

Kodundusala meetodid ja töökool.

(R O S A P E T E R)

Kodumajanduse edendamine algkoolis.

Kodunduseala õpetuse edendamine ja üldine olemasolu ei ole üldsiigne, vaid omab isiklikku väärtust teiste õppeainete kõrval.

Töökooli pooldajad viisid kodundusõpetuse hoopis uutele radadele, püüdes luua uusi vaateid, meetode ja ideid. Töökooli mõtte on, et laps hariduse saab vabalt, loomuliku sissekasvamisega kultuursetesse, sotsiaalsesse ja majanduslikkudesse olukordadesse tema ümbruses.

Auguste Förster, Kassel, ja dr. Maria Voigt olid eestvedajad kodundusõpetuse töökoolis. Auguste Förster, kooliõpetaja Kasseli rahvakoolis, oli esimene a. 1889, kes tõi muutuse sellesagsetesse eluvõrrestesse kooliküsimustesse. Tema pani esimese meetodilise põhja kodundusõpetusele. Tolleaegne õppetöö tugenes õpimiskoolile. Nüüdsest peale pandi õpilased õppima õpetaja kaasabil katsete ja võrdlustega. Õppetöö käis kindlat rada. Õppimises valitses isetegevus. Auguste Förster katsus ka ainetes kontsentratsiooni luua, kuid temale järgnevad kodundusõpetajad ei suutnud seda enam nii hästi läbi viia. Tema olulistele probleemidele ja meetodile

PEDAGOGIKA
ARHIIVMUSEUM
OND K42370

vaatamata püüti nendest lahti saada, sest nad ei olnud kõik kooskõlas töökooli põhimõtetega. Üldiselt oli tema meetoditel veel vähe praktilisi kogemusi. Aug. Förster juba pooldas rühmade viisi töötamist köögis, nii näiteks 24 õpilast oli jagatud kuude gruppi, igas grupis 4 inimest. Igal rühmal oli oma töölaud, pliit, riitul nõude jaoks jne. Et õpetajal oleks kergem tööd juhtida ja jaotada, oli igal grupil oma number. Tunni väljumispunktiks oli toiduaine, samuti oli tunnis kõne keskpunktiks toiduaine. Näide tunni käigust:

1. Toidusainete arutelu.
2. Retseptide tuletamine ja arutelu.
3. Praktiline töö.
4. Sissekandmine koka ja majapidamise raamatutesse.
5. Laua katmine ja toidu valmispanemine.
6. Söömine.
7. Järeltööd.

Maria Voigt, Försteri õpilane, muudab kooli juba töökooliks. Tema ütleb, et peame panema õpetusele kindla põhja, ning sellele algame ülesehitamist-õpetamist. Kui tegelikku keetmist ja tema tähtsust tahame õppida, peame täiesti tundma keedetavate ainete koosseisu ja väärtust, alles siis saame keetmistööd võtta arusaamise ja mõistusega. Iseendast mõistetavalt tähtsad on ka teorained, tööriis-

tad ja nende käsitlemine. Keetmise juures tuleks tema arvates kogu aeg nähted, mis sünnivad, üles märkida. Siin on suure tähtsusega ka meeled, nagu: maitsmine, tundmine, nägemine jne. Omandamine peaks toimuma võrdlemisi iseseisvalt. Takistavad põhjused on siin tihti, et aine ulatavus on suur, tuleb igasuguseid probleeme lahendada, millistele aga vanasti suurt tähelepanu ei pöördud. M.Voigt arvab, et töökoal lähtub lapsest endast, s.o. töökooli loovad lapsed ise. Laps alates varasest noorusest armastab tegevust, ning õppetööd otstarbekalt korraldades saame juba 13 - 14 a. lastes kergesti kodunduse vastu huvi äratada. Kodunduse aine on erinev, samuti ka ruum - köök - on erinev klassiruumidest. Tema arvates on emade süü, kui täiskasvanud tütreid ei tunne huvi kodunduse vastu. Emad tõrjusid nad juba väikselt köögist välja. Kooli tulevatele tütarlastele on köök sama huvitav kui poistele käsitööklass. Köögis aineid toiduks kaaludes ja mõttes õpivad nad ka arvutama. See kõik toimub neil mängides. Tütarlapsed köögis õpivad tööd organiseerima, pesema ja puhastama. Õpilaste töö toimub siin isetegeval arutlusel. Näiteks: õpilastel oli ülesanne valmistada kartulikükke, milleks iga rühm pidi kodust kaasa võtma keedetud kartuleid. Kaks rühma oli unustanud need kaasa võtmata. Üheskoos aruteldi, et mis nüüd teha. Üldiselt tuldi otsusele, et kükke võib valmistada pudrust, samuti ka toorettest kartulitest. Õpetaja juhtis tähelepanu, et kas nad ka koos seisavad. Tõddi ette vajalikud side-

