

ESTI
RAHVUS-
KOGU

HARIDUS

MÄRTS

3 — 1993





Põgupilk Mankalani kooli

Eestis on käimas kooliuuendusliikumine. Ilmselt saab selle käigus uuesti eluõiguse 6klassiline algkool. Käisime kaemas, missugune näeb välja üks 6klassiline maa-algkool põhjanaabrite juures.

Meid sõidutati Helsingist 45 km kaugusele 33 000 elanikuga Järvenpää linna külje alla uude Mankalani asulasse. Mankalani kool on alles 7aastane, ehitatud 1986. a. See on kaasaegne ühekorruseline madalehitis, mille ainus kõrgem osa on väga ruumikas parkettpõrandaga võimla. Kooli 13 klassikomplektis õpib 332 last (Soome kooli klassitaituvusnorm on 1. ja 2. klassis 25, 3.–6. klassis 32 õpilast). Järvenpää vallas on 12 algkooli, neist Mankalani kool suuruselt teine.



Rektor LIISA RAJALA sõnusti on rahulik kool, neil pole linnakoolidele tüüpilisi hädasid. Kuigi on maakool, pole lastevanemate hulgas palju põllumajandustöötajaid. Isad-emad töötavad Helsingis, Järvenpääil ja linnalähedastes tööstus-, kaubandus- või teenindusettevõtetes. Laste koolitee ei ületa 1,5 km. Koolis käiakse jalgsi, jalgrattaga või sõidutavad lapsevanemad autoga.

Koolikohustus algab Soomes 7aastaselt, erandjuhtumel võetakse vastu ka 6aastasi. Mankalani kooli 1. klassi tuleb enamik lapsi lasteaiast, kooli arvates on need paremini arenenud. Seepärast on kool väga huvitatud, et koolieelikud käiksid lasteaias.

Lastele jagavad tarkust 14 õpetajat (neist 4 on mehed). Algklassiõpetaja normkoormus on 23 tundi nädalas. Mankalani koolis oli keskmine nädalakoormus 27 tundi. Õpetaja annab oma klassis peale võõrkeele (algab 3. kl), kehalise kasvatuse ja muusika kõiki tunde. Palk on meie mõistes hea, noor algklassiõpetaja saab normtundide eest keskmiselt 6000 marka kuus kätte. Palk sõltub staažist ja kvalifikatsioonist.

**TOIMETUSE
KOLLEGIUM**

V. AAVA, V. EKSTA
(peatoimetaja
asetäitja ajakirja alal),
V. HAAMER,
F. KUPP
(vastutav sekretär),
A. MEERITS,
A. PAAVO
J. ORN,
T. PENJAM
(peatoimetaja asetäitja
ajalehe alal),
H. RANNAP,
A. SAVIK,
J. SEPP
(peatoimetaja)
E. SIIM,
E. TALPSEP.

Keeletoimetaja
L. JAGGO
Tehniline toimetaja
O. LEIDMAA
Kaas ja
kujundus-
kontseptsioon
TIINA SOO

Toimetuse address:
EE0001 Tallinn
Toompuiestee 30.

Telefonid:
60 27 69, 66 65 23,
44 98 46, 44 36 96,
44 21 55.

Väljaandja:
Kirjastus "Perioodika"
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 8
Tel 44 57 67

«Printall»
EE0090 Tallinn
Pärnu mnt 67a.

Trükkimisele antud
1. 03. 1993.
Trükiarv 1700.

Arvutiladu.
Kiri CenturySchoolbook
Trükipoognaid 8,0
Tingtrükipoognaid 6,24
Arvestuspognaid 8,0
Tellimise nr 794.

Tellimishind aastaks –
20 EEK,
6 kuuks – 10 EEK.
Üksiknumbri hind 3 EEK.

Praakeksplaride välja-
vahetamiseks pöörduda
«Printalli»
TKOsse (tel 68 14 11)

© Kirjastus "Perioodika"

HARIDUS

KOOL UUENDUSE TEEL

- 2 A. KÕVERJALG Kutsehariduse olukord vabariigis.
- 8 K. INDRE Õpetajate täiendusõpe koolil

SILMARING JA VAATENURK

- 10 T. TULVA Sotsiaaltöö olemus ja taasloomine Eestis.
- 16 K. KOGER Sotsiaalpoliitika ajaloo tõmbetuultes.
- 18 A. TIKO Humanistlik psühholoogia kui indiviidi-
keskse sotsiaaltöö üks lähtekohti.
- 22 K. SUISLEPP Alternatiive kodule.

TEISTE MAADE HARIDUSELUST

- 25 Kõrgharidussüsteem Prantsusmaal (M. LÕHMUS.)

JUHT. STIIL. MEETODID

- 28 L. TÜRNPUU, M. LÕHMUS Võlviefekt psüühikas
ja sellest tulenevalt andragoogilisi järeldusi.

MEIE INTERVJU

- 34 Juubilar on TOOM ÕUNAPUU.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 38 E. HEINLA Eesti kooliõpilaste loovuse mõõtmis-
tulemustest.
- 42 A. VEELMAA Matemaatika viletsusest?
- 44 M. PALTSER Diferentseerimise võimalusi mate-
maatika õpetamisel keskastmes.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 46 R. KUUSK J. V. Barbaruse hommik ja keskpäev
(essee).
- 52 R. PULLERITS Keemiateadmiste osa Tartu Ülikooli
õppima asumisel.

KOOLIEELNE KASVATUS

- 55 L. HERODES Kõnemängud lastealal.

KOOLIMUUSIKA

- 58 T. OTSUS JO-LE-MI töökogemusi põhikoolis.

PUHKEVEERUD

- 60 A. LAUGUS Tagasi pilk Kevade tänavasse. (Järg.)

Kutsehariduse olukord vabariigis

ANTS KÕVERJALG, pedagoogikadoktor, professor

TÄHELEPANEKUID SENISEST ÜLDISEST HARIDUSKORRAST

1980. aastatel sai selgeks, et senine haridussüsteem enam ei sobi.

Majandus- ja hariduspoliitika ummikussejooksmine 1980. aastate algusest alates oli peamine põhjus, miks meie elanikud võtsid rõõmuga vastu uue majanduskorralduse (IME) ja ka haridusuuenduse ideed. Sai selgeks, et senine haridussüsteem ei taga kaasaegse ühiskonna sotsiaalseks, kultuuriliseks ja majanduslikuks arenguks vajalikku ettevalmistust, ei kindlusta isiksuse võimalikult täielikku arengut järgmistel põhjustel:

■ haridust ei ole vaadeldud kui ühiskonna alasüsteemi ning selle üksikuid elemente — üld-, kutse- ja täiendusharidust — tihedas omavahelises ja järjepidevas seoses, mis takistab oluliselt pidevhariduse idee realiseerimist;

■ toimus pidev hariduse prestiiži vähenemine ühiskonnas, mille üheks põhjuseks oli ja on siiani suured vajakajäämised hariduse väärtustamisel, ning tarbijaliku mentaliteedi laiaulatuslik levik;

■ hariduse juhtimise liigne tsentraliseerimine, bürokratiseerimine, autokraatlik juhtimisstiil ning ametkondlikud barjäärid juhtimise eri ametkondade vahel;

■ hariduse sundkohustuslik sisu oli kindlaks määratud valdavalt empiirilisel alusel, programmide ja õpikute koostamisel on valitsenud subjektiivsed seisukohad, monopolism;

■ õppeprogrammid ja õpikud olid üle koormatud mitteolulise materjaliga, õppematerjali esituslaad oli sageli dotseeriv ja skolastiline ning ei vastanud õpilaste õppetunnetuse tasemele;

■ vähene üld- ja kutsehariduse diferentseerimine ei võimaldanud vajalikul määral arvestada ja arendada õpilaste individuaalseid omadusi ega neid ette valmistada enesemääratlemiseks, eneseteostuseks ja teadlikuks kutsevalikuks;

■ kutseharidusele osutati lubamatult vähe tähelepanu, see oli lahus reaalsest rahvamajanduse ja tööturu vajadustest.



Langes õpilaste üldhariduslike ja kutsealaste teadmiste tase, nende kultuurihuvi, üldine eruditsioon, töösse suhtumine ja töökultuur.

Kõige selle tagajärjel langes oluliselt õpilaste üldhariduslike ja kutsealaste teadmiste tase, nende kultuurihuvi, üldine eruditsioon, töösse suhtumine ja töökultuur. Järgnevatel kooliastmetel tuli sageli likvideerida varasematel astmetel tehtud õppe- ja kasvatustöö puudusi.

Ühiskonna sotsiaalse ja majandusliku rahulolu tagamine oleneb oluliselt sellest, kuidas haridussüsteem tagab ühiskonna pidevaks sotsiaalseks ja majanduslikuks ning kultuuriliseks arenguks vajaliku ühiskonnaliikmete ettevalmistuse, loob aluse iga ühiskonnaliikme teadlikuks ja võimetekohaseks lülitamiseks taastootmisprotsessi ning loob eeldused nende individuaalseks arenguks. Meil tekkinud sotsiaal-majanduslikust kriisist ülesaamiseks on antud momendil vaid üks tee — nii majanduse kui ka hariduskorralduse hoolikalt läbimõeldud realiseerimine, tööhõive- ja hariduspoliitika integreerimine. Nii esimese kui ka teise valdkonna puhul on küll olemas ideed, kuid nende praktilisel elluviimisel on tekkinud hulk probleeme. Õpetajate kongressil 1987. a märtsis kavandati kooliuuenduse põhisuund — hariduse demokratiseerimine, humaniseerimine ja diferentseerimine. Need märksõnad, milliste järele haridus oli janunenud pikki aastakümneid, võeti kongressil vaimustatult vastu. Oli muidugi ka kõhklejaid, kellele tundus kongressil väljakuulutatud laiaulatuslik koolieksperiment veel liig toorena.

Moodi läksid ajurünnakud, otsingumängud ja ekspertnõupidamised.

Kahjuks mitmete kogenud pedagoogikateadlaste hoiatusi selle kohta, et kõigepealt tuleb luua korralikult argumenteeritud hariduskontseptsioon või platvorm, siis selgelt kavandada selle realiseerimise strateegia ja taktika, ignoreeriti ning loodeti abi saada suure osavõtjate arvuga ajurünnakutest, otsingumängudest ja ekspertnõupidamistest. Selle asemel, et rakendada kavandatavate kooliuuenduste teenistusse oma allasutuste — PTUI ja VÕTi arvukas teadlaste ja metoodikute pere, hakati abi otsima väljastpoolt. Tolleaegse Haridusministeeriumi töötajatel oli tõeline missioonitunne ja kuhjaga entusiasmi, aga kahjuks sattusid nad oma ideedest

mõningasse eufooriasse, puudu jäi sihi- ja järjekindlusest kooliuuenduse ideede realiseerimisel

Hariduskomitee üldhariduse peavalitsuse juhataja Ants Eglon andis 1988. a novembris toimunud Eestimaa haridustöötajate konverentsil objektiivse ja kriitilise hinnangu õpetajate kongressile järgnenud perioodile. Ta märgib (vt Nõukogude Kool, 1989, nr 1, lk 11–14), et sel ajal esines Haridusministeeriumi töös selgrootust, tehti ennatlikke otsuseid ja koondati HM juhtkonna ümber ajutrust, kes paljuski monopoliseeris kooliuuenduse sisulised ja organisatsioonilised ettevõtmised. See aga tekitas olukorra, kus hariduse juhtimise ametkond ei olnud integreeritud ei sisuliselt ega vormiliselt ja sageli isiklikul pinnal tekkinud arusaamatused või konfliktid kandusid üle kogu ametkonnale. Väga õigesti märkis ta, et erinevad seltskonnad arutlesid haridusuuenduste asjade ümber mõttetult pikalt, sageli targutavalt, mistõttu mitmete probleemide väljatöötamine kas venis või ei jõutud teaduslikult põhjendatud haridusuuenduste programmi. Haridusministeerium ei suutnud ka konsolideerida seda potentsiaali, mis vabariigil oli olemas kooliuuenduse edukaks realiseerimiseks.

