK läbiviimiseks
Füüsiline kasv ja areng	
<p>Pikkuse ja kaalu kiire kasv pärast puberteedi algust. Tüdrukud jõuavad puberteediikka tavaliselt 10–11aastaselt, poisid umbes kaks aastat hiljem. Viie- ja kuueklassis esinevad märkimisväärsed erinevused pikkuse ja kaalu juurdekasvu osas.</p> <p>Süda ja kopsud kasvavad mõõtmetelt ja töövõime osas proportsionaalselt lapse pikkuse ja kaalu lisandumisele.</p> <p>Poiste ja tüdrukute lihaste jõud kasvab, kehaproportsioon muutub.</p> <p>Paindlikkuse vähenemine poiste puhul on suurem kui tüdrukutel.</p>	<p>Pakkuda jätkuvalt jõulisi tegevusi, rõhutada jõudu ja vastupidavust pikema perioodi vältel. Kuigi tüdrukud – ja eriti varasesse puberteediikka jõudnud – ei näita üles huvi jõuliste tegevustes vastu, tuleb meeles pidada, et normaalne kasv ja areng sõltuvad jõu ning vastupidavusele suunatud tegevusest.</p> <p>Rühi areng on selles vanusegrupis eriliseks probleemiks, mis on muutunud tõsisemaks liigse teleri vaatamise, videomängude mängimise ning üldise istuva eluviisi tõttu. Seega tuleks tähele panna laste rühti, kui nad istuvad või kõnnivad, ja kavandada harjutusi üldiseks rühi arendamiseks.</p> <p>Pakkuda jätkuvalt paindlikkust suurendavaid harjutusi nii tunnis kui ka koduseks harjutamiseks.</p>

Motoorsete oskuste areng

<p>Koordinatsiooni jätkuv paranemine mõlema soo puhul.</p> <p>Poisid ja tüdrukud hakkavad üles näitama suuri erinevusi meeskonnaspordi oskuste tasemel.</p>	<p>Pakkuda rohkem organiseeritud ja võistluslikke sportmänge nii individuaalsel kui ka meeskonna tasandil. Kui poiste ja tüdrukute oskustes on märkimisväärsed erinevusi, lahutada nad meeskonnamänge mängides, et mõlemad võiksid areneda vastavalt oma oskuste tasemele ja huvile.</p>
---	--

»

Karakteristikud	Soovitused KK läbiviimiseks
-----------------	-----------------------------

Kognitiivne areng

<p>Keskendumisvõime märkimisväärne kasv.</p> <p>Üldine intellektuaalse uudishimu kasv.</p> <p>Ehtne huvi tunda inimkeha ja teada, kuidas edendada tervist ja parandada saavutusi.</p> <p>Uudishimu põhjustab pidevat küsimuste esitamist ja põhjuste uurimist, miks on vaja õppida ja tegevusi sooritada.</p>	<p>Pakkuda rohkem keerukaid ja pingutust nõudvaid tegevusi. See kehtib nii individuaalsete kui ka meeskonnamängude puhul, kus tähelepanu pööratakse õpioskuste, reeglite ja keeruka meeskonnastrateegia rohkele harjutamisele. Samuti anda aega tantsu- ja võimlemisliigutuste kompleksiks ja loovaks arendamiseks.</p> <p>Õpetada kehaliste ja mootorsete oskustega seotud liikumisi ja printsiipe, kuidas liikumine toimub. Kasutades probleemilahendamise meetodit testida ja õhutada lapse intellektuaalset võimet liikumisülesannete kaudu.</p> <p>Põhjendada hästi oma otsuseid.</p> <p>Julgustada avalikke diskussioone, mil iganes võimalik.</p>
---	--

»

Karakteristikud	Soovitused KK läbiviimiseks
-----------------	-----------------------------

Sotsiaalne areng

<p>On kasvanud kontroll oma emotsioonide üle nii individuaalselt kui ka grupis viibides.</p> <p>Tüdrukud kalduvad olema eneseteadlikumad nii poiste juuresolekul kui ka ainult oma soogrupis tegevust sooritades.</p> <p>Üldine iseseisvuse kasv ja teiste samaelistega samastumise soov.</p> <p>Suured erinevused hoiakutes vastassoost isikutesse ja erinevat tüüpi tegevustesse. Nii poisid kui ka tüdrukud, eriti vanemates klassides, näitavad üles sümpaatia ja mõistmise puudumist teineteise suhtes. Poistele meeldib tormilisem meeskonnasport. Neil on suurenenud mure füüsilise ja oskuste pärast ning domineeriv huvi võistlemise vastu. Tüdrukud tunnevad rohkem huvi oma isikliku välimuse ning graatsilise ja loova liikumise vastu. Sotsiaalne tolerants on rohkem eakaaslastekeskne kui täiskasvanukeskne.</p>	<p>Valida tegevusi, mis on vastavuses iga vanusegrupi emotsionaalse arenguga. Emotsioonide vallandumine pingelises mängusituatsioonis on normaalne ja mõnes olukorras soovitatavgi. Pakkuda igale lapsele võimalusi olla liidrirollis.</p> <p>Hea õpetuse eesmärgiks peaks olema lapse enesejuhtimise arendamine. Selle vanusegrupi puhul on loomulikult tendentsiks sõltumatus ning seda tuleb pakkuda nii meetodite kui ka sobivate tegevuste abil. Pöörata erilist tähelepanu rühmatööle, mis võimaldab indetifitseerimist ning suurendab meeskonna koostööd ja lojaalsust.</p> <p>Anda poistele ja tüdrukutele rohkelt võimalusi planeerida ja juhtida oma tegevusi. Viimane mitte ainult ei kasvata koostöövalmidust, juhtimisoskusi ja meeskonnalojaalsust, vaid võimaldab lastel arendada ka teisi olulisi sotsiaalseid omadusi ja isiklike sõprussuhteid.</p> <p>Tüdrukutega (eriti viiendas ja kuuendas klassis) tuleb olla diskreetne, paludes neil segagrupis oma oskusi või liikumist demonstreerida. Kuigi tüdrukud on võimlemisliigutustes tavaliselt poistest graatsilised, tunnevad nad enamasti piinlikkust, kui neil palutakse midagi demonstreerida. Palli käsitlemise oskustes on aga tavaliselt poisid tüdrukutest paremad. Selle vanusegrupi puhul tuleb olla mõistev poiste ja tüdrukute erinevuste suhtes.</p>
---	--

Õpetamise võtted ja nende kasutamine

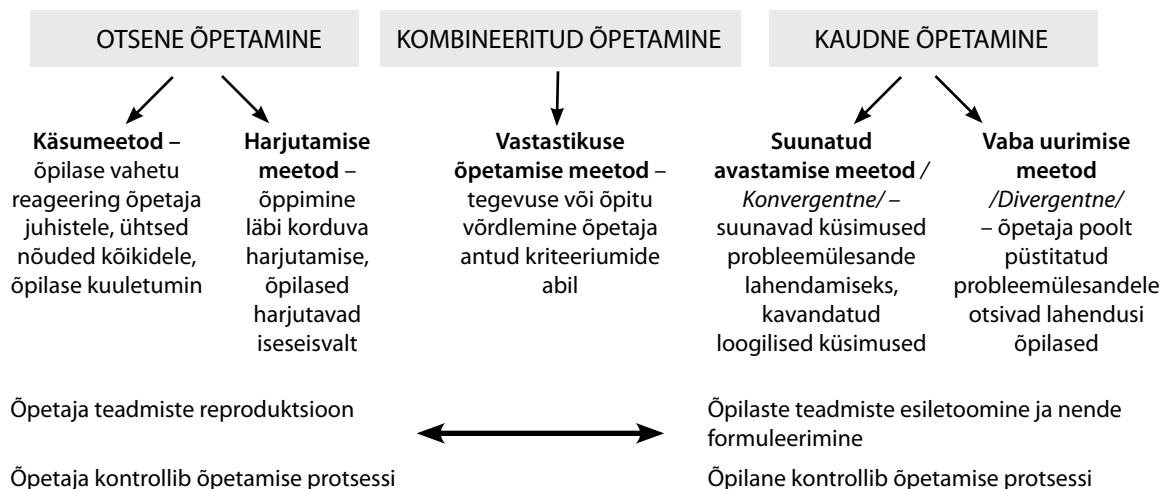
Kehalise kasvatuses arvukad oskused ja liigutuslikud tegevused ei ole õpitavad vaid ühte lähenemisviisi kasutades. Iga uut õppesituatsiooni tuleb kohaldada vastavalt klassi 25 või enama noore õppija erinevatele huvidele ja oskustele. Ei ole olemas ideaalset õpetamise võtet ega üht meetodikat, mis tagaks edu. Kehalise kasvatuses üldised eesmärgid, laste oskused ja teadmised, kuidas ja miks lapsed õpivad kehaliste tegevuste kaudu, on märkimisväärselt muutunud lähenemist õpetamisele. Õpetamist ei käsitleta enam grupi instrueerimise lihtsustatud vormina, kus õpetaja õpetab sama materjali kõigile lastele samal viisil. Erinevused õpilaste arengus, potentsiaalsetes võimetes ja huvides on nihtanud õpetamise võtete individuaalsete ja isikupäraste õppimisvormide suunas.

Õpetamise võtted. KK pole ühtset seisukohta mõistetes õpetamise viis, õpetamise stiil või võte. Seetõttu kasutame õpetamise stiili või õpetamise võtet sünonüümidenä. Need mõisted tähendavad üldisi viise, kuidas laste õppimist juhendada ja kontrollida. Joonisel 15.2.2. on esitatud kolm üldist õpetamise võtet, mis on tuletatud Mosstoni originaalsest õpetamise stiilidest (Kirchner & Fishburne, 1995). Mõnikord rõhutavad õpetajad käsu või ülesande meetodit, kuid teistes situatsioonides nõuab õpitava olemus rohkem uurimisega seotud meetodeid kas kombineeritud või kaudses stiilis.