ained. 2 tundi oleks möödunudki õpilaste ühisel arutlusel, kui õpetaja tähendas vahele, et proovime, kas toorettest kartulitest saab kärke valmistada. Asuti kiiresti tööle. Kraamimiseks jäi vähe aega. Õpetaja seletas, et kõõki kraamimata ei või jätta, kraamige ainult hädavajalikum.

Kuidas õpilased pliiti tundma õppisid. Neli rühma õpilasi tegi igaüks ise koldesse tule. Tuletegemine sündis ühesugustes tingimustes. Keedunõud ja vedelikud olid samuti ühesugused. 20 min. järele möödeti pottides olevate vedelikkude temperatuurid.

Õpetaja osa hariduses.

Nüüdsed lõöksõnad: mitte kooli, vaid elu jaoks. Mida nooremad on õpilased, seda rohkem aimavad nad õpetajat järele. Väga tänulik tööpõld mainitud vaimus on lastele kodumajandustegevus.

Mööduandev reform terves kasvatuses võib ainult siis olla, kui kõik õpetajad on ühel arvamisel. Praegu on õpetajate ettevalmistusele pedagoogiumides ja institutides eriti rõhku pandud.

Kasvatuse juures tuleb last võtta kui üksust. Kasvataja peab ise nii põhjalikult kui võimalik haritud olema. Oskusainete õpetajal peab olema ka vilumus. Üldiselt peab õpetaja tervet kodunduse osa käsitlema teaduslikust kui ka praktilisest küljest. Vanasti oli õpetajal praktiliste teadmiste summa suurem kui teoreetiliste

teadmiste summa. Praegu aga piüütakse neid arendada käsikäes, sest tahetakse üle minna ka praktiliselt huvilt teoreetilisele. Noorel õpetajal, kes töökooli põhimõtteid ei tunne, on soovitav nähtuste näitlikkuse põhjal koostada üldreeglid. Näitena võiksid esineda sai, kartul, liha jne. Neid saab nii mitmeti käsitleda. Siin võib luua deduktiivsel teel mitmesuguseid reegleid. Niisugusel tunnil teevad lapsed huvitavaid katseid ja tähelepanekuid, näiteks: sai paisub vees, kartul ei paisu, liha tõmbub rasvas kokku jne. Neid tähelepanekuid seletades tuleb õpilaste teadmistele luua põhi. Lauale võib ka valmis panna aineid, tunni algul õpilastelt küsida, mis nendest teha saab jne. Kui õpilased ise sellele ei tule, võib katsuda neid sinna juhtida. Õpetajal peab tööga tulema seesmine rahuldus, mille kutsub välja tagajärjekas isetegevus, mis peab üle kanduma ka õpilastele. Töö intensiivsus on tähtsam õppevahend. Ka laps ise tahab tegelda, ta pole rahuldatud, kui ta eesmärgi pole saavutanud, temas tekib kärsituse tunne. Et seda rahuldada, tekib temas isetegevus-tung. Siin teeb laps läbi astmed. Försteri järele on need järgmised: 1. Probleemi tärkamine ja selle kohandamine. 2. Alged probleemi lahenduses ja järgnev ettevalmistus töökäiguks. 3. Tegelik töö. 4. Ülesande lahendamine. Seda tööd on võimalik läbi viia vaimliselt kui ka kehaliselt.