Sellises keerulises situatsioonis tuli alustada tööd uuel Hariduskomiteel. Kahjuks hakkasid aga komitee loomise eel ja pärast selle sündi ilmneva isiklikud solvumised, ambitsioonid, üksteisele kaigaste kodaraisse pildumine, mis oluliselt segas uue komitee esimehe ning kogu komitee tööd. Vaatamata pingelisele õhkkonnale suutis uus komitee enne haridustöötajate konverentsi läbi viia haridusuuenduse programmide konkursi, millest võisid osa võtta kõik soovijad ning millele laekus 102 tööd. Kahjuks ei suutnud aga kooliuuenduskeskuse (KUK) töötajad konkursitöodes esitatud küllaltki asjalikke mõtteid üldistada ega nende baasil vabariigi hariduse arengu argumenteeritud programmi (kontseptsiooni) välja töötada.

Praegu Eesti Vabariigi täiesti uutes sotsiaalsetes ja majanduslikes tingimustes tuleb aga väga tõsiselt kaaluda meie edasist hariduskorraldust. Meie ühiskonna praegune seis ja areng eeldab, et haridussüsteem valmistaks ette igati täisväärtuslikke ühiskonnaliikmeid, kes orienteeruksid hästi ja osaleksid aktiivselt kaasaegses sotsiaalses ja majanduselus, tunnetaksid pideva eneseharimise vajadust, omaksid eetilist käitumiskultuuri ja positiivseid tööharjumusi.

Ühiskonna arengule pannakse majanduslik alus tootmissfääris, mistõttu selle kindlustamine vajaliku kaadriga on eriti oluline. Loovad ju ühiskonna koguprodukti ja rahvatulu materiaalse tootmise sfääris töötavad inimesed. Selles töötab meil praegu ligikaudu 80% töøjõulisest elanikkonnast. Vaatamata sellele, et mittetootmissfääris töötajate arv on pidevalt kasvanud (1920. a oli see kõigest 5% töötajate üldarvust), etendavad materiaalsete väärtuste loomisel, millest on leib tootmise edasine areng ja elanikkonna heaolu, väga suurt osa tootmisest otseselt osa võtvad inimesed. Meil tuleb vähendada oluliselt materjalimahukat tootmist, suurendada kõrgtehnoloogia ja teadusmahuka tehnoloogia osatähtsust ning arendada teenindust. Ainult vahendusega, millele osutatakse praegu liiga suurt tähelepanu, ühiskonna majanduslikku ja sotsiaalset heaolu ei tagata.

Selleks, et ülalmainitud eesmäärke saavutada, tuleb luua üldhariduskoolide ja kutsekoolide optimaalne vahekord, üldhariduskoolides normaalne tasakaal humanitaar- ja reaalainete vahel, tagada haridussüsteemi paindlikkus ning luua soodne üld- ja kutsealase eneseharimise võimalus. Väga tähtis on, et haridusuuenduse tulemusena meie kooli lõpetanud noorel ei jääks üheski õppeaines teadmised ja oskused olulisemalt nõrgemaks maailmatasemel antavatest vastavatest teadmistest ja oskustest ning et neil oleks korralik baasharidus ka kõrgkoolis õppimiseks. Kui varem domineerisid õppeplaanis reaalained, siis praegu kiputakse minema teise äärmusesse – fetišeeritakse liigselt humanitaaraineid. Üldhariduskoolide uute õppeplaanide alusel ei tagata reaalainetes kutse- ja kõrgkooli astumiseks vajalikku ettevalmistust ning kõrg- ja teadusmahuka tehnoloogia valdamiseks vajalikke eelteadmisi. Matemaatika, füüsika, keemia, joonestamise ning polütehnilise ja majandusliku silmaringi laiendamiseks ette nähtud õppeaeg ei ole praegustes üldhariduskoolides piisav selleks, et tagada kaasaegsetele nõuetele vastav ettevalmistus normaalseks kutsealaseks väljaõppeks.

Mingil juhul ei saa ega tohi eitada humanitaarainete olulist osa isiksuse igakülgse arendamisel, kuid sügavalt ekslik on arvamine, et ainult tundide juurdesaamisega tõusevad oluliselt ka õpilaste teadmised ja huvi vastava aine õppimise vastu. Esineb ka sellist arvamust, et hariduse humanitariseerimisega me seda ka iseenesest humaniseerime. Õigesti suunitletud, inimest ja kultuuri käsitleva õpe-

Hariduse juhtimise ametkond ei olnud integreeritud ei sisuliselt ega vormiliselt.

Korraldati haridusuuenduse programmide konkurs.

Tootmissfääri kindlustamine vajaliku kaadriga on praegu eriti oluline.

Vajaneb luua üldharidus- ja kutsekoolide optimaalne vahekord, luua soodne üld- ja kutsealase eneseharimise võimalus.

tamisega kujundame küll õpilase eetilisi ja esteetilisi töökspidamisi, kuid kui midagi ei võeta ette kõigi õppeainete viimiseks õpilaste tunnetusvõimete tasemele ning paljude õpetajate suhtlemisoskuse tõstmiseks, me vaevalt suudame kooli senisest inimsõbralikumaks muuta.

Tuleks hoolikalt kaaluda õppeainete vahekorda õppeplaanis.

Et üldhariduskoolidele kavandatav õppeplan muutuks selliseks, et tagaks meie majanduse arendamiseks vajalikul tasemel tööjõu taastootmise ning ka isiksuse igakülgse arendamise, tuleks enne selle lõplikku käikuandmist hoolikalt kaaluda õppeainete vahekorda. Kurb on, kui ei suudeta leida reaali- ja humanitaarteaduste esindajate vahel vajalikku kompromissi ja majanduse arendamiseks peame erialaspetsialiste jällegi migrantidena sisse tooma või siis oma majandusega hoopiski kiratsema jääma. Üldharidus pole eesmärk omaette, vaid see peab looma aluse korralikule kutseharidusele mitmesugustel tasanditel.

Tõsist tähelepanu tuleb tulevikus osutada kutse-eelsele ettevalmistusele põhikoolis. Lääne-Euroopa eeskujul tuleks ka meil oluliselt muuta senist tööõpetuse sisu kaasaegsemaks, samaaegselt aga lülitada põhikooli õppekavasse ka tehnikaõpetus.

ÜHISKONNA ARENGUT TAGAV KUTSEHARIDUS

Nagu eespool märgitud, eeldab ühiskonna sotsiaalne ja majandusareng eelkõige hästi läbi mõeldud tootmissfääri korraldust ning seal töötamiseks selliste inimeste ettevalmistamist, kes valdavad kaasaegset tehnikat ja tehnoloogiat ning omavad kõrget tootmiskultuuri. Kahjuks meie praegune haridussüsteem ei taga vajalikul määral selliste töötajate ettevalmistust ei kvantitatiivselt ega kvalitatiivselt.

Eriti tuleb see ilmsiks Euroopa teiste riikide haridussüsteemide võrdlemisel meie vabariigi omaga.

Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse (CEDEFOP)* algatusel toimunud mitme teaduskonverentsi, millest allkirjutanu on osa võtnud, ning kirjanduse (vt 1; 2; 3; 4; 5; 6) analüüs kutseõppe kaasaegsete probleemide valdkonnas võimaldab teha alljärgnevat järeldused.

On vaja luua optimaalne vahekord haridust andvate õppeasutuste vahel.

■ Seoses kaasaja teaduse ja tehnika revolutsiooniga peavad kutsehariduse edasise korraldamisega kaasnema olulised muudatused. Eelkõige on vaja rahvamajanduses luua optimaalne vahekord haridust andvate õppeasutuste vahel. Paljude riikide kogemused näitavad, et lõpetanud esimese kooliastme (põhikooli), mille kestus on 8–10 aastat, siirdub suurem osa õpilasi teise astme koolidesse.

Ligikaudu 25% õpilastest astub Euroopa maades humanitaargümnaasiumidesse, mille lõpetamisel ca 3/4 jätkab õpinguid kõrgkoolides, ülejäänud õpilased jätkavad õpinguid mitmesugust tüüpi kutsekoolides (ametikoolid lihtsamate töölistkutsete omandamiseks, reaalgümnaasiumid, kolledžid, lütseumid keskaste tootmisjuhtide ja kõrgemat kvalifikatsiooni nõudvate tööliste koolitamiseks).

Euroopa maades siirdub suurem osa põhikooli lõpetanutest mitmesugustesse kutsekoolidesse, meil vaid 30–40%.

Meie vabariigis on selles valdkonnas suur erinevus. Suurem osa (ca 60%) põhikooli lõpetanutest siirdub üldhariduskeskkooli (nendest ligi pooled humanitaarkal lakuga keskkooli) ning ainult 30–40% kutsekoolidesse ja keskeriõppeasutustesse. Üldhariduskoolide lõpetanuid, kes ei pääse kõrgkooli ega omanda pärast keskkooli lõpetamist ka korralikku kutseharidust kas keskeriõppeasutustes või kutsekoolides, ei ole võimalik rahvamajanduses efektiivselt kasutada, nendest paljud jäävad kaasajal hoopis tööta. Meie naabermaal Soomes ja Rootsis on kutsekoolide ja üldhariduskoolide (humanitaarkoolide) suhe (võrreldes meie vabariigiga) kolm korda suurem esimeste kasuks.

■ Individuaalne väljaõpe ainult tootmises ei õigusta end ning seda kasutatakse eesrindlikes tööstusriikides vaid erandjuhul või siis kitsama spetsialiseerimise eesmärgil pärast korraliku kutsealase põhiettevalmistuse saamist ametikoolis. Lääne-Euroopas on ametikoolid väga populaarsed, sest nad kindlustavad mainekate erialade omandamise. Üldharidusliku keskaste kooli lõpetanu, kui ta ei pääse kõrgkooli, jääb ilma tööta või peab hakkama tegema madala kvalifikatsiooniga juhtüht.

Töötajatelt nõutakse senisest tunduvalt kõrgemat kvalifikatsiooni ja sagedast ümberkvalifitseerumist.

■ Euroopa uus majandussüsteem, töö organisatsioon, tootmistehnika ja tehnoloogia kiire muutumine nõuavad töötajatelt senisest tunduvalt kõrgemat kvalifikatsiooni ja sagedast ümberkvalifitseerumist. Senine töötajate F. W. Tailori süsteemis toimunud kitsas erialane väljaõpe, kus põhitähelepanu oli pööratud kitsaste eri-

* CEDEFOP asutati 1975. aastal Euroopa ühenduse allasutusena. Selle keskuses Lääne-Berliinis töötab praegu üle 60 töötaja, kes koordineerivad ja suunavad kutseõpet kõikides Euroopa ühenduse maades.

alaste teadmiste, oskuste ja manuaalsete vilumuste omandamisele, ei õigusta end enam. Kaasaegne töötaja peab hästi teadma kogu tema erialaga seotud tootmissüsteemi, oskama iseseisvalt oma töötegevust planeerida, seda läbi viia ning kontrollida. Tal peab olema teadmisi ja oskusi kollektiivseks tööks, vajadused pidevaks enesetäiendamiseks ning huvi ja võimed uue erialase info saamiseks mitte üksnes oma emakeeles.