Otsene õpetamine. Otsese õpetamise meetodeid klassifitseeritakse õpetajakeskseks lähtuvalt sellest, kuidas õpetaja erinevaid õppeprotsessi aspekte käsitleb. Käsu- ja harjutamisemeetodi puhul otsustavad õpetajad, missugused eesmärgid tuleb saavutada, missugune on õpitava sisu, kuidas õpilased peavad tegutsema ja kuidas neid tuleb hinnata. **Otsese õpetuse** korral on piiratud õpilase osavõtt tegevuse valiku ja harjutamise viisi osas. Siiski on see kõige efektiivsemaks viisiks näiteks konkreetse liikumisoskuse, ohutust tagava protseduuri või mängureeglite õpetamisel. Käsumeetod sobib illustreerimiseks, selgitamiseks ja liikumise erinevate aspektide harjutamiseks ka siis, kui üldine oskuste tase on madal. Meetodit võib kasutada ka kontrolli taastamiseks, kui klassi distsipliin on madal. Seetõttu on otsese õpetuse meetodid väga sobivad kooli algastme kehalises kasvatuses.

Kombineeritud õpetamine. Põhikooli kehalises kasvatuses toimub kombineeritud õpetus viisil, et õpetaja seab tingimused tegevuse valikule ja selle teostamisele. Selle meetodi puhul antakse lastele vabadus teostada liikumist või ülesannet omal viisil ja omas tempos. Näiteks, õpetades kukerpalli ette, võib õpetaja piirata tegevust sellega, et käsib sooritada seda mattidel või põrandal, kuid pakub teatud tõlgendusvabadust, öeldes: „Harjutage kukerpalli ette ja vaadake, mitmesse erinevasse positsiooni te jalgu võite asetada.“ See tingimus on kombineeritud õpetusstiili peamiseks karakteristikuks.

ÕPETAMISE VÕTTED



Joonis 15.2.2. Õpetamise võtted kehalises kasvatuses (Kirchner & Fishburne, 1995)

Tekstikast 15.2.D.

Praktilist õpetajale: näide tantsu õpetamisest

Tantsu õpetamisel võib klassiõpetaja kasutada kõigepealt käsumeetodit hüppe- või galopisammu selgitades. Kui samm on selgeks õpitud, võib kasutada kombineeritud õpetamist, lisades muusikalise saate ja lubades lastel igas suunas liikuda ja moodustada individuaalseid või paariskujundeid. Ainsaks tingimuseks on hüppaksammu kasutamine.

Kombineeritud õpetamine kasutab vastastikuse õpetamise meetodit, mille korral toimub tegevuse või õpitu võrdlemine õpetaja antud kriteeriumide alusel või vanemas astmes kaasõpilastevaheline tegevuse soorituse analüüs.

Üheks probleemiks, mille praktiliselt kõik kombineeritud õpetust kasutavad õpetajad peavad ületama, on üleminek otseselt juhtimiselt laste suunamisele soovitude ja küsimuste kaudu. Kuigi iga õpetaja kujundab välja oma küsimuste esitamise tehnika, on järgmised küsimused ja fraasid osutunud kasulikeks.

Kas sa suudad teha?

Kas suudad avastada uue...?

Kas võid lisada sellele...?

Kas võid leida teise viisi...?

Kas võid leida erineva viisi...?

Kas võid muuta oma...?

Kas suudad parandada...?

Kas suudad liikuda...?

Kas suudad nihutada...?

Kas suudad muuta...?

Püüa lisada...

Püüa varieerida...

Kui mitu erinevat viisi...?

Kas suudad...?

Vaata, kas suudad...

Proovi...

Kas on võimalik...?

Avasta uus viis...

Õpetajal on soovitatav vältida sõnastust: „Ma tahan, et sa teeksid...“ Võtmesõna peaks stimuleerima ülesande loovat tõlgendust. Kui küsimus on esitatud, on tavaliselt vajalik anda käsk alustamiseks. Näiteks on kõige tavapärasemaks ja mitteametlikumaks korralduseks: „Ja – alga!“ või „Alusta nüüd!“

Kaudne õpetamine lubab õpilastele teatud vabadust tegevuse valikul ja selles, kuidas seda teostada või harjutada ning mõnikord ka hinnata. Selle võtte puhul on tegemist meetoditega, mis nõuavad õpetaja muutumist õppeprotsessi juhust selle suunajaks. Need meetodid muudavad oluliselt ka õppijate rolli. Nende meetodite rakendamisega muutuvad nad järjest rohkem vastutavateks, loovateks ja iseennast juhtivateks. Nii suunatud avastuse meetod kui vaba uurimise meetod on rakendatavad rohkem põhikooli vanemas astmes. Need meetodid võimaldavad õpetajal kasutada oma teadmisi ja tähelepanu iga õpilase suunamiseks ja juhatamiseks. See meetod nihutab peamise vastutuse õppeülesande ja selle täitmise osas õppijale. Õpetaja loob lihtsalt tausta, esitades üldised juhised, näiteks: „Kasutage väikesi vahendeid!“ Selle meetodi kasutamine ja edu sõltub järkjärgulisest suundumisest otsestelt kaudsetele õpetamismeetoditele. Selle eeliseks on asjaolu, et tegevuse protsessis õpivad lapsed pikkamööda end ise juhtima ning kannavad hoolt iseenese turvalisuse eest ja hoolitsevad ka teiste õpilaste eest.

Motiveerivad tehnikad

Teame, kui oluline on praktiline sooritus mootorsete oskuste õppimisel. Mõistame ka seda, kui oluline on lapse aktiivne osalemine õppeprotsessis ning oskuse omandamine erinevate situatsioonide kaudu. Kuid isegi siis, kui kõik need tingimused on täidetud, võib ikkagi juhtuda, et laps ei omanda mootorset oskust. See võib olla tingitud tema füüsilistest või intellektuaalsetest piirangutest, ebaküpsusest või ebajärjekindlast motoorse oskuse arendamisest. See võib olla tingitud ka motivatsiooni puudumisest, mis tähendab, et lapsel puudub isiklik soov eesmärki saavutada. Meie ülesandeks on aidata igal lapsel seada kõrgemaid eesmärgi ja teha ülesande kallal tööd, kuni eesmärk on saavutatud. Selle ülesande lahendamiseks võib kasutada nelja tüüpi motivatsioonitehnikaid.

- 1. Eesmärgi püstitamine.** Uuringud on näidanud, et kui lapsed seavad endale saavutatavaid eesmärgi, on tulemused tavaliselt paremad kui olukorras, kus õpetaja soovib lapsel püüda nii hästi, kui ta suudab. Eriti kehtib see juhul, kui laps võtab ise eesmärgi püstitamisest osa. Laste kaasamine eesmärkide seadmisel motiveerib neid, sest nüüd on neil vastutus püüda saavutada enda seatud eesmärgi.
- 2. Kollektiivne õppimine.** Asetades lapsed grupisituatsiooni, kus nendevaheline võistlemine on asendunud ühise õppimisega, võib tekkida positiivne efekt nii õppimises kui ka motivatsioonis. Efektives ühisõppimises peab esinema kaks elementi: grupi eesmärk ja isiklik aruandekohustus. Näiteks võib grupi eesmärgiks olla õppida selgeks rida tasakaaluharjutusi. Individuaalne aruandekohustus tähendaks seda, et iga laps valiks mingi võimlemisvahendi üldisest väljapandud vahendite kogust. Individuaalset aruandekohustust nõutakse selleks, et tagada iga lapse osavõtt ühisest õppetegevusest.
- 3. Seesmine motivatsioon** on õpilase poolt seesmiselt tajutud huvi, mis hoiab teda eesmärgi suhtes motiveerituna. See võib olla lihtsalt mängust või tantsust saadav rõõm või ka enesekindlus, mis kaasneb iga eduka katse või liikumisega. Laps võtab tegevusest osa ilma välise survega, sest **ta tahab seda ise teha.**
- 4. Väline motivatsioon**, mis julgustab õppurit teatud viisil tegutsema, tuleb väljastpoolt. Tegevuse ajendiks võib olla näiteks saadav hinne. See motivatsioon ei ole nii soovitatav kui lapse seesmine huvi teatud tegevuse või liikumise sooritamiseks. Kui aga keegi laps või klass ei ole personaalselt huvitatud, võivad selle protsessi algatada välised tehnikad. Välise motivatsiooniga õpilasi iseloomustab küsimus "kui palju peab tegema" või „kui kõrgele“. Suundumist vaid välisele motivatsioonile aitab kahandada protsessihinnete rakendamine. See tähendab, et hinne kujuneb protsessi käigus mitmete tegevuste tulemusel.

Hindamine kehalises kasvatuses. Hinde kriteeriumid

Kehalise kasvatuses hindamisel lähtutakse õppeaine eesmärkidest ja oodatavatest õpitulemustest. Hindamise objektid (millised tegevused, oskused, teadmised hindamisele kuuluvad) ja hindamisaspektid (mida millegi puhul vaadeldakse/mõõdetakse/võrreldakse) teatatakse õpilastele õppeprotsessi (-tsükli) algul (Kehalise kasvatuses ainekava, 2010). Teises kooliastmes hinnatakse ainekavva kuuluvate teadmiste ja oskuste omandamist, teadmiste (nt hügieenireeglite ja ohutusnõuete täitmine, reeglite järgimine jms) rakendamist, samuti õpilaste koostööoskust, püüdlikkust ja aktiivsust tundides. Õpitulemustena esitatud liigutusoskuste hindamisel arvestatakse nii saavutatud taset kui ka õpilase poolt tegevuse/harjutuse omandamiseks tehtud pingutusi.

Kehalistele võimetele hinnangu andmisel tuleb registreeritud testitulemuse kõrval arvestada tulemuse arengut (võrreldes varasemate testimistega) ning õpilase tööd tulemuse saavutamise nimel. Hindamisele võiks kuuluda ka õpilase tunniväline kehaline aktiivsus – iseseisev harjutamine, osalemine tunnivälisel liikumis-/spordiüritustel, oma klassi või kooli edukas esindamine spordivõistlustel või tantsuüritustel jms.

Eesti Kehalise Kasvatuse Liidu poolt esitatud hindamisjuhendis on esitatud praktilised soovitusel ja juhised hindamiseks (Eesti Kehalise Kasvatuse Liit, 2009). Kehalise kasvatuses hindekriteeriumid on esitatud sellistena.