Me peame hoolitsema, et probleemid, mis tunnis tekivad, äratavad lapses huvi. Õpetaja jälgib siin tegeliku töö läbiviimist. Ta peab tähele panema ka seda, mis-

sugust käsitusviisi ta ühegi õpilase juures tarvitab, peab vaatama, et õpreük-sus ja selle käsitluseviisid oleksid õpilasele tulutoovad. Üldiselt tegutses ha-ridustöö varem õppeaine hulga, milline oli muutmata. Et ainet läbi töötada, oli üksainus tee. Tänapäev peame aga kohanema õpilase järgi. Laps on mõõduandev. Õpe-tajal on ainult juhtiv osa.

Õpilasi lastagu iseseisvalt tuletada retsepte ning nende järgi toimida. Vigu võib ju tulla. Vigade kaudu õpivad õpilased õieti toimima. Suurima isetegevuse eelduseks on see, kui juhime õpilased töö algul küsimustele, miks ja milleks nad nii või teisiti teevad.

Kutsekool ja töökool.

Nagu algkooliski 13 - 14.a. lapsed iseseisvalt keedavad ja küpsetavad, samuti peavad nad seda tegema 15 - 16. a. kutsekoolis. Ainult ülesanded ja nõudmised kasvavad. Algkoolis on aine käsitluses lubatud teha rohkem kõrvalokalduumisi kui kutsekoolis. Peasi aga, et lapsed ühe aine juures saavad oma jõudu täielikult kasutada, tähendab aine peab olema vastava raskusega ja töötamine küllaldaselt õpetlik või õppimist võimaldav. Igal tööil peab olema kindlasti eesmärk. Õpilas-tel peab olema rõõm tehtavast tööst. Tähtis nõue seisab selles, et toitlustamist õppides õpilasel tekiks tunne, et keetmine on hädavajalik toiming. Siinjuures toonitada toidu tähtsust inimkehale, samuti maitse ja väljanägemise tähtsust jne.

Köögi puhastamine, sealjuures tarvitataavad ained ja abinõud, ka tulematerjal ja tegemine, nende kasutamine on hädavajalikumad kodunduseõpetuse käsitluses. Üldiselt ei maksa kodunduseõpetust algkoolis liiga killustada, seal ei maksa näiteks võtta veel pesu korrashoidu, lapsed on selleks siin veel kogene-matud.

Alates toitsaine-õpetusega, ei tohi kunagi alata ainete keemilise koosseisuga. Esimesel nädalal ei tohi keetmist algajaid õpilasi tarbetult panna tegema iga-vaid töid, näiteks üleliigne nügade-kahvlite puhastamine, viimane ei ole sugu-gi õpilastele huvi äratav. Esemete ja asjade puhastamist juhtigu tarvidusetun-ne, näiteks pärast toidukeetmist on see loomulik, muidu mitte.

Kindlat korda tuleb nõuda õpilastelt ka juba algusest peale kööginõude tarvita-misel, nende tagasipanemisel jne. Samuti peavad lapsed köögis õppima nii ratsio-naalselt töötama, et asjata nõusid, pliiti ja pörandat ei määritaks. Mustaks tehtud nõud tuleb kohe pesta jne.

Õppekava ja töökava.

Õppekava annab ülevaate koolitööst. Viimane ei tohi olla liiga kitsapiiriline, ega kunstlik. Õppekavas peab valitsema teatud käsitlusvabadus. Moodsa õppeaine käsitluse juures annavad õpilased vastuse, miks nad õpivad, miks käsitlevad ainet selliselt, miks õpivad üldse kodundust jne.

Õpilaselt võime ka väga hästi küsida, mida nad järgmisel päeval tahavad teha ja kui võimalik, ka selle järgi käia. Soovivad õpilased, näiteks, aiavilja käsitlese tundides veel mõne uue aiaviljaga tutvuda, rohkem kui kavas ette nähtud, ei tohiks õpetaja selleks takistusi teha.