Uus olukord tootmises viib kutsekoolides õpetatavate erialade arvu vähendamisele ning kutseõppe programmide laiendamisele. 1970. a on näiteks Saksamaa ametikoolides õpetatavate erialade arv vähenenud 600-lt 380 erialani.

Võrdluseks märgiks, et NSVL kutseharidussüsteemi koolides, keskeriõppeasutusi arvestamata, õpetati üle tuhande eriala, ENSVs aga 120 eriala. Kutsekoolid andsid siiani vaid 16% ettevalmistatud oskustöölise üldarvust. Kommentaarid on siinkohal üleliigsed!

■ Erilist rõhku pannakse Lääne-Euroopa riikides kutseõppega tegelevate spetsialistide ettevalmistusele. Neile antakse lisaks oma erialale põhjalik ettevalmistus kutsepedagoogika ja -psühholoogia teoorias ning kutseõppe metoodikas. Seejuures peetakse silmas, et uutes tingimustes ei ole kutseõpetaja peamiseks ülesandeks kutsetööks vajalike teadmiste, oskuste ja vilumuste õpetamine, vaid õpilaste suunamine iseseisvale individuaalsele tööle mitmesuguste didaktiliste vahenditega, nende kutsealase initsiatiivi arendamine, mitmesuguste tulevases kutsetöös esinevate probleemituksioonide loomine, selliste töötajate kujundamine, kes aktiivselt elaksid sisse kutserolli ning oleksid võimelised iseseisvalt mõtlema ja mitmesuguseid tööprobleeme lahendama. Võrdluseks märkin, et seni ei tegeldud meie vabariigis üldsegi mitte kutseõpetajate süstemaatilise ettevalmistusega. Alles mõni aasta tagasi võeti TPedIsse vastu esimesed kutseõpetajate grupid.

■ Erilist rõhku pannakse kutseõppel ka tulevaste töötajate kommunikatsioonivõime, töö kvaliteedi, töökultuuri ja vastutustunde kasvatamisele. Senine Lääne-Euroopa põhikool ei loonud küllaldast alust kaasaja nõuetele vastava kutsehariduse andmiseks. Kutseõppe elemente tuuakse praegu ka üldhariduskooli, selleks et üld- ja kutseharidust senisest enam integreerida. Tugevale põhiharidusele rajaneb mitmeastmeline kutseharidus, mille käigus või paralleelselt sellega on õppijal soovi korral võimalus omandada ka üldine keskharidus. Tupikoolidest on loobutud. Üldiselt soovitatakse võimalikult paindlikku kutsehariduse süsteemi loomist, mis võimaldaks õpilaste võimete mitmekülgset realiseerimist. Rõhutatakse Euroopa ulatuses ühtse kutsehariduse taseme loomise vajadust, tulevastele töötajatele erialase keeleoskuse andmist, et nad oleksid võimelised ulatuslikult erialast informatsiooni omandama ning vahendama. Peetakse vajalikuks õppijate suhtlemiskultuuri arendamist, nende esteetilise maitse ning eetiliste töökspidamise kujundamist. Väljatöötamisel on kutseõppe diferentseerimise psühholoogilised ja pedagoogilised lähtealused ning ettepanekud õpilaste isiksuse omaduste longitudinaalseks uurimiseks kutse-suunitluse eesmärgil ning kutsepedagoogika senisest täpsemate uurimismeetodite kasutamiseks.

Kutseõppe ja tööturu seostamise poliitika on praegu Euroopa riikide valitsuste üheks olulisemaks probleemiks ning see peab tagama tulevikus kontinendi ühtsuse, kusjuures säilitatakse tingimata iga riigi rahvuslikud eripärad.

Pidevalt vajavad teaduslikult põhjendatud lahendamist järgmised probleemid:

1. Millised muudatused toimivad lähitulevikus töötajate koosseisus ja kvalifikatsioonis seoses tootmisvahendite ja -tehnoloogia arenguga?
2. Milline haridussüsteem tagab töötajatele vajaliku ettevalmistuse kiiresti muutuvas tootmis- ja majanduslikes tingimustes?
3. Kuidas tootmise areng mõjutab erialase väljaõppe sisu? Milline peab olema erialase esmaõppe (algõppe) ja edasiõppe suhe?
4. Millised didaktilised vahendid ning õpetamis- ja õppimismeetodid tagavad õppijatele vajalike teadmiste ning isiksuse omaduste kujundamise?
5. Kuidas paremini tagada kutseõppega seotud innovatsiooni?
6. Milline peaks olema teaduslikult põhjendatud kutseõppesüsteem?

Need probleemid vajavad ka meil kiiret lahendamist. Kui võrrelda meie vabariigi praegust olukorda Euroopa ühenduse riikide omaga, siis meie majanduse arengu tagamiseks tuleks mõelda mitte üldsõnaliselt isiksuse omaduste igakülgsele arendamisele, vaid sellele, millised need omadused peavad kaasajal olema ning milline haridussüsteem tagab nende kujundamise. Subjektiivsed seisukohad võivad hiljem valusalt kätte maksta. Tuleb tingimata arvestada nende riikide kogemusi, mis on viimastel aastakümnetel majanduslikult kõrgele tasemele jõudnud ning kelle haridussüsteem on sellele soodsa aluse loonud. Tuleks jätta asjatu vaidlus selle

Uus olukord tootmises viib õpetatavate erialade arvu vähendamisele ja kutseõppega tegelevate spetsialistide paremale ettevalmistusele.

Tõstetakse tulevaste töötajate kommunikatsioonivõimet, töö kvaliteeti, töökultuuri, vastutustunnet.

Kutseõppe ees on lahendamist ootavad probleemid.

Meie peaksime oma haridussüsteemi kujundamisel arvestama viimastel aastakümnetel majanduslikult kõrgele tasemele jõudnud maade kogemusi.

üle, mis on primaarne, kas majandus, mis loob aluse hariduse arendamiseks, või haridus, mis loob aluse majanduse arenguks! Need kaks on omavahel nii tihedalt vastastikku seotud, et nende kunstlik lahutamine võib viia ebaõigetele järeldestele nii ühes kui ka teises valdkonnas. Kiiresti tuleb aga luua vabariigis haridussüsteem, mis tagab selliste töötajate ettevalmistuse, kes on võimelised meie majandust viima maailmatasemele. Selle tagamiseks peavad kutsekoolid eelkõige ise tõstma üldsuse silmis oma senist mainet, nende osakaal haridussüsteemis peaks suurenema üldhariduslike keskkoolide arvel, vähenema peaks aga nendes kitsaste erialade õpetamine. Keskastme kutsekoolidele peaks järgnema kõrgema astme kutsekoolid, selleks et ette valmistada noori kõrgkooli astumiseks.

Kutseõppesüsteem lähitulevikus.

Kutseõppesüsteem meie vabariigi tingimustes peaks lähitulevikus olema alljärgnevalt:

Õppeaeg	Kutseõppe etapid	Elukutsed
2 a	(Kutsepedagoogiline ettevalmistus) Kutsekõrgharidus	Kutseõpetaja Rakendusinsener
1 a	Kutseõppe kõrgem aste	Meister
3 a	Erialane süvaõpe Kutsekeskkool (1a)	Oskustööline Lihttööline
1 a	Kutsealane spetsialiseerumine (+ 12 nädalat) Kutsealane alusõpe (28 nädalat)	Lihttööline Abitööline
2 a	Kutse-eelne ettevalmistus põhikoolis (tööõpetus, tehnikaõpetus, reaallained 8.–9.kl)	Elukutset ei omanda

Kutsealane põhiettevalmistus metallitööde kutsealal (lukksepp, mehaanik, keevitaja, treial, freesija jt) peaks olema 28 nädala jooksul kõigil ühine. Pärast põhiettevalmistust toimub kutsealane laiem spetsialiseerumine (lukksepad, masintöötledjad, mehaanikud, keevitajad). Pärast 12nädalast laiemalt spetsialiseerunud kutseõpet toimub teisel kutseõppe aastal kitsam kutsealane spetsialiseerumine mingile kindlale erialale (elukutsele) — treial, freesija, lihviija.

Vajakajäämised haridussüsteemi kujundamisel.

Meie 1992. a tehtud uurimistöö tulemustele tuginedes võib teha alljärgnevad üldised järeldused.

1. Eesti Vabariigis on praegu haridussüsteem ja töösüsteem rahvamajanduses kujunenud kaheks isoleeritud algsüsteemiks ning hariduse ja tööturu vahel esinevad kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed ebakõlad.
2. Eesti Vabariigis ei osuta valitsus ega haridusorganid küllaldast tähelepanu haridusprobleemide komplekssele uurimisele seoses riigi käesoleva aja sotsiaalse ja majandusliku arenguga.
3. Kutsehariduse probleemide uurimisse ei suhtuta, võrreldes üldharidusprobleemidega, ka vabariigi kõrgkoolides ega teistes uurimisasutustes piisava tõsidusega ning sellega tegelevad oma põhitöö kõrvalt vaid üksikud kompetentsed teadlased.
4. Põhikool ei anna praegu õpilastele kutseõppeks vajalikku korralikku üldhariduslikku ega kutsealast ettevalmistust. Nii reaalinete kui ka tööõpetuse sisu peaks senisest tunduvalt enam olema kaasajastatud ja valmistama õpilasi ette õigeks kutsevalikuks.
5. Vabariigi kutseharidussüsteemi ei ole suudetud täiendada vastavalt muutuvatele oludele ei haridusasutuste optimaalse struktuuri, kutsealade nomenklatuuri ega ka kutseõppe sisu osas.
6. Kutsekoolides ei suudeta praeguste õppekavade alusel anda ei korralikku üldharidust ega ka vajalikul tasemel kutseharidust.
7. Praegustes tingimustes ei toimi enam endine kutsekoolide baasettevõtete süsteem ja otseselt ei saa meil rakendada ka Lääne-Euroopas kasutatavat kutsealase väljaõppe duaalsüsteemi.
8. Siiani puudusid kaasaja nõuetele vastavad tööalade kirjeldused (elukutsete standardid) ja nende alusel teaduslikult põhjendatult väljatöötatud õppekavad.
9. Vabariigis puudus seni mujal maailmas edukalt realiseerunud astmeline kutseõppesüsteem.
10. Vabariigi kutseõpetajate kaader ei ole saanud küllaldast pedagoogilis-psühho-

loogilist ega kutseõppedidaktika alast ettevalmistust korralikuks metoodiliseks õpetööks kutsekoolides.