- Tegutsemisvalmidus ja kaasatöötamine tunnis, tahe ennast arendada.
Õpilane saabub tundi korrektses sportlikus riietuses ja jalanõudes. Võtab aktiivselt tunnist osa, osaleb kõikides tegevustes innuga, aitab oma tegevusega tunni sujuvale kulgemisele kaasa, aitab vajadusel õpetajat tunni organiseerimisel. Õpilane osaleb tunniprotsessis tahtega arendada oma oskusi ja füüsilisi võimeid.
- Põhiliigutusvilumuste ja spordialade tehnikaelementide omandamine.
Õpilane on omandanud õpitud spordialade põhiliikumisvilumused, tehnikaelemendid, oskused ja teadmised ning oskab neid praktikas rakendada.
- Õpitud mängude reeglite täitmine.
Õpilane teab õpitud liikumis- ja sportmängude reegleid ja täidab neid liikumis- ja sportmänge mängides.
- Kehaliste võimete arengu tase lähtuvalt individuaalsest edasiminekest.
Õpetaja on testinud õpilase kehalisi võimeid. Õpilase arengus on toimunud edasiminekest, võrreldes eelmise testimisega. Õpilane on teinud kõik endast oleneva oma füüsilise tubliduse tõstmiseks.
- Õpetaja poolt koostatud hindenõuete täitmine.
Õpilane suudab vähemalt rahuldavalt täita tundides läbivõetud materjali põhjal õpetaja poolt koostatud hindeliste ülesannete nõudeid.
- Kehalise kasvatuses kodukorra, ohutusnõuete ja hügieenireeglite järgimine.
Õpilane täidab tunnis viibides kehalise kasvatuses kodukorra nõudeid. Ta pole oma

tegusemisega tunnis ohtlik endale ega kaasõpilastele ning täidab regulaarselt isikliku ja spordihügieeni nõudeid.

- Üldine sportlik aktiivsus.

Lisaks kehalise kasvatuses tunnile osaleb õpilane kooliväliselt treeningutel, tegeleb iseisvalt oma lemmikspordialaga, esindab kooli erinevatel spordivõistlustel.

- Teoreetilised teadmised.

Õpilane teab spordialade võistlusmäärase, harjutamise põhimõtteid ja esmaabivõtteid. Teab vastavalt oma vanuseastmele olümpiamängudest ja teistest spordialade suurvõistlustest, Eesti sportlasi ja nende saavutusi. Oskab kaasa rääkida jooksvate spordisündmuste osas.

- Oskus analüüsida enda ja kaaslase tegutsemist.

Õpilane oskab analüüsida oma tegevust tunnis ja anda objektiivseid hinnanguid iseenda ja kaaslase tegutsemisele tunniprotsessis ja õppeveerandi jooksul.

- Tervisekäitumine.

Õpilane ei suitseta, ei tarbi alkoholi ega narkootilisi aineid. Ta riietub vastavalt välis-temperatuurile (ei külmema ennast), oskab õigesti käituda erinevates situatsioonides ja oma käitumisega ei põhjusta kaaslastele ega endale ohtlikke olukordi.

Kokkuvõte

Selleks et kooli lõppedes jätkuks noortes huvi järgida tervislikke eluviise ja olla kehaliselt aktiivne, tuleb kehalist kasvatust õpetada nii, et õpilased mitte ei rahuldu saavutatud tulemusega, vaid õpiksid nautima liigutuslikku tegevust ja sellest tulenevat heaolu ja enesekindlust. Kehalise kasvatuses tulemusel peab õpilane suutma mõista oma keha toimimist ning seda, kuidas kujundada ja säilitada omaenese füüsilist vormisolekut ja tagada hea tervis. Kaasaja kehalise kasvatuses õpetus on laienenud mitmete õpetamise võtetega, mis võimaldavad oluliselt enam arvestada õpilase rolli õppeprotsessis. Võtme- isiksuseks jääb siiski õpetaja, kes kujundab väärtushinnangud: millise mälestuse kehalisest kasvatuses noor endaga ellu kaasa võtab. Alati ei piisa siin kutse- ja erialaoskuste heast tundmisest. Kui kutseoskusest tulenevalt on õpetajal näiteks väga head teadmised laste arengust ja ealisest pedagoogikast ning teisalt erialaoskustest eesrindlik ettevalmistus õpetamise meetodite osas, kuid õpetaja ei kasuta neid teadmisi integreeritult, siis üksikteadmisteks need jäävadki. Lapse areng kooli algastmes on küllalt intensiivne ja seetõttu on oluline kõrvuti jälgida laste motoorset, kognitiivset ja sotsiaalset arengut ning arvestada eakohaseid eripärasid kehalise kasvatuses läbiviimisel.

Viidatud kirjandus

- Aasvee, K., Streimann, K., Karelson, K., Oja, L., & Trummal, A. (2009). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine, 2005/2006. õppeaasta uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Ainevaldkond "Kehakultuur" Põhikooli ainevaldkonnakava (Tööversioon), Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus, Tartu 2005. Külastatud 29.august 2009, aadressil http://www.ut.ee/curriculum/orb.aw/class=file/action=preview/id=127014/kehalise+kasvatuse+ainekirjeldus_26.10.05_loplik.pdf
- Bruce, T. (2004). *Developing Learning in Early Childhood*. London, Paul Chapman Publishing.
- Harro, M. (2004). *Laste ja noorukite kehalise aktiivsuse ning kehalise võimekuse mõõtmise käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Haywood, K.M., & Getchell, N. (2005). *Life span motor development*. 4th ed. Human Kinetics.
- Hindamisjuhend kehalises kasvatuses*. Külastatud 30.september 2009 aadressil http://www.ekkl.edu.ee/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=31
- Hein, V. (1999). *Kehalise kasvatuse õpetamisest*. Tartu: AS Atlex.
- Kirchner, G., & Fishburne, G.J. (1995). *Physical education for elementary school children*, 9th edition. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Oja, L., & Savik, O. (1999). *Kehalisest kasvatuses algklassides. Soovitused algklasside õpetajale*. Laste ja noorukite riiklik terviseprogramm aastani 2005. Tallinn.
- Oja, L. (2002). *Physical development and school readiness of children in transition from preschool to school*. Doktoritöö, Tartu Ülikool; Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut; Tartu Ülikool; Kehakultuuriteaduskond. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Oja, L. (2008). Kehaline areng. Liikumine. Kogumikus E. Kikas (toim) *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 223-237). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Riiklik Eksami ja Kvalifikatsiooni keskus (RÕKK), *Kehalise kasvatuse ainekava II tööversioon*. Külastatud 18.jaanuar 2010 aadressil https://www.oppekava.ee/pk_ii_t/ainekavad_kehaline_kasvatus
- Vösaste, A. (2003). *Kehalise kasvatuse õpetamise võimalikkusest Eesti koolides*. Tartu.

16. Tehnoloogia

Kai Pata

Sissejuhatus

Haridustehnoloogia mõiste sisaldab endas nii õppetööks sobivaid tehnilisi vahendeid, tarkvara kui ka info- ja kommunikatsioonitehnoloogiaga (IKT-ga) toetatud õpetamistehnoloogiaid. Tehnilised vahendid on õpikeskkonnaks ja tööriistadeks, mis võimaldavad saavutada edukamalt õppe-eesmärke. Selle peatüki eesmärk on tutvustada IKT rolli õpikeskkonna kujundamisel ning meetodeid, kuidas suunata õpilasi kasutama erinevaid vahendeid õpitegevustes (eelkõige arvutit ja mobiiltelefoni) ja toetama oma sotsiaalset arengut. Näidete rõhuasetus on IKT-põhistel õpetamismetoodikatel, mida võiks kasutada põhikooli esimeses ja teises kooliastmes.

Tehnoloogia õpikeskkonnas: ootused, muutused, lubadused ja ohud

Õpikeskkond klassiruumis ja kodus muutub eelkõige tehnoloogilise innovatsiooni tõttu. Enamikul algklassiõpilastest on kodus arvuti, mõnel ka personaalarvuti. Internetiühendus on vähemalt 2/3 koduarvutites ja arvutiseerumine on Eesti ühiskonnas tõusev suundumus. Eurobaromeetri andmetel kasutas 2008. aastal koduarvutit 97% õpilastest ning 43% õpilastest oli isiklik arvuti. Euroopas kasutab Interneti keskmiselt 52% seitsmeaastastest lastest, kusjuures poisid on pisut suuremad Interneti-kasutajad kui tüdrukud (Eurobaromeeter, 2008). Kaheteistkümneaastastest lastest kasutab Euroopas Interneti keskmiselt 85%, kusjuures tüdrukud kasutavad seda veidi rohkem kui poisid (Eurobaromeeter, 2008).

Teise, personaalse ja pidevalt kaasaskantava õpikeskkonna osaks on mobiiltelefonid, mis pakuvad sageli lisaks helistamisele ja sõnumite saatmisele võimalust teha fotosid, salvestada helisid ja videosid, kasutada kalkulaatorit ning mängida tähelepanu ja mälu treenivaid mänge. Eestis on mobiiltelefon 87% koolilastest; Euroopas keskmiselt 13% seitsmeaastastest, 52% kümneaastastest ning 87% kolmeteistümneaastastest lastest (Eurobaromeeter, 2008). Eestis on 30% mobiiltelefone omavatest lastest juurdepääs ka Internetile, seda peamiselt vanemate õpilaste puhul (Eurobaromeeter, 2008). Ometi on peresid, kus lastel napib võimalusi IKTga õpitut kodus järele proovida või kodutöodes kasutada ning nende tehnilised oskused on väiksemad. See võib mõjutada negatiivselt nende sotsiaalset arengut ja kaasõpilaste suhtumist neisse.

Kooli kontekstis käsitletakse selles peatükis eelkõige võimalusi kasutada õpikeskkonnas tunni näitlikustamiseks arvutit, puutekraani ja Interneti-ühendust. Need võimalused on klassiõpetajatele kättesaadavad umbes veerandis Eesti koolidest (Pata, Laanpere,

Matsak, & Reiska, 2008). Uuringud on näidanud, et klassiõpetajad kasutavad arvutit ainetundides sageli: 40% kasutab arvuteid tundides paar korda kuus ja 20% igal nädalal (Pata et al., 2008). Just klassiõpetajad eesmärgistavad IKT kasutamist õppetöös kui võimalust arendada õpilaste mõtlemisoskust.