Algul, kui õpilane küski tuleb, tahab ta kiiresti õppida. Õpetaja annab siin üldseletusi. Keetmise õppimiseks on vaja aga kindlaid tähelepanekuid ja reegleid. Laps püstitab siin enda mõtlemisega ise ideed ja saab tulemused. Sellest arenebki edasi nendes tööplaani mõiste. Alguses võime neid lasta talitada oma tahmise ja plaani järgi - siin nad kogevad ise tõeksidamisi - hakkab tekkima endal töö plaan. Töökava tuleb teha ka õpetajal. Selle tegemisel tuleb kohe mõelda, kuidas õppeüksust käsitlelles saaks algul õpilastes huvi äratada. Nii näiteks liha käsitlelusele rääkida algul mitte tema koosseisu, vaid sisseostmist ning tema käsitlemist. Õpetaja tööplaani kava peab olema lühike, kuid sisukas. Kava peab sisaldama:

1. Lähivõetav õpetus, mis peab vastama õpilaste teadmiste tasemele.
2. Eesmärk.
3. Kuidas saavutada õpilastes isetegevus.
4. Kasutatavad töövõtted.
5. Näilik ja vaatlik materjal.
6. Millised on õpetuse tagajärjed.

õpetab projekti baasisel. Projekte tuleks kasutada nii palju kui see võimalik.

Probleemide järjestus.

Tutvuse tarvidusega valida õigeid probleeme, samatähtis on nende lahendamise järjekord. Induktiivsete probleemide läbimõtlemlisel leidustatakse uusi fakte, mis lahendatakse esimestena, neile järgnevad deduktiivsed probleemid ja lõpuks loovprobleemid. Näiteks õpetaja soovib õpilastes arendada oskust õhtusöögi valmistamises ja juhib 1) klassi üles seadma perekonnale kohase õhtusöögi karakterseid omadusi, 2) hindama menüüsid, 3) koostama menüüd. Näide harilikust probleemide järjestusest:

1. Perekonnale sobiva õhtusöögi karakterseid omadused (induktiivne probleem).
2. Soovitatud menüüde sobivus (iga menüü eraldi deduktiivne probleem).
3. Menüü koostamine oma perekonnale, mis vastab hää õhtusöögi nõuetele (loovprobleem).

Sama järjestust kasutatakse ka siis, kui loovprobleemi lahendamine tingib induktiivse ja deduktiivse probleemi lahendamise. Loovprobleem motiveerib järjestuse. Näide: Õpetaja ütleb: "Teie kõik armastate häid õhtusööki, paljud teist on aidanud seda valmistada. Mõtelge välja hää õhtusöök oma perekonnale, puhuks, kui ema

on sunnitud kuhugi minema (loovprobleem).

1. Enne seda on tarvis teada, milline on hää õhtusöök ja millised omadused iseloomustavad seda (induktiivne probleem).
2. Siin olgu teile hulk menüüsid. Kas nad on vastuvõetavad, lähtudes omandatud seisukohast? (Deduktiivne probleem).
3. Sea kokku parim menüü oma perekonnale (loovprobleem)!"

Kolmas meetod käsib õpilasil lahendada loovprobleemi ja teostada kava. Loovprobleem esineb klassile esimesena, kuid siin on tegu õppeprojektiga. Huvi, ettevõtlikkust ja tahet projekti lahendamiseks peab arendama ja projekti osaline teostamine võib esineda siin enne probleemide järjestust.

Näide probleemide järjestusest projektis.

Paljud tütarlapsed klassis on valmistanud õhtusööki kodus. Nad leiavad, et neil on vaja selleks rohkem kogemusi. Nad otsustavad töötada neljaliikmelisis grupes ja kaalutella ning ette valmistada õhtusööke klassis. Kaalutelnud, mida vaja ette võtta, nad on valmis koostama menüüd (projekt). Nüüd ütleb õpetaja:

1. Teil on raskusi õhtusöögi kokkuseadmisel. Võib olla on teil vaja teada, mis iseloomustab head menüüd. Otsustagem nüüd seda, et võiksite koostada selle teisipäevaks (ind. probl.).