Uurimistöö tulemusel võib teha alljärgnevad üldised ettepanekud kutseõppe korraldamiseks vabariigis:

1) riik peab hakkama reguleerima hariduspoliitikat vastavalt tööturu vajadusele;

2) kutseõppesüsteem peab olema väga paindlik ja orienteeruma sotsiaalsetele ja majanduslikele muutustele vabariigis;

3) uuringud kutseõppe valdkonnas peaks olema multi- ja interdistsiplinaarsed ning haridus- ja majandusprobleeme ei tohi analüüsida isoleeritult;

4) põhikooli vanemas astmes (8.-9. kl) tuleks erilist tähelepanu hakata osutama kutse-eelsele ettevalmistusele reaalainetes ja muuta oluliselt senist tööõpetuse sisu ning viia põhikoolidesse sisse Lääne-Euroopa eeskujul tehnikaõpetus. Samuti tuleks kaaluda põhikooli kahe viimase õppeaasta muutmist nn orienteerumismeks, mille kestel õpilased selgitaksid oma edasise haridustee jätkamise optimaalsed võimalused;

5) kiiresti tuleb välja töötada haridusasutuste optimaalne struktuur, lähtudes käesoleva aja sotsiaalsetest ja majanduslikest tingimustest, eriti aga ülikoolide, rakenduskõrgkoolide, keskeriõppeasutuste ja kutse- ning üldhariduskoolide vaherkord;

6) kutsekoolides tuleks loobuda kohustuslikus korras üldise keskhariduse andmisest ja osutada erilist tähelepanu korralikule kutsealasele ettevalmistusele; neile õpilastele, kes soovivad ja kellel on võimed ka üldhariduse omandamiseks kutseõppe kõrvalt, tuleks luua võimalused rahvaülikoolides õppimiseks;

7) kutseõppe peaks toimuma astmeliselt, kusjuures erilist tähelepanu tuleks osutada kutsealasele alusõppele, mil luuakse baas edasisele kitsamale erialasele spetsialiseerumisele vastavalt õpilaste võimetele, huvidele ja rahvamajanduse vajadustele; kutsealane alusõppe toimuks tulevikus reeglina kutsekoolide või ettevõtete õppeklassides ja õppetöökohtades, erialane spetsialiseerumine aga ettevõttes;

8) kutseõppe õppekavade ja programmide koostamine peab tuginema elukutsete standarditele (elukutsete kirjeldusele), millest selgub õpetamise eesmärk (milleks õpetada) ning mida (õpetamise sisu) ja kuidas (õppemeetodid, -vormid) tuleb teha selle saavutamiseks;

9) kutseõppe kaadri ettevalmistus peaks tulevikus toimuma nii omandatud kutsealale tugineva pedagoogilis-psühholoogilise ja metoodikaalase täiendusõppena (2-3 a) TPÜ juures, paralleelselt kesk- ja kõrgema astme kutseõppega ülalmainitud aladel TPÜ või TKT juures või mittestatsionaarse õppena TPÜ juures;

10) kiiresti tuleks luua kas TPÜ või TTÜ juurde kutseõppekeskus, mille ülesandeks on kutseõppealane teaduslik ja metoodiline töö, ettevõtetes tööliste väljaõppega tegeleva kaadri pedagoogilis-psühholoogiline ettevalmistus ning kutseõppega tegeleva kaadri täiendus- ja ümberõppe korraldamine vabariigis ja uute teaduslike teadmiste innovatsioon.

Kirjandus

1. Die neuen industriellen Metallberufe. Berlin und Bonn, 1988, 187 S.
2. Koneenpiirtäjän Opetussuunitelman Perusteet. Helsinki, 1989, 57 s.
3. Kraoyvanger G., Onna B., Strauss J. Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Niederlanden. ITS. Nijmegen, 1988, 234 S.
4. Kõverjalg A. Kutsehariduse arenguprobleeme. - Haridus, 1991, nr 8, lk 2-5 ja nr 9, lk 2-5.
5. Kõverjalg A. Tähelepanekuid tööhõivest ja hariduspoliitikast Madalmaades. - Haridus, 1992, nr 9, lk 13-15.
6. Sällström B. Undervisning yrkesförberedande utbildning. Umea Universitet, 1991, 72 s.

Ettepanekud
kutseõppe
korraldamiseks
Eestis.

Õpetajate täiendusõpe kooli!

KANNI INDRE, TÜ pedagoogikakeskuse ja TPÜ andragoogika kateedri õppejõud

Õppeprotsessi mõtestamine tunnianalüüsi meetodil võimaldab õpetajal kujuneda enesearengu subjektiks

Hariduse ja kooli arengus on praegu tähelepanu keskmes õpetajakoolitus. Kogu maailmas valitseb seisukoht, et ühiskonna muutusi saavad toetada õpetaja. Aeg nõuab kooli vastupidavat ja võimekat kaadrit, kes tunnetab haridust innovaatilise protsessina, kes oskab mitte ainult orienteeruda muutustes, vaid ka juhida kooli arenguprotsessi (Norras 1991. a aprillis toimunud konverents "Muutunud vaated õpetajarollile").

Iga kool on oma arengus unikaalne: edasiminek oleneb oskusest avada koolis peituvaid potentsiaale, ajendatuna sisemistest impulssidest. Väljastpoolt tulev suunaandmise ja käsu aeg on möödas, neid oodates jäävad kool ja õpetaja oma arengus paigale. Et õpetaja saaks kultuuri kandjana kooli ja elu edasi viia, peab tal olema valmisolek ja oskus pidevalt ja KOGU ELU õppida. Oluline on koolis õpetaja ja õpilase arengu kontekst: koos õpitakse õppima.

Õpetaja arengukeskuseks saab olla eelkõige kool.

Seepärast saab õpetaja arengukeskuseks olla eelkõige kool, kus ta tunnetab probleeme ja otsib lahendusi igapäevases interaktiivses tegevuses, kommunikatsiooniprotsessis. Tegelikult töö kaudu selgub vajadus ennast harida. Siin õpib õpetaja ennast reflekteerima ja teadvustama oma arenguvajadusi. Koolis toimub õpetaja enesemääratlus – kujunemine ENESEARENGU SUBJEKTIKS. Hästi organiseeritud koolisiseses täiendusõppes saab õpetaja tõuke ja innustuse pöörduda "targa teooria" poole, mõtestamaks oma tegevust järgneva kõrgema taseme ja isenda arengu nimel.

Aeg, ümbrus, olud on täis ootuspinevust ja valmisolekut isegi midagi ette võtta, proovida, ära teha, teada saada, hinnata – eesmärgiga saavutada vabadus välisest survest ja etteantud piiridest, vabaneda iseseisvaks loovaks tegevuseks. Subjekt teeb end ise vabaks. Kooli autonoomsuse saavutamise üheks teeks on õpetajatele täiendusõppe võimaluste loomine koolis.

Praegu on muutumas õpetaja kujutlused ja teadmised põhitegevustest koolis – õppimisest ja õpetamisest – ning koos sellega õpetaja uutest rollidest. Kui õpetaja on uuendusaldis, siis on olemas soodus pinnas täiendusõppe süsteemi teadlikuks organiseerimiseks koolis. See suund on tuntav praegu kogu maailmas. Kool vajab selleks vastavaid tegutsemis- ja töövorme ning meetodeid.

Üks täiendusõppe võimalus koolis on õppeprotsessi analüüs ja mõtestamine tunnianalüüsi meetodil.

Üks õpetaja tegevusega seotud, tema arengut motiveeriv ja õppetööd positiivselt mõjutav täiendusõppe võimalus koolis on õppeprotsessi analüüs ja mõtestamine tunnianalüüsi meetodil. Selles õpetajakoolituses on õppiija rollis tunni vaatleja (täpsemalt õppivate õpetajate rühm, 5–6 inimest), kes reflekteerib, mõtestab ja analüüsib tunnis nähtu põhjal õppeprotsessi. Jälgitud tund kujuneb sel viisil õppijatele – analüüsijatele elavaks õppevahendiks. Tundi organiseeriv õpetaja aga ei ole kritiseerimise ja hindamise objekt (nagu on olnud aastakümneid), vaid on õppevahendi looja ja demonstreerija vaatlejate rühmale, pälvdes tänu nähtud vaeva eest. Nii-suguse täiendusõppe meetodi puhul on vajalik hoopis uus rollitäitja – juhendav metodik, nn treener, kelle suunamisel toimub rühma tunnijärgne analüüsiõppus, st tunni analüüs ja arutelu teoreetilisel tasandil. Analüüsi eesmärk on integreerida pedagoogiline tegevus ja teooria õppeprotsessis. Selle funktsiooni täitmine eeldab pedagoogilise psühholoogia head tundmist, kogemusi tegevõpetajana, eriti aga kompetentsust analüüsimisel ja rühmatöö suunamisel. See ülesanne eeldab spetsiaalset ettevalmistust – analüüsimine on üks keerukamaid vaimseid tegevusi. Juhendajateks võib kooli kutsuda spetsialiste või suunata oma kooli metoodikas tugevamaid õpetajaid vastavatele kursustele.

Vaja on head pedagoogilise psühholoogia tundjat, tegevõpetaja kogemustega kompetentset analüüsi ja rühmatöö suunajat – juhendavat metoodikut.

Tunnianalüüsil kui meetodil on seni teadaolevalt olnud kolm põhifunktsiooni:

- 1) õppemeetod õpetajate ettevalmistamisel kõrgkoolides (ka praegu);
- 2) õppeprotsessi efektiivsuse teadusliku uurimise meetod (ka praegu);
- 3) kooli või tundide inspekteerimise ja õpetajate hindamise vahend koolisiseses metoodilises töös.

Kooliuuendusliikumise kontekstis liitub neile:

- 4) õpetajate täiendusõppe oma koolis tegelikus õppeprotsessis.

Viimane peaks välja tõrjuma ja asendama õpetaja vabadust ahendava ja piirava kontrollimeetodi (3. funktsioon), mis ei lase õpetajal inspektori tujule või maitsele pideva kohandamise tõttu välja kujundada oma töö- ja suhtlemisstiili, tundma õppida oma potentsiaale ega avastada oma loovaid jõude. Üksnes vaba, oma väärikust tunnetava isiksusena saab õpetaja avaldada positiivset mõju lapse arengule, aidates tal kasvada iseseisvaks ja isikupäraseks.

Tunnianalüüsi meetodit kooli täiendusõppe süsteemis tuleks vaadelda kui vahendit

- õppeprotsessi mõtestamiseks;
- teooria ja pedagoogilise tehnoloogia integreerimiseks;
- õpetaja analüüsi oskuse kujunemiseks;
- õpetaja oma tegevuse reflekteerimisoskuse kujunemiseks;
- õpetaja valmisoleku kujunemiseks õppides pidevalt uueneda;
- õpetajas motivatsiooni kujunemiseks pöörduda teooria poole, et oma järgnevas praktilises tegevuses teadlikult saavutada kõrgem tase.

See tähendabki õpetaja arengut igapäevases loomulikus tööprotsessis. Kuivõrd peamine selles täiendusõppes ei ole tunni andmine, vaid oskuse tundi vaadata ja selle põhjal näha ning analüüsida õppeprotsessi tervikuna ja sügavamalt, peaks kooli juhtkond ise organiseerima eesmärgistatult ja regulaarselt funktsioneeriva koolisisese õpetajakoolituse süsteemi.

Selline ülesande püstitus eeldab teistsugust lähenemist nii tunni vaatlusele kui ka sellele põhinevale tunnijärgsele analüüsi protsessile.

Tunni vaatlusel tuleks arvestada järgmisi põhimõtteid:

1. Tunnis jälgitakse **õ p i l a s i**, nende tegevust, töövõtteid, õpioskusi, reageeringuid ja suhtumisi, mitte ainult õpetajat ja tema metoodiliste võtete valdamist (nagu seda seni on tehtud). Õpetaja tegevust otsese vaatlusobjektina võttes läheksime interaktsiooni ignoreerimisele tunnis — tund toimuks justkui õpetamise pärast. Ometi on kool selleks, et seal peamine tegevus oleks **õppimine**, õpetamine aga selleks, et õppimist esile kutsuda ja soodustada. Järelikult saab tunni vaatluse objektiks olla õpilase tegevus, sealtna selgub ka õpetaja osa tunnis.

2. Konkreetset õppetundi vaadeldakse **kui tervikut** ja samal ajal **kui osa** kooli kogu tegevuse süsteemis (mitte kui demonstratsioonitundi): **tervik**, millel on algus ja lõpp; ja **osa** tervikusüsteemist, milles on tunda pikaajalise eelneva töö mõju ja millel on tähendus järgneva jaoks. Toimub ju tundides ainealase materjali integreerimine ja pidev tööharjumuste kujundamine.