Õpikeskkond, kus infotehnoloogilisi võimalusi kasutatakse õpilaste arengu toetamiseks, on muutunud viimase poole sajandi jooksul. Nende muutuste peamiseks suunajaks on olnud õppimisvõimaluste avardamine ja uute tehnoloogiliste vahendite loomine. See omakorda on toonud kaasa õppimisparadigmade muutuse. Esmalt peeti arvuteid suurepäraseks individualiseeritud õppetöö läbiviimise vahendiks, et trennida oskusi ja kontrollida nende omandamist erinevate arvutiseeritud õppimismasinade abil. Lähtuti biheivioristlikust õpetamisparadigmast, mis eeldab, et trennimise ja sobivalt doseeritud negatiivse ja positiivse tasustamise abil saab õpilastes automatiseerida vajalike õpitegevuste järgnevusi ja kinnistada õigeid vastuseid esitatud küsimustele. Aja jooksul saadi aru, et õpilaste individuaalne drillimine õpiprogrammidega ei taga alati oskust tulla toime igapäevastes probleemolukordades ja rakendada teadmisi. Nii kujunes välja situatiivse õppimise suund, mis toetab õppimist probleemsituatsioonides ja mitmesuguste stsenaariumite läbimängimist virtuaalses õpiruumis (vt Pata, 2006). Virtuaalse keskkonna näiteks on virtuaalsed maailmad, jututoad või siis laiendatud õpiruum linnas või muuseumis, kus igapäevast keskkonda rikastavad sinna paigutatud virtuaalsed õpiobjektid ja ülesanded. Tegevuste sooritamise reaalses kontekstis loob võimaluse teadmiste aktiivseks ülekandeks ühest kontekstist teise ja aktiveerib vajalike pädevuste rakendamise. Sotsiaal-konstruktivistliku teadmusloome protsessi põhimõtteid aluseks võttes on loodud õppijatele mitmeid simulatsiooniprogramme, multimeedia animatsioone ning mõistevõrgustiku loomist visualiseerivaid vahendeid, mis peaksid aitama lastel paremini teadmisi seostada. Sotsiaal-konstruktivistliku õppimiskäsitluse peamiseks ideeks on õppijate aktiivse teadmusloome toetamine reaalelulistest koostöösituatsioonides, milles lahenduskäike ja õigeid vastuseid on rohkem kui üks, ning õppija peab ise seadma aktiivselt eesmärgi. Sotsiaalse suhtluse tähtsustamine soodustab infotehnoloogiliselt toetatud õppimisvõimaluste kasutamist õppeprotsessis, näiteks sotsiaalsete võrgustike, ühisloome- või suhtlusprogrammide abil. Nii võib kasutada jutustavat õppimist, millega õhutatakse oma õppimisprotsessi dokumenteerima ja järjepidevalt reflekteerima, tähtsustades iga lapse individuaalset maailma mõistmise viisi ühe osana paljudimensionaalsest tegelikkusest. Lähemalt saab uutest suundumustest lugeda "Haridustehnoloogia käsiraamatust" (Pata & Laanpere, 2009). Kõik eespool loetletud tehnoloogilised rakendused ja õppimisteooriad on aktuaalsed kaasaegse õpikeskkonna kujundamisel ja neid peaks sobivas olukorras kasutama põhikooli esimeses ja teises kooliastmes.

Tehnoloogia aspektist lähtuvalt iseloomustavad tänapäevast õpikeskkonda järgmised suundumused:

- kõigile avatud veebiruum ja lihtsad avaldamisvõimalused, mis ei nõua õpetajalt ja õpilaselt suuri tehnilisi oskusi;

- õpiobjektide, fotode, helide, slaidide ja videote jagamise praktika laialdane levimine ühistes kogukondlikes andmepankades ja avatud sisulitsentside (*Creative Commons*) kasutuselevõtt, mis võimaldavad teiste õpetajate ja ka õpilaste loodud materjalide kasutamist õppeprotsessis ning veebipõhiste materjalide kohandamist õpitegevusteks;
- põhiliste kontoritarkvara teenuste muutumine veebipõhiseks ja ühiselt kasutatavaks, mistõttu need on käepärased abivahendid koostöö tegemiseks ning selle jälgimiseks mitmesugustes õpiprojektides ja kodutöodes;
- mitmeotstarbelised, omavahel seotud ja igapäevale kättesaadavad sotsiaalsed tarkvarad võimaldavad luua erinevaid õpetaja ja õpilaste isiklikke ja ühiseid õpiruume, muutes infotehnoloogia kasutamise õppimisprotsessi lahutamatuks osaks;
- sotsiaalsed võrgustikud seovad kasutajaid ja rajavad otsetee kasutajate poolt loodud või kogutud ideede ja õppematerjalide juurde;
- virtuaalsed maailmad ja simulatsioonid, milles saab läbi mängida nii reaalse maailma sündmusi kui ka mõelda välja uusi maailmu;
- avardunud veebipõhised suhtlusvõimalused (nt foorumid, jututoad, vahetu sõnumside, videokonverents), mida võib kasutada rühmatööde tegemiseks kodus, nõuandmiseks ja konsultatsiooniks või suhtlemiseks projektikaaslastega teistest koolidest;
- mobiilne infovahetus reaalse ja virtuaalse maailma vahel; reaalse maailma avardamine virtuaalse infoga, lisades õppematerjalidele (nt fotod, tekstid, videod) asukohapõhiseid andmeid (nt GIS-koordinaadid), mis võimaldavad õpetajal ja õpilasel muuta väliskeskonna ja muuseumid õppimispaiaks.

Tekstikast 16.A.

Praktilist õpetajale: **digitaalse kirjaoskuse uued olulised aspektid arvuti- ja Interneti-ajastul**

- **Foto-visuaalne kirjaoskus** (Snyder, 1999) on oskus mõista ja kasutada interaktiivseid, visualiseeritud õpiobjekte õpitegevustes ning visuaalseid kujutisi (ja sümboloid) enda poolt loodud sõnumite osana.
- **Taasesitamise kirjaoskus** ehk “kopeeri ja kleebi kultuur” võimaldab rakendada loovust uuel kujul, kombineerides olemasolevatest infoallikatest uusi. Samas tuleb meeles pidada, et selle kirjaoskuse üheks osaks on teadmised autoriõigustest – olemasolevat uueks kombineerida tohib vaid avatud autoriõiguse (*Creative commons litsensid*) korral. Kopeerimine õpitegevuse osana peab olema teadvustatud looming, mitte mehaaniline tegevus.

- **Lateraalne kirjaoskus** on oskus navigeerida hüpermeedia keskkonnas, liikudes mittelineaarselt veebilehtede sees ja nende vahel linke kasutades. Lateraalne kirjaoskus võimaldab liikuda (surfata) erinevate teadmiste vahel, arendades lateraalset ning paljusid seoseid kujundavat multidimensionaalset mõtlemist (Rouet & Levonen, 1996). Lateraalne kirjaoskus on eriti oluline probleemülesannetes, kus tuleb sünteesida erinevatest ainevaldkondadest pärit informatsiooni.
- **Informatsiooni kriitilise hindamise kirjaoskus** ehk "ära usalda kedagi" (Kerka, 1999) on eriti vajalik Interneti-ajastul, kus paljud inimesed võivad kergesti oma arvamust ja infot avaldada ning igasugune teave on kergesti kättesaadav. Seetõttu on oluline info õigsuse kontrollimise oskus. Infot võib tõesuse alusel jagada: a) primaarsetest allikatest saadav objektiivne info (nt ilma- ja satelliidiinfo); b) primaarsetest allikatest saadav subjektiivne info (nt ajalehed ja blogid); c) sünteesitud teaduslik info (nt teaduslikud hüpoteesid ja mudelid). Informatsiooni kriitilise hindamise kirjaoskus toimib kui filter, mille abil eristatakse väärad, ebaolulised ja kallutatud infoallikad õppimiseks mõeldud informatsioonist.

Koostatud Eshet (2002) järgi

On leitud, et kaasajal on lastel arenenud mitmed eespool nimetatud kirjaoskuse liigid rohkem kui täiskasvanutel (nt foto-visuaalne kirjaoskus, taasesitamise kirjaoskus ja lateraalne kirjaoskus). Teadlikku arendamist vajab aga informatsiooni kriitilise hindamise oskus, mida täiskasvanud valdavad paremini (Eshet, 2002).

Tehnoloogia sissetung elu- ja õpikeskkonda sunnib pöörama tähelepanu ka selle negatiivsetele külgedele. Veebipõhised suhtluskanalid ei ole vanemate ja õpetaja kontrolli all ning sageli ei ole need vanemale põlvkonnale piisavalt tuttavad, et kujundada õpilastes ohutuid ja eetilisi suhtlemisviise kaaslasega. Vaid 17% Eesti lastevanematest on väga mures, et nende lapsed satuvad arvuteid ja infotehnoloogiat kasutades isoleeritusse, ning 18% vanemaist mureseb arvuti teel toimuva kiusamise pärast (Eurobaromeeter, 2008). Õpilastel ja õpetajatel on vähe teadmisi ka sellest, kuidas kasutada veebivõrgu pärit infot enda ja teiste õigusi rikkumata. Virtuaalses keskkonnas käitumise turvalisust käsitlevaid mängu ning eesti- ja venekeelseid infomaterjale võib leida Internetist. *Veebivend* (<http://www.microsoft.com/eesti/education/veebivend/>) on ohuolukordi illustreerivaid koomikseid ja õpetuslikke materjale sisaldav vārav. Arvutikaitsealaseid teste ja arvutite ning mobiiltelefonide turvalist kasutust tutvustavaid õppematerjale algklassiõpilastele leidub aadressidel <http://laste.arvutikaitse.ee/>; <http://www.peremeedia.ee/>; <http://lapsnetis.eesti.ee/>.