2. Leidke mõningaid menüüsid, milliseid mõtlete tarvitada ja ot-

sustage, kas need vastavad hää menüü üsja püstitatud nõuetele? (Dedukt. probl.).

3. Nüüd koostage menüü neljapäevaks (loovprobl.).

Ülaltoodud projekt sisaldab vaid üht järjestust, kuid on vaja veel teisi, et jõuda eesmärgile arendada võimet valmistada sööki, enne kui klass tõesti võib lõpetada projekti.

Katkendlised ning lõpetamatud järjestused.

Seda, mis võib juhtuda katkendlise järjestuse puhul, selgitab näide noorest õpetajast, kes tuli klassi ja andis õpilastele terve hulga akna eesriideid sõnadega: "Missugused neist meeldivad teile kõige enam?" (Oli tarvis muretseda eesriideid laboratooriumi akendele): Otsustades jagunes klass kahte ossa. Mida enam õpetaja püüdis õpilasi üksmeelsele otsusele juhtida, seda sügavamaks muutus lõhe. Õpetaja viga seisis selleks, et ta ise ei lasknud õpilasi ennem läbi mõelda, mis otsustamise juures oli mõõduandev. Ta jättis ära induktiivse probleemi ega arendanud deduktiivset enne lõplikku otsustamist.

Igakord me ei saa kogu järjestust läbi viia, kuna see muutuks õpilastele tüütavaks ja mõnel juhul pole see üldse võimalik ega vajalik.

Probleem ärgu olgu liiga kerge ega liiga raske. Iga eelmise probleemi lahendamine suurendas lahendamisevõimet, seepärast olgu iga järgnev probleem raskem vastavalt selle suurenemisele. See põhimõte on maksev niihästi induktiivsete, deduktiivsete,

kui ka loovprobleemide kohta.

Probleemide lahendamise tehnika.

Probleemide leidmiseks võib kasutada nelja teed: 1. Keegi õpilasist tõstab üles mingi küsimuse ja te võite peatada kõiki töös, et lahendada esilekerkinud probleemi. Te võite seda natukene arendada ja pikendada sel määral, et huvi ei vähene. Peab kiiresti kinni püüdma ajakohased ja huviäratavad probleemid.

2. Võite korraldada asja nii, et soovitud probleem ise kerkib üles. Prl. Lantz, näiteks, soovib toitlusprojekti ülesseadmist. Seks otstarbeks laseb ta vanemaid õpilasi tähele panna nooremaid einetamisel, kusjuures esimesed pea märkavad, et hulk kõhnu õpilasi tarvitab alaväärtuslikke toiduaineid ja selle üle kõneldakse klassis.

3. Võite rääkida probleemi mõnele õpilasist, soovitav on valida neid, kes juhivad klassi mõtlemises. Sel teel näib küsimus üles kerkivat iseenesest, kuid seda teed peab kasutama mõõdukalt ja taktiliselt, muidu toob see ebasoovitavaid tagajärgi.

4. Võite ise esitada probleemi. See tee pole küll ideaalne, kuid siiski kõige harilikum. Suurema kogemuse ja äranägelikkusega varustatult näete probleemilisi olukordi, milliseid klass ei märka. Et aga tuleb arendada initsia-

tiivi ja teguvõimet niipalju kui vähegi võimalik, tuleb kasutada seda teed vaid siis, kui teisi pole.

Huvi äratamine probleemide lahendamiseks.

Huvi on edu võti, kui suudate võita klassi huvi projekti, probleemi või muu tegevusega, on lahing pooleldi võidetud. S. M. Andrews ütleb ühes filosoofilises luuletises: "You can lead the horse to the water, but you can't make him drink." (Võid viia hobuse vee kärke, kuid ei saa teda sundida jooma).

Teda võib sundida jooma, kui anda talle soola, ja õpetuse sool on huvi.