3. Tunni tervikklikkus saavutatakse õpetaja tunnile antud **eesmärgiga**, mis piiritleb analüüsi ega lase seda laiali valguda. Kuigi on teada, et üks tund ei saa haarata kõiki võimalikke meetodeid ja materjale, leidub sageli vaatlejaid, kes suruvad oma ootused peale ja hakkavad tunnist otsima seda, mida seal polnud ega pidanudki olema. Selles mõttes eesmärk "kaitseb" tundi — saab ju tegevust tunnis käsitada teadlikult suunatuna.

4. Tunni analüüsimisel välditakse kirjeldusi, s.t tunnis toimunu memoreerimist. Analüüsi seisukohalt tunnis toimunu "üleriääkine" ei paku uut.

5. Tunni jälgimisel ja arutelul hoidutakse hinnangute andmisest õpetajale. Ühtki tundi ei saa seada ka näidiseks — see pole võimalik, sest õppetundide metoodika variantide rohkus on määratlematu ning sõltub paljudest asjaoludest. Mudeltunni kopeerimine on mõttetu ka seetõttu, et igal õpetajal on omapära, mis ei lase "võõrast" kasutada. Küll aga saab **igasugune** tund olla arutluse ja analüüsimise objektiks. Tuleks arvestada, et õpetaja arenguks pole vaja niivõrd malle, retsepte ja eeskujusid, kuivõrd uusi ideid, valikuid ja variante iseseisvateks otsustusteks ja loovaks tegevuseks.

Tunni vaatluse ja analüüsimise ülesandeks on vaatlejate-õppijate suunamine tunnis nähtu põhjal teooriast tuge, kinnitust ja seletusi otsima. Sel teel on õpetajad motiveeritud uusi teadmisi hankima, neid analüüsimisel kasutama ning nende abil ka oma praktilist tegevust mõtestama. Ka on sel teel võimalik leida ja kasutada koolis peituvaid arengupotentsiaale.

Mis siis on tunnianalüüs käsitletud kontekstis?

Kui nõustume, et tunnianalüüs ei ole tunnis nähtu—kuuldu ülekoormamine või kirjeldamine ega ka hinnangute andmine toimunule või koguni õpetaja isiksusele(!?), siis vajame ilmselt täpsemat määratlust tunnianalüüsist kui õpetajakoolituse meetodist.

Tunnianalüüsi tuleks mõista kui tunni episoodidele või üksikelementidele toetuvat õpilase-õpetaja ühistegevuse laiemat käsitlust, "lahtirääkimist" (seletamine, põhjendamine, kahtluste ja variantide pakkumine jne) vastava teooria abil, selleks et mõtestada ja integreerida teooria ja praktika õppeprotsessis.

Niisugune lähenemine tunnianalüüsile loob uusi võimalusi õpetaja arengu teadlikuks stimuleerimiseks. Täiendusõpe õppeprotsessis on õpetaja **pideva arengu** tagatis.

Kooli juhtkond ise peaks organiseerima eesmärgistatult ja regulaarselt funktsioneeriva koolisisese õpetajakoolituse süsteemi.

Õpetaja arenguks pole vaja niivõrd malle, retsepte ja eeskujusid, kuivõrd uusi ideid, valikuid ja variante iseseisvateks otsustusteks ja loovaks tegevuseks.

Sotsiaaltöö olemus ja taasloomine Eestis

TAIMI TULVA, TPÜ sotsiaaltöö kateedri juhataja

Lähteks. Ühiskond muutub, elamistavad muutuvad, tekib juurde uusi eluvaldkondi. Majanduslikus, kultuurilises ja sotsiaalses elus on inimestevaheline kihistumine suurenenud. Vaesusprobleemide kõrvale on kerkinud modernse elu patoloogia ilminguna hulgaliselt psühosotsiaalseid probleeme, mis on põhjustatud inimsuhte keerulisusest, stressist, üksindusest, töötusest tulenevast tühjustundest, kodutusest jne. Läheb vaja institutsiooni, mis funktsioneerib üksikisiku ja ühiskonna vahel. Abistaja ja nõuandjana läheb vaja "ühiskonna arsti". Selleks võib saada sotsiaaltöötaja.

Ühiskonna arstiks
võib saada
sotsiaaltöötaja.

Eesti Naisliidu ja Haridusministeeriumi koostöös alustas 1935. a tööd Tallinna Sotsiaal- ja Kodundusinstituut, asutajaks filoloogist sotsiaaltegelane Marie Reisnik. Sellesse sotsiaalpedagoogilisse õppeasutusse võeti vastu gümnaasiumiharidusega kaheaastase sotsiaaltöö kogemusega noori; õpiaeg kestis kolm aastat. Sotsiaalassistentide kõrgema astme koolitus lõpetati 1951/52. õppeaastal.

Eesti sotsiaaltöötajad olid astunud professionaalsuse teele. Tubli tükk maad oli läbi käidud, kui tekkis ühiskond, mis ei tunnistanud sotsiaalseid probleeme. Kadus vajadus sotsiaaltöötajate järele.

Nüüdseks on sotsiaaltöötajate koolitus taastunud, seda tehakse nii pedagoogikakoolides kui ka ülikoolides. Tallinna Pedagoogilise Instituuti võeti vastu esimene rühm tulevase sotsiaaltöötajaid Eesti Vabariigi taasiseseisvumise aastal. Kateeder asutati 1. septembril 1992. a. Kateedri juures töötab vilistlaskogu, mille innukateks liikmeteks on eriala enam kui 40 aastat tagasi lõpetanud, Eestis tuntud ja tunnustatud sotsiaaltöötajad Maire Pella, Asta Kiitam, Erika Rõngelep jt. Nad on teraselt jälginud eriala kujunemist, heasoovlikult nõu andnud ning üliõpilastega kohtunud.

Kirjutuses esitame ülevaate sotsiaaltööst, selle seostest hoolekande ja sotsiaalpoliitikaga ning arutleme sotsiaaltöötaja sisulise tegevuse üle meie uuenevas ühiskonnas.

Erinevates kultuurides on sotsiaaltöö erinev ja seda saab mõista eelkõige iga maa sotsiaal-majanduslikus ning ühiskondlik-poliitilises kontekstis. Nii tuleb meil Eestis luua omad lähtekohad ja teooriad üksikisiku või ühiskonna põhjustatud mis tahes sotsiaalse probleemi leevendamiseks. Siit tulenevad ootused ja lootused professionaalse väljaõppega sotsiaaltöötajatele.

Sotsiaaltöö tekkis
19. sajandi keskel
USA-s, koolitus
kujunes välja 19.
saj lõpul.

Ajaloo. Sotsiaaltöö tekkis mõõdunud sajandi keskel USA-s, esimesed sotsiaaltöötajad palgati 1861. a, koolitus kujunes välja 19. saj lõpul. Abivajajatest hakati kõnelema kui juhtumitest (*case*) ja vastavatest töötajatest kui *caseworker*'itest. Sotsiaaltöö tunnustatud teoreetiku Mary Richmondi (1869–1928) arvates oli *casework*'ist saanud sotsiaaltöö põhimeetod. M. Richmond on tunnistanud, et kuigi ta nägi 25 aastat vaeva, et *casework*'i peetaks sotsiaaltöö põhimeetodiks, kasutab ta oma elu lõpuosa, näitamaks *caseworker*'itele, et sotsiaaltöö tähendab palju muudki kui ainult üksikjuhtumite analüüsi. Samas ongi mitmed hilisemad uurijad toetanud, et ühtki meetodit ei pea liigselt tähtsustama, kuivõrd see võib viia dogmaatilise koolkonna tekkele. Tänapäeval on mindud hoopis kaugemale. Individuaalse, isiksusekeskse sotsiaaltöö kõrval tehakse rühma- ja ühiskonnatööd. Erinevad meetodid on põimunud.

Sotsiaaltööst kõneldes võib mõistele sotsiaalne (ld *socialis*) anda kolm põhitähendust:

- sotsioloogilise määratluse järgi on sotsiaalne ühiskondliku sünonüüm;
- sotsiaalpsühholoogilise käsitluse järgi kirjeldatakse selle mõiste toel inimeste vastastikuse mõjutamise viise ja suhteid;
- sotsiaalpoliitilistes arusaamades on sotsiaalne inimestevaheline solidaarsus, heaolu arendamine ning nõrgemate aitamine ühiskonnas.

Teadupärast on inimesele füüsilise, psüühilise ja sotsiaalse olendina tähtis tema heaolu (*welldoing*), mis seisneb eelkõige tema toimetulekus. Kutsetöö sotsiaalalal on väga laiahaardeline ja mitmekülgne. Sotsiaaltööd tehakse inimeste sotsiaalse turvalisuse ja heaolu parandamiseks. Töötades abivajajatega, kujunevad keskseteks mõisteteks sotsiaaltöö, sotsiaalhooldus, sotsiaalpoliitika.

Abivajajatest hakati
kõnelema kui
juhtumitest (*case*) ja
abistajatest kui
caseworker'itest.

Sotsiaaltöös keskendutakse inimeste (abivajajate, klientide) elus ilmnevatele raskustele. Teisalt on sotsiaaltöö suunatud ka eluga toimetulevatele klientidele ning toimub normaalteenuste ning sotsiaalkindlustuse kaudu.

Argielu jätkuvuse ja normaalsuse alalhoidmine viib sotsiaaltöötaja tegutsema abivajaja abistajana, teisalt aga teostama ühiskonna poolt delegeeritud hooldust. Tavaliselt saab sotsiaaltöö alguse üksikisiku probleemidest elus ja ühiskondlikes suhetes. Lähtekohaks on olukord, kus inimesel pole piisavalt ressursse, tulemaks toime igapäevaste põhitöimingutega, eluga, suhetega. Sotsiaaltöös tuleb tõsiselt tähelepanu pöörata eluga toimetuleku mõiste komplekssussele. Eluga toimetulek pole kunagi totaalne, vaid suhteline. Sellel võib olla materiaalne, psühhofüsioloogiline või inimsuuhetega seostuv aspekt. Nii tõstatubki sotsiaaltöös oluliseks inimese tegutsemisvõime, selle säilitamine, saavutamine või tagasisaamine. Mõistagi on tähtis abivajaja roll subjektina, tema võime ise mõjutada oma elutingimusi, vallandada seesmisi ressursse. Siin aitab arukas sotsiaaltöötaja, kes abivajajat suunab probleemide lahendamisel, jõuvarude ülesleidmisel ja kasutamisel, aga ka seadustest materiaalse toe leidmisel.

Sotsiaaltöö on tugevalt seotud eetikaga, väärtuste ja normide teooriaga. Mis on inimesele hea? Milliste vajaduste eest peab ühiskond hoolt kandma? Milliste normide rikkumisse tuleb sekkuda?

Sotsiaaltöö valdkond on lai. Sellesse kuuluvad laste kodune kasvatus, lastekodude, koolide ja koolkodude, noorsooametite ning noorsooühingute tegevus, samuti ka üldine sotsiaalteenus, perekonnaabi; töö alkoholist, uimastitest ja ravimitest sõltuvate inimestega, asotsiaalse kontingendiga; puuetega inimestega. Sotsiaaltöö on töö psüühiliselt haigete, karistatute ja raskesti kasvatatavatega nende tagasitoomisel ühiskonda ning vägivaldselt koheldud inimestega. Sotsiaaltöö on ka migratsiooni- ja ökoloogiaprobleemidesse sekkumine. Kõige sellega on ju ennegi tegeldud, seda on teinud eri ametkonnad, eri koolitusega spetsialistid või siis autodidaktid. On tarvis koolitada erinevate sotsiaalsfääride asjatundjaid, kuid eelkõige peaksid nad põhjalikult tundma meie ühiskonda, selles valitsevaid suhteid, muutuste põhjusi ja põhjustajaid. Kuigi me taotleme sotsiaaltöötajate ettevalmistamisel laiahaardelisust, on siiski mõistlik mõningane diferentseerimine, mida tingib ka õppeasutuste omapära.