Koolis pööratakse vähe tähelepanu arvutikasutusega kaasnevatele terviseohtudele

ning nendest hoidumise praktiliste viiside harjutamisele. Nii on enamikus koolides tutvustatud õpilasi vaid teoreetiliste terviseohtudega või on nad pidanud koostama ohutu arvutikasutaja meelespea. Õpetajad ei kujunda aga tundides järjepidevalt õigeid arvutikasutuse ergonoomilisi printsiipe ega tee vastavaid harjutusi. Uuringutest on selgunud (Pata et al., 2008), et õpilased on teadlikud üksnes arvutite mõjust silmadele ja näevad lahendusena kuvari sobivat paigutust silmade suhtes ning arvutikasutuse aja piiramist päeva jooksul. Õpetaja peaks silmi ohustavate märkide ilmnemisele juhtima tähelepanu juba esimestes klassides. Silmadele ohtliku arvutikasutuse tulemused avalduvad virvendava ja kahekordistunud kujutise nägemises, “looris” silmade ees, kipituses, kuivuses, pisaratevoolus või valus silmades, millega võivad kaasneda ka peavalu või -ringlus. Õpilastel, kellel juba on prillid, võivad need nähuda sagedamini. Kindlasti oleks vaja pöörata rohkem tähelepanu tugiliikumisaparaadi arengu häiritusele, mida pidev arvutikasutus kaasa toob (nt kaela-, randme- ja rühiprobleemid). Valud, värin ja pinge on eelkõige tingitud liikumatu asendi hoidmisest, kuna lihased on pingestatud. Nendest hoidumiseks tuleks jälgida, et klaviatuur ei oleks paigutatud liiga kõrgele ning arvutitool ja laud oleksid lapse kasvu arvestavad. Klassiõpetaja peaks olema teadlik ka arvutite mõjust laste tähelepanuvõimele ning arvutikasutuse ja stressi seostest. Nii võib pikem töötamine arvutiga kutsuda esile agressiivsust, närvilisust, erutatust ja otsustusvõimetust. Kaasneda võivad ka unehäired ja hirmud. Soon (2003) tutvustab põhjalikumalt arvutikasutusega seotud ohte raamatus “Arvuti ja tervis”, mis on kättesaadav veebist. Õpetaja, kas kasutab tundides infotehnoloogiat, peaks kindlasti olema teadlik Riigi Teatajas avaldatud tervisekaitseõuetest arvutikasutajale (Tervisekaitseõuanded, 2001). Põhikooli esimese kooliastme õpilased võivad jälgida arvutiekraani järjest vaid 15 minutit, teise kooliastme õpilased 25 minutit. Lisaks peab õpetaja tegema õpilastega harjutusi (vt Harjutused arvutikasutajale), mille kohustusliku loetelu leiab samast Riigi Teataja dokumendist.

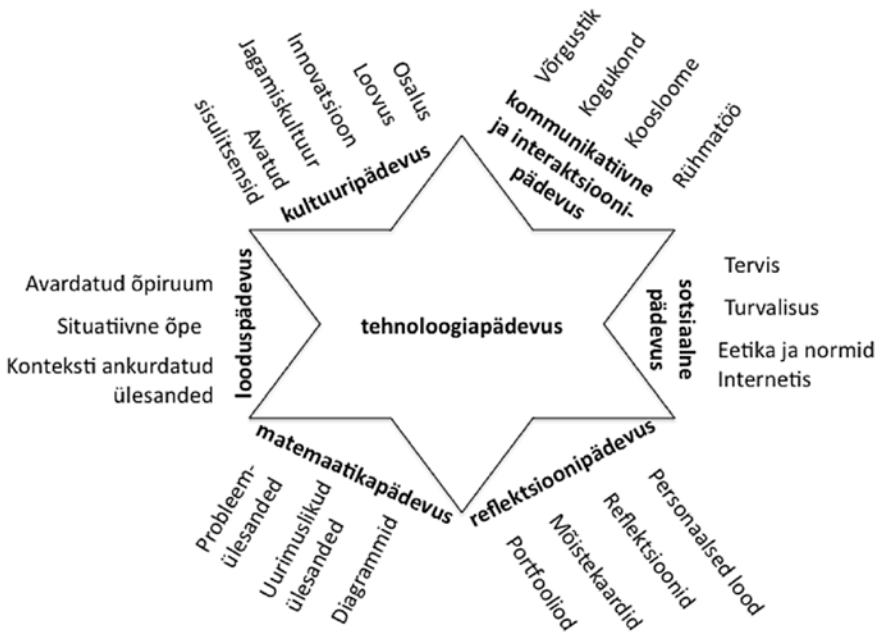
Tehnoloogia kui õpetaja ja lapse ühine tööriist ideede realiseerimisel

Kooli tülles on paljudel õpilastel olemas arvutikasutamise kogemus (nt mängimine, filmide või televisioonisaadete vaatamine veebikeskkonnas, loovtegevused, joonistamine). Digitaalse ajastu laste sagedane kokkupuude erinevate tehnoloogiliste vahenditega ei tähenda aga seda, et nad oskavad kasutada neid vahendeid oma tegevustes nii, et need toetavad optimaalselt laste kognitiivset ja sotsiaalset arengut ega pärsi nende füüsilist kujunemist.

Esimeses kooliastmes kopeerivad lapsed tegevusi, mida nad on näinud täiskasvanuid tehnoloogia abil tegemas. Seetõttu peaks kodus ja koolis lapsi pidevalt suunama ja selgitama neile, kuidas kasutada tehnoloogilisi vahendeid oma eesmärkide täitmiseks ning

millised ohuolukorrad võivad kaasnedä arvutite ja mobiilide kasutamisega. On märkimisväärne, et infotehnoloogia keskel üles kasvanud lapsed arvestavad oma tegevusi kavandades hoopis teistsuguste eneseväljenduse- ja suhtlusvõimalustega ning kombineerivad loovamalt tehnoloogia võimalusi. Nii ei mõtle õpilased arvutitest ja mobiiltelefonidest kui töövahenditest, vaid pigem kui loomulikust suhtlus- ja olemiskeskkonnast, mis neid pidevalt ümbritseb ja mille järele nad saavad igas olukorras käe sirutada (Pata et al., 2008).

Algklassides saab klassiõpetaja tutvustada tehnoloogiat peamiselt oma ainetundides – seoses õppekava läbivate teemadega. Joonisel 16.1 on esitatud tehnoloogiapädevuse seos erinevate üldpädevuste ning haridustehnoloogiliste lahendustega.



Joonis 16.1. Tehnoloogiapädevuse seos erinevate üldpädevuste ja haridustehnoloogiliste lahendustega

Tekstikast 16.B.

Praktilist õpetajale: kuidas mõjutavad arvutid õppimist algklassides

- *Arvuti kasutuse võimalus motiveerib õpilasi osalema nii õppimis- kui ka koostöötegevustes.*
- *Arvutid tõstavad laste enesehinnangut.*
- *Arvutit üheskoos kasutades räägivad lapsed rohkem ja on koostööaltimad.*
- *Arvutit kasutades jagavad lapsed juhirolle ja algatavad sagedamini omavahelist koostööd ja suhtlemist.*
- *Arvutimängud õhutavad last pikemalt rääkima ja arendavad kõne ladusust.*
- *Lastele meeldib jutustada oma tegevustest, kui nad joonistavad või liigutavad ekraanil objekte või tegelasi.*
- *Rühmategevused arvutiga toetavad üksteisele sõna andmist ja ühistegevustes osalemist.*
- *Arvutikasutus toetab sotsiaalset interaktsiooni.*
- *Tekstitöötlusprogrammid julgustavad kirjutama ja arendavad motivatsiooni ning kirjutamisoskusi.*
- *Arvutite samaaegne kasutamine teiste käeliste tegevustega (nt esemeid liigutades, katsetades) on last arendav.*
- *Kindlasti tuleb märkida, et ilma arvutita tehtavad tegevused on hädavajalikud lapse varase kirjaoskuse arendamiseks.*

Koostatud Rodriguez (2008) järgi

Arvutioskuste kujundamine 1.–6. klassis – kui palju on mõistlik?

Reeglina ei ole 1.–3. klassis arvutiõpetuse tunde ette nähtud. Siiski on paljudes koolides lastevanemate ja klassiõpetajate koostöös leitud võimalus anda esmast arvutiõpetust arvutiringides või pikapäevarühmas. Seda õpetavad enamasti kas klassiõpetajad või arvutiõpetaja, kes järgib klassiõpetaja soovitusi. Näidistunnikava on esitatud aadressil <http://www.koolielu.edu.ee/arvuti-aineope/>.

Õpilaste arvutioskuste süstemaatiline kujundamine on vajalik, et klassiõpetaja saaks ainetundides kasutada IKT komponente. Selle eelduseks on õpilaste pädevus käsitseda arvutit, hiirt ja klaviatuuri. Juba arvutiringis peab tehnoloogiapädevuse kujundamine toimuma integreeritult aineõppega ja õppekavas käsitletavate teemadega. Arvuti kasutamine

nooremas eas võiks toetuda mängudele (Luik, 2000). Hiire käsitlemise õppimiseks sobivad tähelepanu arendamise ja matemaatika mängud. Tutvust arvutiga võiks alustada joonistamisprogrammidest. Kui lapsed oskavad juba klaviatuuri käsitseda, võiks õpetada, kuidas otsida informatsiooni Internetist. Esialgu ei oska õpilased ise märksõnu välja mõelda, et neid otsingus kasutada. Kindlasti tuleks õpetada, kuidas valida erinevate otsingutulemuste hulgast sobivaim informatsioon. Viimases järjekorras võiks õppida kasutama tekstiprogramme (vt Jakobson, 2009) ja esitlustarkvara. Veebis toimuva suhtluse (nt e-post, Skype, MSN) teemasid tuleks tingimata käsitleda 1.–3. klassis, eriti turvalisusest lähtudes. Veebipõhine koostöö oma klassi õpilastega või mõnes projektis teiste koolide õpilastega võiks aga toimuda kas ühise *wiki* või *blogi* vahendusel, millele on võimalik piirata juurdepääsu.

4.–6. klassis kasvab järjest ka aineõpetajate roll tehnoloogiatega õpetamisel oma õppeaine tundides. Lisaks tehnoloogia rakendamisele üldpädevuste õpetamisel on IKT-alaseid süstemaatilisi oskusi võimalik kujundada arvutiringides, mida enamasti juhendab mõni klassi- või aineõpetaja. Niisugust õpetamisvormi kasutatakse paljudes koolides. Kuigi alates 2002. aastast on info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat nimetatud põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas üksnes läbiva teemana, on enamik Eesti põhikooli ja gümnaasiume jätkanud informaatika- või arvutiõpetuse õpetamist valikainena. Soovituslikult võiks informaatika valikainet õpetada 6. klassis, mil läbitaks kursus “Arvuti töövahendina”. 8. klassis jätkuks see kursusega “Infoühiskonna tehnoloogiad”. Informaatika valikkursuse “Arvuti töövahendina” õpetamise üldeesmärgiks on tagada põhikooli lõpetaja pädevused IKT kasutamiseks igapäevases töö- ja õpikeskkonnas – eelkõige koolielu kontekstis, mitte niivõrd tulevase ametikoha nõudmisi arvestades. Põhikooli informaatikaõpetuses lähtutakse igapäevase arvuti/Interneti kasutaja vajadustest. Tähelepanu peaks pöörama järgnevatele põhimõtetele:”

- *elulähedus*: näited, ülesanded jm pärinevad õpilasele tuttavast igapäevaelu kontekstist (nt kool, kodu, huvitegevus, meedia);
- *aktiivõpe ja loominguilisus*: eelistatakse õpilasi aktiveerivaid ja loominguilisust esiletoovaid õppemeetodeid;
- *innovatiivsus*: läbiva teema “Tehnoloogia ja innovatsioon” puhul eelistatakse innovatiivseid tehnoloogiaid ja lahendusi;
- *ühesõpe*: nii ainetundides kui kodutööde puhul on eelistatud koostöös kollaboratiivse õppimise erinevad meetodid;
- *teadmusloome*: õpitakse üheskoos uut teadmust enda jaoks aktiivselt konstrueerides, mitte valmis infot meelde jättes;
- *vaba tarkvara ja avatud sisu*: võimaluse korral eelistatakse kommertstarkvarale vabavara, õpilased kaasatakse õppesisu tootmisse;
- *turvalisus*: kool tagab õpilastele turvalise veebipõhise töökeskkonna ja propageerib ohutuid käitumisviise võrgukeskkonnas;

- *integratiivsus*: õpiülesannetes (nt referaadid, esitlused) kasutatakse teistest õppeainetest võetud teemasid;
- *sõltumatus tarkvaratootjast*: õppetöö ei tohi olla üles ehitatud üksnes ühe tarkvaratootja või platvormi kasutamisele, koolil on kohustus tutvustada alternatiive.