Probleem, mis huvitaks klassi, olgu huvitav iseenesest. Soovitav oleks selle üleskerkimine õpilaste hulgast ja sel oleks tõeline külgetõmbevõim, mis vastab õpilaste loomulikule instinktile, millel on oma väärtus ja mis ühtlasi on ligidal nende kogemusele. Niisugused probleemid pole sagedased ega leidu neid igapäev, vaid sageli peab tarvitama vähemväärtuslikke.

Kui probleem pole iseenesest huvitav, võib seda muuta huvitavaks, viies seda seosesse õpilaste huvidega. Suuremad tütarlapsed huvituvad projektidest, mis rahuldavad nende tungi iseseisvusele ja oma ideede taotlemisele. Probleemid ühenduses riietusega, seltskondlikkude kommetega, noormeestega äratavad neis loomulikku huvi.

Paljud õpetajad surmavad suure osa huvist seega, et nad räägivad seda, mida

peaks laskma leidvustada. Soov leida midagi iseenese tarvis on üldinimlik omadus. Näiteks: keegi õpilane leiab, et sool pole küllalt soolane. Ta toob ise soola klassi, et kindlaks teha nähte põhjust. Õpetaja kingib ta huvile tähelepanu ja korraldab katse. Enne kui kindlaks määratakse, et soolas on lisandeid, huvitub terve klass sellest. Huvi võib rajada õpilase loomulikule impulsile, nagu: tegevustung, enesearendamine, võistlusvaim jne. W. H. Lancelot ttleb, et pole liialdatud, kui öelda: "Impulsid on kõige huvi allikad."

Huvi probleemide vastu võib äratada ka sel teel, et teatada õpilastele ette, mis järgmisena tuleb käsitlesele, siis nad saaksid seda juba läbi mõelda. Huvi pole igakord spontaanne. Selle äratamist võib ette kavatseda ja äratatud huvi hiljem soodustada. Õpetaja valigu probleeme, mille lahendamine rahuldab niipalju õpilasi kui vähegi võimalik.

Probleemi selgus.

Probleem antagu edasi lihtsate, tervele klassile arusaadavate sõnadega varieeruvalt, sest üks väljendus on arusaadav ühele, teine teisele. On tähtis, et kõik õpilased tõesti saaksid asjast aru ühtmoodi.

Nõutav informatsioon.

Õpetaja kohus on hoolitseda, et õpilased kaalutleksid küsimust igakülgselt ja et kõik tarvisminevad faktid oleksid kindlasti olemas. Tuleb selgusele jõuda sel-

les, mida õpilased juba teavad, et nad võiksid kindlaks määrata, mida neil veel vaja teada. Võite nõuda neilt rohkem fakte, avaldada kahtlust, et neid virgutada asjasse tungima, võib olla on otstarbekohane anda mõnel määral informatsiooni, esitada spetsiifilisi juhuseid, omada materjali või juhatada, kust võib leida informatsiooni. Iseseisvat mõtlemist saab arendada uurides eestkätt algseid allikaid. Puuvillase ja linase riide vahel vahet tehes õpilane põletab seda, vaatab läbi mikroskoobi jne. See võtab küll enam aega, kuid annab paremaid tulemusi arenemises (kõesoleval juhul riidehindamise arendamises).

Faktide hindamine.

Tähtis on, et fakte hinnataks ilma isiklikkude sümpaatiateta. Arendage isikliku hindamisvõimet, küsides iga õpilase arvamust, küsides ühe õpilase arvamust teise arvamuse kohta, esitage ise olukordi, sobivalt või mittesobivalt, arendatavale printsiibile, nõudke, et õpilane soetaks oma tõekspidamistele kindlust sedavõrd, et neid peab arvestama. On viga, lasta üht või kaht domineerida ja lasta klassi omaks võtta nende arvamusi küllaldase kaalutlemiseta. Iga õpilane mõelgu enese eest ja hinnaku fakte vastavalt oma kogemusele ning arusaamistele. Pole vaja kiirustada, sest hästi mõtlemine nõuab aega. Võite lubada näiteks mõtlemiseks päeva ja lasta õpilasel kuulata ka teiste inimeste arvamusi. Iga õpilane kogegu, et hästi ning õige mõtlemine nõuab hoolsat faktide kaalutlemist.