Milline on sotsiaaltöö vahetõde hoolekandega (hooldustööga)? Laias laastus hõlmab see laste, perede, vanurite, puuetega inimeste hooldamist, nende eest hoolitsemist, ikka eesmärgil, et nad võimalikult vähesel abiga suudaksid ise igapäevaeluga toime tulla.

Hoolekannet seostub alati mingil määral kasvatusse. Kasvatuse osatähtsus sotsiaaltöös on viimasel ajal tõusnud seoses perekonna kasvatusfunktsioonide nõrgenemisega. Võimalik, et see moodustab osa ühiskonna pedagogiseerimisest. Üha suurem kaal on **perekesksel sotsiaaltööl**. Perele on vaja luua eeldusi oma ülesannetega toimetulekuks. Sageli vajatakse toimetulekut asemele (või lisaks) kasvatusetust, teadmisi lapse arengust, perekonnasisestest suhetest, sotsiaalteenuste võimalustest jpm. Sotsiaalalal töötatakse perede ja "võrgustikega", mistõttu probleemide mõistmise seisukohalt on perekonnaga seonduvate teadmiste omamine primaarne. Tuumpere mall on vaevast püsiv; abikaasad vahetuvad ning erinevad täiskasvanud on tugevamalt või nõrgemalt seotud perestruktuuriga. Laste kasvatamist ja arengut tuleb toetada nendes raamtingimustes, mida loob sotsiaalne võrgustik. Eluga toimetuleku sotsiaalse vastutuse ja sotsiaalsuse alged kujunevad siiski lapseas, perekonnas.

Võimalik, et meie oludes on tarvis välja arendada konsekventsuspedagoogikat, seda eriti noorsoopoliitikat silmas pidades. See tähendab, et kasvatame lastes ja noortes vastutust oma tegude eest. Siinjuures on tähtis noorte vaba aja tegevusele sisu andmine, selleks võimaluste loomine ning siitkaudu sotsiaalsete oskuste vormimine.

Sotsiaalhoolduse sisuks peame sotsiaalteenuste ja -toetuste andmist. Sotsiaalteenusteks on pere ja lastekasvatuse nõustamine; koduteenused; alkohoolikute ja narkomaanide hooldusteenused, psühhiaatria valdkonnaga seotud hooldus jms. Tulevikus hakatakse sotsiaalteenuseid osutama nii riiklikul kui ka eraviisilisel tasandil, aga ka mitmete iseorganiseeritud omaalgatuslike ettevõtmistena. Sotsiaaltöötajate tööviisides rõhutame vastavust kiirelt muutuvatele olukordadele, alternatiivsust, individuaalsust ning eetilist kõrgetasemelist tööd. Kuigi sotsiaalhooldusel ja sotsiaaltööl on ühine taust, on sotsiaaltöö siiski sotsiaalhoolduse piiridest läbi murdnud.

Mõiste "sotsiaaltöö" tähendab kitsas plaanis sotsiaalametites tehtavat tööd. Seal-

Inimesele on tähtis tema heaolu, mis seisneb eelkõige toimetulekus.

Sotsiaaltöös keskendutakse inimese eluraskustele, teisalt toimib see teenuste ja sotsiaalkindlustuse kaudu.

Kõik on seotud kõigeaga.

Üha suurem kaal on perekesksel sotsiaaltööl.

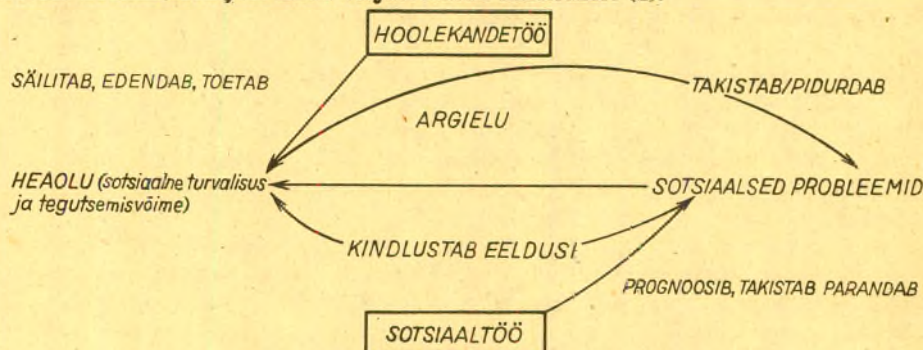
Sotsiaalhoolduse sisuks peame sotsiaalteenuste ja -toetuste andmist.

ne tegevus kujutab endast kirevat tööpõldu. See seisneb seaduste rakendamises (meie tööd pidurdab täna puudulik seadusandlus), hoolituses elanikkonna heaolu eest ning kodanike omaalgatusliku tegevuse toetamises sotsiaalsete probleemide ennetamisel või leevendamisel. Suur osa tööajast kulub abivajajate vastuvõtule, suhtlemisele nende ning abivajaja lähikondsetega, meeskonnatööle jne. Et meile on lähedane nii oma ajaloolis-geograafilise kui ka etnograafilis-kultuurilise kandvuse poolest Soome, siis esitame siinkohal J. Sipilä sotsiaaltöö määratluse. "Sotsiaaltöö toimib argielu pidevust ja normaalsust alalhoidva ühiskondliku osasüsteemina" (7; lk 61).

M. Eskola, Soome sotsiaaltöötajate koolituse alustoestaja (2), on väitnud, et sotsiaaltöö koosneb meetmetest, teraapiast ja kontrollist. Meetmete näol on tegemist haldustegevusega, mille abil sotsiaaltöötaja püüab mõjutada abivajaja probleemide lahendamist. Ta püüab tagada kliendile teenuseid, nii et abivajaja olukord paraneb (materiaalne tugi, konkreetse abi vahendamine päevahoiu või mõne koduteeninduse pakkumisel) või siis antakse nõu mõnede teiste organisatsioonide (pensioniamet, tööhõivebüroo) teenuste kohta.

Sotsiaaltöö teraapia ei samastu psühhoterapiaga. Küsimus on eelkõige selles, et abivajaja ise aktiveeruks oma probleemide lahendust otsima. Kontroll tuleb nii ühiskonna pandud kohustustest kui ka kutseala iseloomust. Siin võivad seadused anda võimalusi sunniviisiliste meetmete kasutamiseks (lastekaitse, alkoholi kuritarvitamine jne). Kontroll võib endas kätkeada nõuet tegutseda vastavalt ühiskonna normidele ja väärtustele.

Ülevaate sotsiaaltöö ja hoolekandetöö vahekordadest annab joonis 1, mis tugineb Soome Sotsiaaltöötajate Liidu väljatöötatud käsitlusele (1).



Joonis 1. Ülevaade sotsiaaltöö ja hoolekandetöö vahekordadest (P. Aho järgi).

Jooniselt nähtub, et sotsiaalhooldusega pakutakse abivajajatele otseselt heaolu toetavaid teenuseid ja teisalt tõrjutakse seda, mis takistab heaolu saavutamist ja säilitamist. Kui hoolekandetöö toetab argielu sujuvust, siis sotsiaaltöö haarab kinni neist ohtudest, mis tekitavad probleeme. Sotsiaaltöö tulemused ilmnevad pika ajavahemiku pärast. Teadupärast on nii sotsiaaltöö kui ka hoolekandetöö otseses sõltuvuses konkreetse maa sotsiaalpoliitikast. Saab ju hoolekandetööd teha vaid sotsiaalpoliitika meetmetele, seadusandlusele toetudes. Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika on loomuldasa kattuvad, läbi põimunud nii teoorias kui ka praktikas. Ühisalaks on eelkõige huvi ühiskonna tõrjutute asendi parandamise vastu. Sotsiaaltöös on rõhuasetus mikrotasandil üksikisikule; sotsiaalpoliitika on suundunud makrotasandil struktuuride mõjutamisele.

Sotsiaalteenuste võrgu loomine eeldab sotsiaalpoliitika tundmist, ühiskonna reaalseste võimaluste hindamise oskust.

Sotsiaalprobleemid. Neid saab määrata nii ühiskonnas valitsevate arusaamade kui ka ühiskonnaliikmetele kahjulike, nende elu häirivate tingimuste järgi. Igapäevaelus esilekerkivaid probleeme võib üldistada järgmiselt:

vaesus, mis tähendab raha puudumist või selle vähesust, et igapäevaeluga toime tulla;

abitus, mis võib seostuda vaesusega, kuid inimene võib muutuda abituks ka mõne puude, vigastuse vms tõttu;

hälbivus, mis suuresti seotud käitumisega (kuritegevus, alkohol, narkootikumide tarvitamine jm).

Nendest rühmadest võivad kujuneda ühiskonna heidikud, kui sotsiaaltöö toel abi ei saada.

Sotsiaaltöö teraapia ei samastu psühhoterapiaga.

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika on läbi põimunud nii teoorias kui ka praktikas.

Nii võib sotsiaaltööd kaudselt pidada sotsiaalprobleeme uurivaks teaduseks. Selleks tuleb osata välja selgitada probleemide olemust, kaardistada need ja uurida meetmeid piiratud finantsolukorras probleemide lahendamiseks. On hulgaliselt neidki lahendusvariante, kus määrav pole raha, vaid heasoovlikkus, abivalmidus, lahke sõna... Sotsiaalprobleeme uuritakse sotsiaaltöö, sotsiaalpsühholoogia ja sotsiaalpoliitika raames. M. Mäntysaari (6) on hoiatanud, et sageli ähvardab sotsiaaltöötajaid sotsiaalsete probleemide psühhologiseerimise oht, kuivõrd sotsiaalseid probleeme püütakse tõlgendada pelgalt psüühiliste probleemidena. Eriti ohtlik on see vaesuse selgitamisel. Kiire ühiskonna arengutempo on meilgi esile toonud terve rea nii vaesuse kui ka rikastumisega kaasnevaid pingeid, tõsiseid kriisisituatsioone. Näib, et sotsiaaltöö ja sotsiaalhooldus moodustavad meie vabariigi sotsiaalpoliitilises tegevuses just need hoovad, mis aitavad kaasa nii üksikisiku vaesusest jagu saamisele kui ka hälbiva käitumise vähendamisele. Sotsiaaltööd vajatakse üldjuhul siis, kui riik ei suuda tagada kõigi ühiskonnaliikmete toimetulekut eluga. Sotsiaaltöö kujuneb tervikust, kus ühinevad ja integreeruvad väärtused, teadmised, ülesanded, meetodid ja vahendid (5).

Sotsiaaltööd võib kaudselt pidada sotsiaalprobleeme uurivaks teaduseks.

Sotsiaaltöötajad on muutuste esilekutsujad. Neid on peetud ka maailmaparandajateks. Sotsiaaltöötajad lähtuvad oma töös järgmisest (6):

- sotsiaalne, füüsiline ja organisatsiooniline ümbrus peaksid pakkuma kõigile inimestele olukordi ja ressursse nende arenguvõimaluste ning soovide realiseerimiseks, rahuldama nende põhivajadusi, püüdma leevendada häda ja kannatust;
- inividid peavad ise kaasa aitama nii omaenda kui ka ühiskonna heaolule;
- vastastikune inivididevaheline mõjutus peab suurendama kõigi inimeste inimväärikust, individuaalsust ja enesemääramisõigust. Inimesi tuleb kohelda humanitaarselt ja õiglaselt.