Laste loomingulisuse äratamine võiks alata juba esimestest klassidest, kus üheskoos võib näiteks pidada klassi ajaveebi kui interaktiivset ajalehte (vt ajaveebid ja almanahhid, aadressil <http://klop.edu.ee/>). Siin on oluline tutvustada autoriõigusi ja pidada silmas, et avatud klassi ajaveebi võiks lisada vaid sellist informatsiooni, millest õpilast jääb iseloomustama positiivne digitaalne jalajälg (tema enda loodud ja tema kohta kogutud ning säilitatud andmete maht Internetis). Mitmesuguste õpilasi kujutavate fotode ja videote avaldamisel tuleb jälgida isikuandmete seadust ning kindlasti on nende avaldamiseks vajalik vanemate nõusolek. Klassi loomingut võib avaldada ka kinnises, salasõnaga kättesaadavas ajaveebis.

Üheks uue õpetamise- ja õppimisajastu märksõnaks on *järjepidev oma arengu dokumenteerimine*. Algklassides peaks õpetaja aitama õpilastel panna hästi õnnestunud ja õpilase enda jaoks olulised ainealased ja loovtööd digitaalsesse portfooliosse. Nii saaks õpilasest järk-järgult oma portfoolio kontrollija ja kasvaks vastutus oma õpiprotsessi tulemite eest (Kankaanranta, 2002). Digitaalsesse portfooliosse saab koguda nii elektroonsel kujul valminud töid kui ka fotosid, skaneeritud töid ja videosid lapse tegevusest. Üldjuhul võiks digitaalne portfoolio olla suletud, kuid õpilane võiks selles olevatest materjalides koostada esitlusi. Portfoolio abil saab hinnata õpilaste üldpädevuste arengut kogu kooliaja jooksul ning neid võib esitleda kooliaasta lõpul. Nii luuakse seosed lapse, õpetaja ja vanemate vahel, kusjuures portfoolio kaudu on ka vanematel võimalus anda hinnang oma lapse arengule. Portfoolioid võib luua kooli arvutisüsteemis või kasutada kogukonnapõhiseid e-portfooliote süsteeme, nt <http://elgg.net>. Portfoolio võib kujundada ka oma ajaveebist või *wiki*'st. Samuti võib osa arengut demonstreerivatest objektidest asuda hajutatult slaidiesitlustena (nt aadressil <http://slideshare.net>), pildipangas või mujal. Õpilane lisab portfooliosse vaid lingi või vistutab (ingl *embed*) andmevoo.

Tekstikast 16.C.

Praktilist õpetajale: **soovituslikud tehnoloogia kasutamise strateegiad algklassides**

- *Muuda tehnoloogia kasutamine üheks õppimise võimaluseks.*
- *Hoidu tunnis asendamast inimestevahelist interaktsiooni arvutiga töötamisega.*
- *Paiguta arvutid klassiruumi, mitte arvutiklassi.*
- *Loo arvutitest saared, et toetada lastevahelist näost näkku suhtlust arvuti kasutamise ajal.*
- *Kasuta arvuteid eelkõige õppekavaga määratud õppetegevuste osana.*
- *Kasuta tehnoloogiat reaalsete probleemide lahendamiseks – eelkõige siis, kui selle järele on vajadus.*
- *Piira ekraanile vaatamist 1-2 tunnile päevas (sisaldab nii TV, arvuti kui ka videomängude ekraane).*
- *Integreeri arvutikasutust teiste käeliste õpitegevustega, kasutades reaalseid esemeid.*
- *Kasuta tehnoloogiat, et siduda juba olemasolevaid teadmisi uutega.*
- *Eelista arvutitega töötades pigem avatud ja loovaid tegevusi.*
- *Vali tarkvara, mis on suunatud korruga mitmetele tajudele.*
- *Vali tarkvara, mida laps saab ise kontrollida ja oma soovi järgi seadistada ja kombineerida.*
- *Vali tarkvara, mis soosib avastamist ilma vigade tegemise hirmuta.*
- *Vali tarkvara, mis julgustab edasistele otsingutele ja uurimisele.*
- *Vali teemasid, tutvustades õpiobjekte, mis võimaldavad illustreerida tegevusi ja nähtusi, mida ei ole võimalik igapäevaelus otseselt näha.*
- *Toeta loovust, kujutlusvõimet ja probleemide lahendamist.*
- *Kasuta treenimisprogramme (drillimist) vaid selleks sobivates õppeainetes (nt keeleõppes ja matemaatikas).*

Koostatud Rodriguez (2008) järgi

Näitlikustamine arvutiga

Juhul, kui õpetajal on klassis arvuti ja projektori kasutamise võimalus, on arvuti hea vahend näitlikustamiseks. Algklassiõpilaste tähelepanuvõime on veel piiratud, seetõttu tuleks vähendada esitletava digitaalse informatsiooni hulka. Esimestes klassides peaks iga visuaalselt demonstreeritav pilt, slaid või video olema eelkõige kinnituspunktiks õpilaste küsimuste algatamiseks, et soodustada teadmiste konstrueerimist. Ei ole soovitatav koostada pikemaid esitlusi info edastamiseks, mida selles vanuses lastel on raske jälgida ja ümber kirjutada. Joonistele võiks õpetaja seletada pigem ise juurde, mitte lisada täiendavaid tekstilisi seletusi. Nii välditakse töömälus visuaalse infokanali vastuvõtmise ülekoormatust. Kui õpetaja teeb lastega õppekäigu või eksperimendi, võib õpilaste kaasamiseks paluda neil kasutada oma mobiiltelefonide pilditegemise võimalust. Kui on võimalik kasutada digikaamerat, võib õpetaja kasutada üheskoos kogutud materjali esitlustes, eesmärgiga õpetada lastele vaatluste dokumenteerimist ja reflekteerimist.

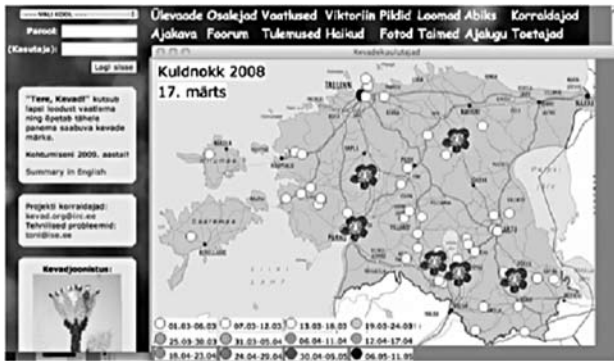
Mõnes klassis on juba olemas digitaalsed puutetahvlid, milles puutetundlik ekraan ühendatakse arvuti ja projektoriga, et arvutiprogramme otse tahvliolt kontrollida. Puutetahvlile saab kirjutada digitaalse tindiga märkmeid, salvestada tahvliolt tehtud töid ja taaskasutada neid kordamisel või jagada õpilastega. Algklassides sobib kasutada puutetahvli eelkõige mõiste- või ideekaartide ühiseks koostamiseks, mitmesuguste kaartide, diagrammide ja kujunditega opereerimiseks. Puutetahvli kasutamist tuleks algklassilastega kindlasti trennida, sest see eeldab uudset lähenemist, mille kogemus lastel puudub. Puutetahvli puuduseks on spetsiaalsete õpiotstarbeliste ülesannete loomiseks kuluv aeg. Samuti peaks tutvustama lapsi eelkõige nende tehnoloogiatega, mida nad saavad ise kodus õppimisel kasutada. Puutetahvli sagedase kasutamise tulemusena võib mõnel õpilasel kujuneda välja abitus leida alternatiivseid töövahendeid, kui puutetahvli ei ole käepärast.

Tähelepanuvõimet ja taju avardavad tegevused arvutiga

Algklassides võiks arvuti kasutamine olla pigem virgutusliku eesmärgiga, mitte ei tohiks täita tervet ainetundi. Kui klassiruumis on üks Internetiga ühendatud arvuti, võib õpilaste premeerimiseks lasta neil sooritada kordamööda tähelepanuharjutusi ja -mänge. Lihtsad tähelepanu treenimise mängud on mitmed meeldejätmismängud ja piltmõistatused. Mõningaid sobivaid mänge ja mõistatusi võib leida Internetist, nt *Pokumaa mängud* (<http://www.pokumaa.ee/>), lasteportaalidest *Solnet* (<http://www.solnet.ee/ee/>), *Täheke* (<http://taheke.delfi.ee/games/mangud.php>) ja *Meie Oma* (<http://www.meieoma.ee/>).