Rahvusvaheliselt nimetatakse enamikus maades ülikooliharidusega sotsiaaltöö asjatundjaid sotsiaaltöötajateks. On ka teisi võimalusi: Rootsis töötavad akadeemilise koolitusega sotsionoomid; Saksamaal, Taanis ja Poolas sotsiaalpedagoogid. Keskastmel antakse pädevus tööks sotsiaalkasvatajana, koduteenuste osutajana, hooldustöötajana jne. Pole huvituset märkida, et näiteks Soomes muudeti sotsiaaltöötajate koolitus akadeemiliseks 1980. a. On nõutav, et õpetamine külgneks tihealt uurimistööga.

Meie vabariigis vajatakse sotsiaaltöötajaid eri eluvaldkondades, kuid kõige enam sotsiaal- ja tervishoiusfääris. Töökohti saavad professionaalsed sotsiaaltöötajad sotsiaalhoolduses, tervishoius, kasvatus- ja perenõuandlates, vabatahtlikes organisatsioonides. Sotsiaaltöötajaid kui sotsiaaltöö juhte oodatakse valdades (meil on praegu 249 esmatasandiüksust). Teatud muutusi võib esile kutsuda haldusreform. Valla sotsiaaltöö juht tegeleb kõigi sotsiaaltöö aladega oma valla piires. Nendeks on juhtimine (haldustöö, majandus, planeerimine), abivajajate kaardistamine, teenuste süsteemi loomine ja töö abivajajatega kui kõige laiem valdkond. Vajalik on kindlasti arendustöö, mida tehakse koostöös õppe- ja teadusasutustega. Soome andmetele toetudes (8) on toimetulekutoetuse kliendid kõigis valdades põhiklientid, kellele kulub 60% tööajast.

Sotsiaaltöötajate koolituses on kandvaks teljeks inimkesksuse idee. Sotsiaaltöötajatelt oodatakse:

- suhtlemisvalmidust ning nõtket suhtlemisoskust abivajajate, nende lähedaste ning ametkondadega lävimiseks;
- oskust saadavat infot lahata ning märgata, millistel seikadel on probleemi ja selle lahenduse seisukohalt kaalu;
- võimet siduda saadud infot inimest (abivajajat) ja ühiskonda käsitlevate relevantsete teadmistega;
- koostöövalmidust ning suutlikkust loovalt tööd teha;
- huvi ja tahet pidevaks enesetäiendamiseks.

Isiksuslikest omadustest on targale ja arenevale sotsiaaltöötajale tunnuslikud empaatia ja headus.

Sotsiaaltöötajad peavad saama mitmekülgse ja põhjaliku hariduse eri teadusvaldkondades. Sotsiaaltöötajatel tuleb esmajoonel orienteeruda oma maa sotsiaalpoliitikas, neile on vajalikud teadmised tervishoiust, eriti psühhiaatriast, aga ka kasvatusteadusest, neil vajaneb tunda sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpsühholoogia aluseid. Loomulikult vajatakse sotsiaalõigustikku puudutavaid teadmisi. Raske on leida mõnda teist eriala, kus ühiskonnateadused ja psühholoogia niivõrd põimuvad, kui sotsiaaltöös.

Head sotsiaaltöötajad iseloomustavad empaatia ja headus.

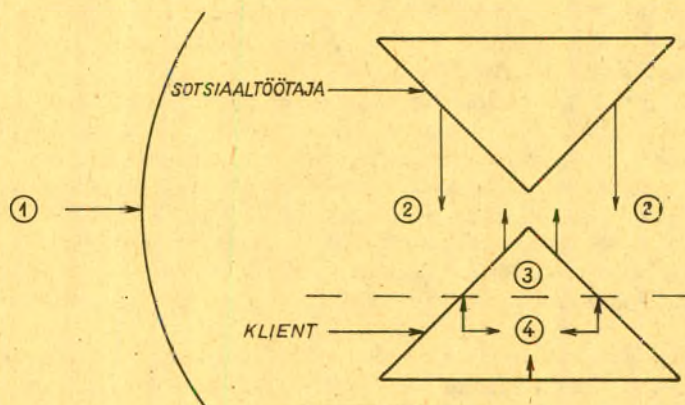
Mida peaks sotsiaaltöö õpetus sisaldama?

1. Teadmisi ühiskonnateadustest, eriti sotsiaalpoliitikast, kuna see aitab sotsiaaltöötajal mõista oma kohta ühiskonnas. Tähtis on sotsiaalhoolekande põhimõtete tundmine.

2. Mõistmaks sotsiaalseid probleeme ja nende olemust, vajatakse teadmisi inimestest, inimese ja ühiskonna suhetest. Neid saadakse eelkõige psühholoogiast, anatoomiast-füsioloogiast, kasvatusteadusest.

3. Vajatakse teoreetilisi teadmisi sellest, kuidas ja mille mõjul inimeste toimetulekuvõime areneb ning kuidas seda saab parandada. Seda aitavad mõista sotsioloogia, sotsiaalpsühholoogia, sotsiaalökonomika.

Reljeefselt tõusevad esile sotsiaalpoliitika, sotsioloogia ja psühholoogia ainete seosed sotsiaaltöö koolituse programmides (3).



Joonis 2. Eri teadusalade ühendusest sotsiaaltöötajate tegevuses (A. Kananoja järgi).

1. Sotsiaaltöö valdkond eeldab sotsiaalpoliitika ja muude sotsiaaltöö seisukohalt kesksete tegevusalade tundmist.

2. Töötaja süvenemine abivajaja probleemi eeldab sisseelamisvõimet, sotsiaalset tundlikkust, empaatiat, aidata võivad psühholoogialased teadmised.

3. Abivajaja probleemi määratlus eeldab sotsioloogilisi ja sotsiaalpoliitilisi teadmisi.

4. Sotsiaalse probleemi sotsiaalsed, psüühilised, majanduslikud ja muud elatus-tasemega liituvad tausttegurid eeldavad sotsioloogilisi, psühholoogilisi, sotsiaalpoliitilisi jt teadmisi.

Sotsiaaltööl pole oma, iseseisvat teoreetilist alust. Taustteadusteks on ühiskonnateadused, meditsiin, psühholoogia, kasvatusteadus jm. On avaldatud arvamusi, et sotsiaaltöö peab orienteeruma kriitilisele hermeneutikale; teoriapõhjaks on peetud ka holistilist filosoofiat (4).

Sotsiaaltöö spetsiifika on tema eriline koht argipäeva ja teaduse, teooria ja praktika vahel. Seetõttu on koolituses oluline praktika arukas korraldamine ning juhendamine.

Kokkuvõtvalt

1. Sotsiaalala professionaal on "moodne" töötaja. Tema valmiduste hulka kuulub võime cmaalgatuslikuks töötamiseks, mitmetele teadustele tuginev laialdane kutse- ja teadustöö tegemise oskus, võime töötada paindlikult vastavalt olukorrale ning ind ja julgus oma tööd arendada.

2. Sotsiaalala töö on vastastikuse mõjutuse töö, üha tähtsamaks muutub oskus suhelda erinevate inimrühmadega.

3. Ühiskonnas asetleidvad muudatused ja murdekohad kajastuvad sotsiaaltöös väga kiiresti; teisalt määratleb sotsiaalala tegevus ühiskonna eesmärgi ja väärtusi heaolu arendavate teenuste osas.

Ühiskonna väärtustemaailmas valitsev pluralism suurendab sotsiaaltöö ülesannete, meetodite, teenindussüsteemide ning asjatundlikkuse pluralismi.

Sotsiaaltööl on eriline koht teooriajapraktika vahel.



Need käed on teinud palju tööd. Nüüd vajab vanalinimene abi.

TÕNU KALLE foto.

Sotsiaaltöös ei mõodeta tulemusi pelgalt meetodite ega võtete valdamisega. Meie haiget ühiskonda asuvad parandama erudeeritud sotsiaaltöötajad, keda iseloomustab südame ja mõistuse koostöö.

Kirjandus

1. A h o P. Sosiaalialan ammatien ydin. — Sosiaalityöntekija, 1990, 9.
2. E s k o l a M. Suomalaisen yhteiskunnan sosiaalityön kuva. — Sosiaalihuollon näkoalja. Tampere, 1981.
3. K a n a n o j a A. Sosiaalityön toimipaikkakoulutusaineisto. Helsinki, 1980.
4. M a t t h i e s A.-L. Arjen ja tieteen välissä. Suomalainen sosiaalityö. Helsinki, 1990.
5. M ä k i H. Selvitys sosiaalityön tunnusomaisesta piirteistä. — Sosiaaliviesti, 1981, 1.
6. M ä n t y s a a r i M. Sotsiaaltöö, Tampere, 1992.
7. S i p i l ä J. Sosiaalityön jäljillä. Helsinki, 1989.
8. P a k a r i n e n M. Sosiaalityö tehtävät sosiaalitoimessa. — Sosiaaliturva, 1990, 5.

Sotsiaalpoliitika ajaloo tõmbetuultes

KALEV KOGER, TPÜ sotsiaaltöö kateedri professor

Alati on olnud abivajajaid, kelle eest on pidanud hoolt kandma ühiskond.

Sotsiaalpoliitika sündis koos Industriaal-ühiskonnaga selles tekkinud probleemide lahendamiseks.

Looduskultuuriline sotsiaalpoliitika toimis jahinduse, koriluse ja maaviljelusega tegelevas ühiskonnas.

Ajapikku kujunes sotsiaalpoliitika püsivaks, seaduslikult tunnustatud ja riiklikult korraldatud süsteemiks.

Riiklikku sotsiaalpoliitikat rakendati esmakordselt praktikas 1980. aastate alguse Saksamaal O. Bismarcki initsiatiivil.

Ühelgi maal, kus sotsiaalreformistid arendasid aktiivset sotsiaalpoliitikat, ei ole toimunud sotsialistlikku revolutsiooni.

Sotsiaalpoliitilises teaduslikus kirjanduses ja ka praktikas on sotsiaalpoliitika sünni ja arenguga seotu osutunud problemaatiliseks. On kaks lahkuminevat arvamust.

Esimeses tõdetakse, et kõikidel ühiskonna arengu astmetel on olnud haigeid, orbe, vanureid, häbelise käitumisega inimesi, vaeseid ja teisi abivajajaid. Nende eest on nii või teisiti pidanud hoolt kandma ühiskond, ka Eestis.

Teise väite ja teadusliku tõestuse põhjal sündis sotsiaalpoliitika koos industriaalse ühiskonnaga just selles tekkinud probleemide lahendamiseks.

Esimese väite tunnustamine võimaldab sotsiaalset hoolekannet ja abi sotsiaalse tegevusena lugeda üsna vanaks nähtuseks. Selle juured ulatuvad SOTSIAAL-SE ELU algusaegadesse või veelgi kaugemale.

Teaduses eristatakse ajalooliselt kõigepealt looduskultuurilist sotsiaalpoliitikat, mis toimis jahinduse, koriluse ja maaviljelusega tegelevas ühiskonnas. Siia kuulub ka varajase ida- ja antiiklinnade kultuuri periood ning feodaalühiskonda-de sotsiaalne tegevus kõigi oma ajaloolis-sotsiaalsete erisustega.

Praegusajal arenev tööstusliku ühiskonna sotsiaalpoliitika tekkis koos tööstusliku tootmise, vastavate vastuolude ilmsikstulekuga, klassiriikide sotsiaalpoliitilise tegevuse tagajärjel.

Nähtavasti võib nõustuda, et sotsiaalpoliitika ajaloolisteks püsiväärtusteks on teatud sotsiaalse kaitstuse tagamine ja inimliku arengu kindlustamine nii sirgjoon- le kui ka töötavale põlvkonnale. Samuti ühiskonna arengule vastavate elamistingimuste taotlemine kõigile inimestele.