Arvutiklassis on otstarbekas teha individuaalset või paaristööd. Paaris töötades saavad õpilased omavahel arutada vastuste põhjendusi (Luik, 2000). Arvutikasutus algklassides on otstarbekas, kui õpilastel tuleb leida informatsiooni uurimisprobleemide lahendamiseks või kui lapsed on kogunud ise informatsiooni tunni käigus. Suurepäraseks näiteks

situatiivset õppimist toetavast keskkonnast on programm *Tere Kevad* (<http://tere.kevad.edu.ee/>), mis koondab algklassiõpilasi üle Eesti tegema loodusõpetustundides kevade saabumisega seotud ilnamärkide vaatlusi. Programmi olulisim eelis on see, et ta seob õpitegevusi arvutiga ja õues, toetades nii tähelepanu, ümbritsevas keskkonnas õppimist ja meeldejätmist. Loodusvaatlustega seostuvad emotsionaalsed kogemused ja areneb õpilase esteetikatunnetus. Kõike seda saab õpikeskkonnas väljendada mitmesuguste loovtööde abil (nt luuletused, arvutijoonistused). Õpikeskkond visualiseerib kevadmärkide saabumise kogu Eestis ning sisaldab omamoodi võistlusmomenti liigi esimesest nägemisest oma piirkonnas. Õpilaste jaoks on oluline näha oma loomingut ka Internetis ja võrrelda seda teistega (Pata et al., 2008). Programm aitab luua seoseid loodusõpetuse, kunsti ja emakeele tundide vahel.



Joonis 16.2. Programmi *Tere Kevad* (<http://tere.kevad.edu.ee/>) visualiseeritud kaart kuldnoka saabumisest

Õpilased võivad vaatlustes kasutada ka oma mobiiltelefone ja digikaameraid. Nii võib vaadelda lehtpuude elutsükli – pungade puhkemist, õitsemist, viljumist ja lehtede värvumist – fotode abil, millel nähtut laps oma vaatlustega seoses kirjeldab. Õpilased võivad laadida fotod pildipanka (nt <http://nagi.ee/>), kus nad saavad üksteise pilte hinnata ja kommenteerida. Fotodest saab õpetaja luua ka õppevahendi. On suundumus, et õppimise käigus loodud laste materjalid võiksid olla taaskasutuses, et toetada tähenduslikku õppimist. Uuringud on näidanud, et õppekäigul fotosid teinud lapsed on ümbritsevate detailide suhtes suurema tähelepanuvõimega ning oskavad hiljem piltidel olevaid elusolendeid paremini nende elukeskkonda sobitada (Rannula, 2006).

Treenimine arvutiga

Algklassides on hulk õppeaineid, kus arvutiga treenimine on otstarbekas – nt matemaatika, emakeel, võõrkeeled. Drillprogramme iseloomustab mängulisus ja interaktiivsus. Mängu käigus antakse seoses mingi situatsiooniga probleemi lahendamiseks vajalikku informatsiooni, mis aitab lastel kergemini mõista ja lahendada ka teoreetilisi probleeme. Kindlasti annavad head programmid õppijale positiivset tagasisidet õige vastuse korral ning negatiivset tagasisidet, kui vastus ei olnud õige. Üldiselt soovitakse drillprogramme kasutada individualiseeritud, omas tempos õppimise toetamiseks. Seetõttu on drillprogrammide kasutamisest abi ka õpiraskustega lastele. Drillprogramme Internetist otsides peaks õpetaja veenduma, et need on hariduslikud, interaktiivsed, annavad automaatselt tagasisidet ja innustavad õpilast. Programm ei tohiks olla aga ülekoormav erinevate interaktiivsete elementidega, sest sel juhul on lapse tähelepanu hajutatud ja oluline informatsioon ei pruugi jõuda töömällu. Samuti aeglustub info liiasuse korral infotöötlusprotsess. Mitmesuguseid drillimiseks sobivaid harjutusi võib leida Miksikesse õpikeskkonnast (<http://www.miksike.ee/>), valides vasakmenüüst *Keelemiks'i* või *Teadusmiks'i*. Ka Eesti Rahva Muuseumi lehelt leiab lastele kodulooteemalisi interaktiivseid mängu (<http://www.erm.ee/files/t66vihik/html/T66vihik.html>).



Joonis 16.3. Eesti Rahva Muuseumi interaktiivsed harjutused lastele

Miksikesse (<http://miksike.ee/>) *Pranglimine* on kiir-peastarvutamise keskkond, kus saab treenida arvutusoskust, mälu ja reageerimist. Erinevate vanuseastmete tehted genereerib programm juhuslike arvudega. Tehete eest saab punkte vastavalt sellele, kui raske juhtub ülesanne olema. Peastarvutamises saab võistelda individuaalselt ja võistkonniti. Parimad arvutajad jõuavad sooritada nelja minutiga kuni 120 tehet. Kõige keerulisemaks peavad 1.–3. klassi õpilased lünkamist.



Joonis 16.4. Miksikesse *Pranglimine* – peastarvutamise oskuse treenimise simulaator

Klassiõpetaja saab koostada ise interaktiivseid harjutusi allalaaditava programmiga *Hot Potatoes* (<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>), mille eestikeelse kasutusjuhendi leiab Internetist (<http://koolielu.edu.ee/hotpotatoes/>).

Teiseks võib harjutusi leida ka õpikeskkonnast *Krihvel* (<http://krihvel.opetaja.ee>). *Krihvel* on Tallinna Ülikooli haridustehnoloogia keskuses Tiigrihüppe Sihtasutuse toel loodud veebipõhine õpikeskkond algklassidele. Selles leidub interaktiivseid harjutusi erinevate õppeainete jaoks. Õpikeskkonda sisenedes satub kasutaja vanasse koolituppa. Toas hiirega liikudes on võimalik avada ülesandeid ja kasutada abivahendeid. Õppima saab asuda vaid pärast kasutajanime ja salasõna sisestamist; teised klassiruumi astunud külastajad saavad aga vaadata virtuaalset õpilastööde näitust, mida õpetaja saab muuta. Õpetajad saavad lisada õpikeskkonda viiteid vajalikele veebimaterjalidele ja koostada ülesandeid. Tahvilt saab märksõnapilvest valida ülesande teema järgi. Ülesande tüüpe on seitse: ristsõna, paaride leidmine, mõistekaart, lünkade täitmine, joonistamine, tekstülesanded ja arvutusülesanded. Ülesandeid saab lahendada nii harjutamiseks kui ka hinde peale – hindeid näeb õpilane oma päevikus. Lisaks individuaalsele kasutamisele saab *Krihvlis* töötada ka ühiselt, kasutades vestlusringi.



Joonis 16.5. Õpiprogramm *Krihvel* algklassilastele (<http://krihvel.opetaja.ee>)

Hea näide eakohasest õpimängust esimeses kooliastmes on Euroopa Keskkonnaagentuuri loodud keskkonnateadlikkust õpetav programm *Honoloko* (<http://honoloko.eea.europa.eu/Honoloko.html>).



Joonis 16.6. Keskkonnamäng *Honoloko*

Honoloko mängija peab lahendama keskkonnateemalisi probleemülesandeid, mis säästavad samaaegselt nii keskkonna kui ka mängija tervist. Mängijal on võimalik lugeda lisainformatsiooni enne otsuste tegemist. Otsused kajastuvad visuaalselt *Honoloko* saare ja mängija seisundis. Mängija saab ülesannete lahendamise eest keskkonna- ja tervisepunkte, mis töötavad positiivse või negatiivse tagasisidena ja samaaegselt õpetavad seostama õpilase tehtud otsuste mõju keskkonnamuutustega.

Tähetaevas (<http://edugames.hk.tlu.ee/tahetaevas/>) on mänguline emakeele õppimist toetav programm 4.–6. klasside õpilastele, mille tegevus on viidud kosmilise maailma konteksti. Keskkond sobib hästi iseseisvaks õppimiseks, sest sisaldab abimaterjale, kuid seda võib kasutada ka klassiruumis, et tund oleks mitmekülgsem ja huvitavam. Keskkond on mõeldud eelkõige üksi kasutamiseks. Ülesanded õpikeskkonnas on jagatud viide raskusastmesse, mida kujutatakse planeetidena. Igal planeedil saab lahendada ülesandeid, kus tuleb näiteks ühendada liitsõnu, parandada sõnade õigekirja, värvida kujundeid lähtuvalt õigekirjast jpm. Suureks motivaatoriks on see, et keskkonnas jagatakse tähekesi õigesti lahendatud ülesannete eest. Samuti innustab see, et saada edasi järgmise taseme (planeedi) juurde, tuleb koguda kindel hulk tähekesi. Lisaks sisaldab õpikeskkond erinevaid animatsioone, pilte ja heliefekte, mis teevad lahendamise lõbusamaks ja vaheldusrikkamaks. Õpimotivatsiooni tõstab see, kui kasutaja on ülesande õigesti lahendanud ning talle öeldakse, et ta on tubli ning saab minna edasi järgmise ülesande juurde. Treenimist võimaldab ka programm *Eesti õigekiri* (<http://www.koolielu.edu.ee/ortograafia/>), kuid selle programmi mängulisus on oluliselt väiksem.



Joonis 16.7. Tähetaevas – mänguline emakeele õppimist toetav programm 4.–6. klassi õpilastele

Uurimuslike oskuste arendamine arvutiga

Lapse loomulike uurijaoskuste õhutamist kognitiivse arengu toetajana on esile tõstnud mitmed uurijad (nt Piaget, Bruner). Uurides ja avastades arenevad õpilase uurimuslikud oskused ja toimub teadmiste konstrueerimine. Uurimuslike oskuste all mõistetakse eelkõige oskust esitada küsimusi ümbritsevate nähtuste põhjuste ja tagajärgede kohta; püstitada vaatluste põhjal hüpoteetilisi oletusi küsimustele vastuste leidmiseks; sõnastada varasematele teadmistele tuginedes hüpoteese ehk teaduslikult põhjendatud oletusi. Uuringuid võib läbi viia kas kirjanduse põhjal (vt *Uuriv õppimine* http://www.htk.tlu.ee/pbl/uuriv_oppimine.htm) või ise katseid ja vaatlusi tehes. Katse läbimõtlemissel ja -viimise käigus areneb õpilase planeerimise ning süstemaatilise dokumenteerimise oskus. Uurimuslike oskuste arendamine on tihedalt seotud ka matemaatiliste pädevuste kujunemisega. Nii arendavad andmete kogumine, nende otstarbekas paigutamine andmetabelitesse, mitmesuguste diagrammide koostamine ning nende analüüsimine analüütilist mõtlemist. Kogutud andmed võimaldavad leida kinnitust või lükata ümber hüpoteese.

Uurimuslikku õppimist on võimalik toetada infotehnoloogiaga. Uuriv õppimine võiks toimuda eelkõige rühmatööna, kus lapsed saavad ka kodutöös foorumis arutleda ning tulemusi *wiki*'s esitada. Mitmesuguseid koostöise uuriva õppimise viise on kirjeldatud “Haridustehnoloogia käsiraamatus” (Pata & Laanpere, 2009). Uuriva õppimise puhul on tähtis ka situatiivse õpikonteksti kasutamine (vt Pata, 2006).

Loodusõpetuse ainekavas on selliseid teemasid, mille eesmärgiks on suunata lapsi mõistma tunnetuslikult keerulisi nähtusi. Sageli on nähtuste uurimine raskendatud, sest tuleb teha mõõtmisi õuekeskkonnas, kuhu pole võimalik minna. Uuritava objekti vaatlemine võib olla ka pikaajaline ning ühes koolitunnis ei saa selliseid vaatlusi läbi viia.

Mitmesuguseid animatsioone ja mudeleid sisaldavad simulatiivsed õpiprogrammid loovad võimaluse uurida klassiruumis keerulisi nähtusi.

Õpikeskkond *Noor loodusuurija* (<http://bio.edu.ee/noor/>) on koostatud Tartu Ülikooli loodusteadusliku hariduse keskuses õpilaste uurimuslike oskuste arendamiseks 4.–6. klassi loodusõpetusetundides. Programmiga saab õpilane töötada üksi või koos paarilisega. Paaristöö võimaldab arutleda ekraanil nähtu üle ning soodustab oma vigade mõistmist teadmiste konstrueerimisel. Programmi *Noor loodusuurija* abil saab lahendada probleeme autentsetes, igapäevaelu situatsioonides. Uurimise aluseks on nii teksti kui ka animatsiooni kujul esitatud probleemolukorrad. Uurimistegevuste sooritamiseks on õpikeskkonnas toetavad elemendid, mis juhivad last uurimisel. Probleemi lahendamiseks tuleb püstitada uurimisküsimus, tutvuda teooriaga, koguda andmeid uurimismudeli abil ja analüüsida katsetulemusi, mis on esitatud nii tabelite kui ka diagrammidena. Lõpuks tuleb igapäevaeluline probleem lahendada, kasutades järelduisi vahepeal tehtud katsest. Uurimistegevuste sooritamiseks saab abi „Professorilt”. Pärast ülesande iga etapi läbimist saab õpilane vaadata oma vastused läbi – enne, kui need kinnitab. Seejärel saab ta tagasisidet, kas ja millised vastused olid õiged. Järgmises etapis saab õpilane, vaatamata vigadele, jätkata õigete andmetega. Ülesande iga osa lahendamisel saadakse punkte vastavalt vastuse õigsusele. Ülesande käigus saab õpilane tagasisidet, kui palju punkte ta kogus. Punkte ning ülevaadet tehtud valikutest võib õpetaja või uurija kasutada õpilase õpiprotsessi analüüsimiseks.

Uurimusliku õppimisega kaasneb teadmiste organiseerimine sidusatesse mõistevõrgustikesse. Õpikeskkondadesse ja õppematerjalidesse on vaja planeerida üleminekuid kontekstide ja esitusviiside vahel, et arendada õpilaste mõistelist, esitusviisilist ja kontekstidevahelist sidusust (Sepp, Pata, & Pedaste, 2007). Võimalusi selleks on mitmeid. Õppematerjalid peab olema esitatud mitmel viisil, kusjuures oluline on rõhutada, et tekstid ja joonised ei sisaldaks sama informatsiooni täpselt ühesugusel kujul, vaid iga esitusviisi saab osaliselt teises esitusviisis ümber sõnastada (nt tekstis olev info diagrammil). Õppematerjalid peavad sisaldama informatsiooni erinevas kontekstis (nt teoreetilised mõisted ja abstraktsed seletused tuleb kõrvutada nähtuse esinemisviiside ja -vormidega harjumuspärastes situatsioonides). Ülesanded peavad suunama õpilast liikuma eri kontekstide ning esitusviiside vahel. Samuti on oluline arvestada, et konteksti ja esitusviisi samaaegne muutmine vastuse andmiseks võib olla mõne õpilase jaoks raske, sest eeldab mitmeid samaaegseid informatsiooni “tõlkimisi” töömälus.

Õpiprogramm *Noor loodusuurija* sisaldab komponente, mis aitavad kaasa mõistelise, esitusviisilise ja kontekstilise sidususe kujunemisele (Sepp et al., 2007). Programmis saab laps omavahel seotud mõisteid kasutades uurida ja arutleda igapäevaelulises ja teaduslikus kontekstis ning vaadata andmeid nii jooniste, graafikute, animatsioonide kui ka teksti kujul. On leitud, et *Noor loodusuurija* aitab kaasa ka õpilaste seostamisoskuse kujunemisele (Rätsep, 2005).



Joonis 16.8. Kuu muutumise uurimine programmiga *Noor loodusuurija* (<http://bio.edu.ee/noor/>)

Ainest uurimuslike õpitegevuste läbiviimiseks pakuvad näiteks toidu toiteväärtuse arvutamise programm *Ampser* (<http://ampser.ee>) ja ökoloogilise jalajälje arvutamise kalkulaator (<http://www.ut.ee/mobility/jalajalg/>). *KESA* on teine ökoloogilise jalajälje arvutamise kalkulaator (<http://kesa.edu.ee/koolitus/jalajalg/>), mille abil oma kodust või organisatsiooni ressursikasutust teaduslikult arvutada.

Tehnoloogia pakub ka suurepäraseid võimalusi turvalisuse probleemide simuleerimiseks. Programmides toetatakse situatiivse õppimise teooriatele (vt Pata, 2006). Vee- ja tuleohutuse teemaline programm *Kustuti* (<http://www.kustuti.ee/>) annab võimaluse arvuti taga istudes kontrollida ise riskimata oma ohutusealaseid teadmisi. Nii saab vaaadata animatsioone ohuolukordadest ning leida õiged vastused küsimusele: kas see, mis tundub kirjeldatud olukorras õige käitumisena, seda tegelikult ka on. Liiklusteemalisi teadmisi aitab arendada ja testida CD-l kättesaadav *Liiklusmäng*.

Kokkuvõte

Tehnoloogia võimalused muutuvad kiiresti, kuid enamasti ei lähtu arendajad uue tehnoloogia planeerimisel traditsioonilistest õpetamismeetoditest, vaid loovad täiesti uusi tehnilisi võimalusi, mille kasutusviisid õppimises nõuavad alles avastamist. Kaasaegne õpetaja (õppija) olgu seetõttu eelkõige innovaator ja eksperimenteerija, kes oma pedagoogilise ja õppimiskogemuse abil on võimeline nägema tarkvaraprogrammide ja tehnoloogiliste vahendite neid omadusi, millest on abi õppetöös. Lähtudes kahest Eesti vanasõnast "Eesmärk pühendab abinõu!" ja "Head riistad on pool tööd!", olgu õpetaja sihiks õpetada õppijaid sõnastama selgelt oma eesmärgid ja vaagima tehnoloogia võimalusi – kas ja kuidas aitaksid need kaasa eesmärkide efektiivsemale saavutamisele. Avatud pilguga tehnoloogia võimaluste hindamine võib anda põnevaid ideid ja täiesti uusi viise, kuidas õppimist korraldada.

Viidatud kirjandus

- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002* (pp. 493-498). Chesapeake, VA: AACE.
- Flash Eurobarometer (2008). Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective. Analytical Report. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf.
- Harjutused arvutikasutajale (s.a.). Külastatud 7. juunil 2009, aadressil http://www1.athabascau.ca/hr/gen_info/ohs/exercises.pdf ja http://www1.athabascau.ca/hr/gen_info/ohs/exercise.jpg.
- Jakobson, E. (2000). Kaose tulek korra sisse ehk alustame arvutiga algklassidest. Kogumik "Kool keset kaost ja korda". Konverents Telemaatika 2000. Tartu. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <http://www.ise.ee/telemaatika2000/kogumik/jakobson.htm>.
- Kankaanranta, M. (2002). Developing Digital Portfolios for Childhood Education. Research Reports. Jyväskylä University, Academy of Finland, Helsinki.
- Kerka, S. (1999). Consumer education for the information age. *Practice Application Brief*, 4, 12-15.
- Luik, P. (2000). Arvutid koolis. Kogumik "Kool keset kaost ja korda". Konverents Telemaatika 2000. Tartu. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <http://www.ise.ee/telemaatika2000/kogumik/luik.htm>.
- Pata, K. (2006). Situatiivne e-õpe loodusteadustes. A & A, 3-4, 22-25. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <http://deepzone0.ttu.ee/aa/artiklid/499.pdf>.
- Pata, K., Laanpere, M. (2009). Tiigriõpe: Haridustehnoloogia käsiraamat. TLÜ Informaatika Instituut. Iloprint. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <http://www.scribd.com/doc/13822390/Tiigriiraamat>.
- Pata, K., Laanpere, M., Matsak, E., Reiska, P. (2008). IKT ja teised läbivad teemad üldhariduskooli õppekavas. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <http://www.tiigrihype.ee/?op=body&id=19>.
- Rannula, K. (2006). Digitaalsete loodusfotode analüüsi oskuse arendamine põhikooli õpilastel. Pedagoogiline lõputöö. Tartu Ülikool, Loodusteaduste didaktika lektoraat.
- Rodriguez, S. (2008). Strategies for Empowering Children as Technology Users. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 3501-3505). Chesapeake, VA: AACE.
- Rouet, J.F. and Levonen, J.J. (1996). Studying and learning with hypertext: Empirical studies and their implications. In J.F. Rouet, J.J. Levonen., A. Dillon, and R.J. Spiro, (Eds.), *Hypertext and Cognition* (pp 9-23). N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rätsep, K. (2005) Interneti-põhise uurimusliku õpimisimulatsiooni „Noor loodusuurija” mõju 6. kl õpilaste keskkonnaalaste teadmiste ja oskuste kujundamisele. Bioloogia-geograafia-teaduskond, Loodusteaduste didaktika lektoraat, Tartu Ülikool.
- Sepp, E., Pata, K., Pedaste, M. (2007). Sidususe arendamine õpimisimulatsiooniga: kontseptuaalse sidususe kujunemine veebipõhise uurimisõpikeskkonna „Noor loodusuurija” abil. *Haridus*, 11/12, 25 - 32.

Snyder, I. (1999). Renegotiating the visual and the verbal communication. *Prospect*, 1 (3), 13-23.

Soon, A. (2003). Arvuti ja tervis. Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <http://www.kliinik.ee/index.php?20,1>.

Tervisekaitsenõuded arvutiõppele ja arvuti avalikule kasutamisele. *Riigi Teataja*, (2001). Külastatud 7. juunil 2009, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=27096>.