XVII sajandi lõpu tööstusrevolutsiooni progress tõi sotsiaalse elu valdkonda üha uusi funktsioone ja probleeme. Teaduse progressile tuginedes ja praktilise eluprobleeme lahendamiseks tekkis ka realses elus vajalik ja toimiv sotsiaalpoliitika. Ajapikku kujunes see püsivaks, seaduslikult tunnustatud ja riiklikult korraldatud süsteemiks, kuuludes ühtlasi ühiskonnapolitiitika valdkonda ja olles üks riigi poliitilise tegevuse suundadest.

Küsimusele, miks ja milleks tekkis sotsiaalpoliitika, on vastus: seoses tööstusliku kapitalismi võidukäiguga tekkis ühiskonnas uus sotsiaalne kaitsetus. Poliitiliselt oli see vastureaktsioon täielikku majanduslikku vabadust taotlevale liberalis- mile ja revolutsiooni taotlevale sotsialismile. Sotsiaalpoliitika on reformistlik, sest ta vastandus mõlemale äärmusele ja tuli ilmale tõusva kapitalismi aatesuu- nana.

Ent tõdegem: XIX sajandil arenenud Euroopa sotsialistlikus liikumises hakkas ka tööliskond uskuma, et kapitalistlikus ühiskonnas endas on võimalik parandada palgatöölise sotsiaalset seisundit. Just seetõttu asendus revolutsiooniline roman- tika parlamentaarse reformipoliitikaga. Eriti olulist edu on saavutatud Põhja- maades. Lisaks teaduslikule käsitusele etendasid olulist osa ka eetilised ja sot- siaalsed vaatekohad.

Riiklikku sotsiaalpoliitikat rakendati praktikas esmakordselt 1880. aastate algu- se Saksamaal O. Bismarcki, Preisi minister-presidenti initsiatiivil. Keskseks sai sot- siaalkindlustuse seadus, mis oli esimene Euroopas. Sellega tõusis sotsiaalpoliitika keskmesse Saksamaa, kus sündis kaasaegne ja uuenev sotsiaalpoliitiline mõtlemi- ne ja käitumine. Olulised ideed kandusid ka Eestisse. Tähelepanuväärse panuse sotsiaalpoliitika progressi andis Inglismaa. Kuigi töölisliikumine Inglismaal oli suhteliselt apoliitiline, reformistlik — ametiühinguline ja abistamiskassadele toe- tuv, oli sotsiaalpoliitika progressiivne. Üldistades tõdegem, et käesoleva sajandi esi- mene pool oli sotsiaalpoliitikal ja tekkinud ning arenenud sotsiaalpedagoogika- le kujunemise ajaks. Eriti olulise arengu läbis sotsiaalpedagoogika.

Tähtsaim ajalooline tulemus on aga see, et ühelgi maal, kus sotsiaalreformistid arendasid aktiivset sotsiaalpoliitikat, ei ole toimunud sotsialistlikku revolutsiooni. Veelgi enam. Toimunud on seaduslikkuse progress ja ellu on viidud ajalooliselt va- jalikud sotsiaalsed reformid. XVIII sajandil suhtus töölisliikumine sotsiaalpoliiti- listesse uuendustesse eitavalt, aga käesoleval sajandil valdavalt pooldavalt. Mis kõige tähtsam — sotsiaalsed uuendused on loetud sotsiaalpoliitikas kesketeks ja ellu viiakse need parlamentide kaudu ning palgatöötajate elamistingimuste paran- damiseks.

On loomulik, et majandusliku tootmisega samaaegselt suurenesid materiaalsed ja vaimsed rikkused, täiustused sotsiaalsed väärtused ning humanistlikud eetilised põhimõtted. Järelikult oleks normaalne, et ka Eesti arengus tähtsustuksid eetilise ja sotsiaalne lähtekoht. Ent selleks on vaja ületada meil tekkinud ja arenev **sotsiaalne kriis**, esmajoones poliitikas.

Täpsustagem, et sotsiaalpoliitika Saksamaal või USA-s on oluliselt erinev hüveluriigi sotsiaalpoliitikast Põhjamaades.

Täna häirib väljaarendatud sotsiaalpoliitikat mitte ainult tõmbetuul, vaid tõeline torm. Tõukejõuks said kardinaalsed muutused 1980. aastate majanduselus ja põhimõttelised muutused riiklikus poliitilises tegevuses, lisaks sajandivahetuseks algav üleminek infoühiskonda.

Inglismaal (Thatcher, 1979), USA-s (Reagan, 1980), Saksamaal (Kohl, 1982) ja teisteski maades tulid võimule **konservatiivid**. Toimus kardinaalne pööre kapitalistlike maade poliitilises ja majanduslikus elus. 1989. a varises kokku "reaalselt eksisteerinud" sotsialism Ida-Euroopa maades ja Nõukogude Liidus. Lõpptulemusena muutub maailma pale, teisenevad mentaliteedid, mis kokkuvõttes seavad sõna otseses mõttes kahtluse alla ka hüveluriigi ja tema sotsiaalpoliitika. Ajastu **vaimuks** on kujunemas idee sotsiaaltööd selle aastakümnenäil mitte enam hüveluriigi vaimus edasi arendada. Ajastu andis eelistused arvutite tehnoloogiale, majanduslikule efektiivsusele, individualiseerivale elustiilile, tõrjudes teatud mõttes tagaplaanile senise sotsiaalpoliitika.

Olulised eelised ja vabadused anti äritegevusele, positiivsetele väärtustele, üksikisikliku hõlvamisele ja tema tegevuse tulemuslikkuse soodustamisele.

1980. a toimunud neokonservatistide diskussioonis osutati hüveluriigi regulatsioonipoliitika kahjulikele tagajärgedele hüveluriigi sotsiaalse elu korraldamisel. Neokonservatiivid aga kaitsevad traditsioonilisi väärtusi **isiksuse vabadusest, kultuurieliidist, perekonnast**, tulemuslikkuse põhimõtteid majanduses ja igaühe individuaalses tegevuses. Otsustavalt on neokonservatiivid vastu sotsialistlikule kollektivistlikkusele ja isiksuse osatähtsuse madaldamisele. Äsjaõeldust tulevalt püstitati ka sotsiaalse tegevuse diferentseerimise ülesanne. Tagajärjeks on elanikkonna ulatuslik uus kihistumine. Põhinõudena kuulutati välja mobiilsus. Ka Eestil tuleb koos Põhjamaadega ümber spetsialiseeruda, võttes aluseks kaasaegsed turumajanduse seadused ja turumajandusele vastava sotsiaalpoliitika kujundamine.

Näib, et Eestis kujunevas olukorras on sotsiaalpoliitikutel saanud esmaseks põhiülesannete täpsustamine. Seda mitte enam tänaseks tegevuseks, vaid homseks, tulevaks aastaks ja aastakümneks. Esmatähtsana tõusetub sotsiaaltöötajate endi õpetamine-arendamine. Ja seda kaasaegse teadusliku teadmise tasemel. Äsjaõeldu eeldab head orienteerumist maailma sotsiaalpoliitikas.

Järelikult on enam kui loomulik, et sotsiaaltöötaja on oma eriala põhjalikult tundev, arenguvõimeline, kohalike sotsiaalsete tingimuste asjatundja. Lisaks diplomile on eeldus, et ta oleks uurija iseloomuga, analüüsivõimeline ja tulemuslikult toimiv spetsialist. Selleks saamine eeldab selgepiirilist ettekujutust kutsealast.

Resümeerides võib väita, et homme sotsiaaltöötaja on mitmekülgsete teadmistega spetsialist, kes vabalt orienteerub nii ühiskonnas, inimestes kui ka oma kutsealal. Tema väärtushinnangud ja eetilised põhimõtted johtuvad humanismiprintsiipidest. Tema tegevuse põhieelduseks on inimestevaheliste suhete ja nende käitumise põhjalik tundmine ning pedagoogilise suunamise võime. Tema sotsiaaltöö eesmärk on arenevale teaduslikule sotsiaalpoliitikale tuginedes luua optimaalsed tingimused mitte ainult hoolealuste, vaid ka kolleegide kehaliseks, psüühiliseks ja sotsiaalseks arenguks, isiksuse vaimuse kujundamiseks.

Lõpetuseks tuleb aga kurvastusega nentida, et meie vabariigis on sotsiaalpoliitilised tõmbetuuled tugevalt vastandlikud. Tegelikus elus on tõestusmaterjali küll, väitmaks, et on viimane aeg asuda põhimõtteliste küsimuste lahendamisele.

Oleks normaalne, et ka Eesti arengus tähtsustuksid eetilise ja sotsiaalne lähtekoht.

Maailma muutuv pale ja teisenevad mentaliteedid seavad kahtluse alla ka hüveluriigi ja tema sotsiaalpoliitika.

Eestis kujuneb esmatähtsaks sotsiaaltöötajate koolitamine.

Sotsiaaltöötaja tegevuse põhieeldus on inimestevaheliste suhete ja nende käitumise põhjalik tundmine ning pedagoogilise suunamise võime.

Humanistlik psühholoogia kui indiviidikeskse sotsiaaltöö üks lähtekohti

ANNE TIKO, TPÜ sotsiaaltöö kateedri dotsent

Sotsiaaltööle kui teoreetilisele distsipliinile on iseloomulik teatav eklektilisus, kuna ta kasutab mitme erineva teadusvaldkonna – sotsioloogia, psühholoogia, õigusteaduse jm teooriaid. Samuti võib sotsiaaltöös eneses eristada mitmeid eri suundi.

Probleemideks on olnud, mil määral sotsiaaltöö peaks olema suunatud üksikindiviidile, mil määral laiemalt ühiskonnale, selle struktuuridele; teiseks – mil määral ühiskond on vastutav iga oma üksikliikme heaolu eest, mil määral kannab vastutust iga inimene ise.

Sotsiaaltöö vastuoksuslikkust on nähtud selles, et sotsiaalsed probleemid on tihedalt seotud ühiskondlike struktuurimuutustega, mis toimuvad tootmisviisides, majanduses, tööturu regionaal- ja sotsiaalpoliitikas. Konkreetsetes sotsiaaltöös puuduvad kindlad arusaamad sellest, mil määral on inimene ise oma probleemide põhjustaja, mil määral need olenevad ühiskonna struktuuridest (10). Need on aegade jooksul ja seoses teaduse edusammudega oluliselt muutunud. Kui sotsiaaltöö algusaastail, mil pandi alus heategevusliikumisele, peeti vaesust enesepõhjuslikuks, siis täna usutakse, et vaesusel on selge seos inimese elutingimustega.

Sotsiaaltöö objektiks ei ole mitte üksikisik, rühm või kollektiiv, vaid kõik need kolm koos. Sotsiaaltöö erinevad meetodid on suunatud eri objektidele. Meid huvitavad antud juhul üksikisikule suunatud meetodid.

Indiviidile suunatud sotsiaaltöö juured on 19. saj lõpul Suurbritannias ja Ameerika Ühendriikides alguse saanud COS (Charity Organization Society) heategevusliikumises. Selle liikumise kaks tähtsat ülesannet olid:

- 1) individuaalsete abistamismeetodite ning vastavate abistamistoimkondade (pere- ja lastehoolde) loomine,
- 2) informatsiooni kogumine (uurimistöö) ühiskonnas eksisteerivate probleemide kohta ja nende teadmiste levitamine.

COS-tegevus rajanes tugevalt individualistlikul nägemusel – inimeste probleeme nähti tulenevat nende endi pahedest, ebaõnnest või võimetusest (5, lk 6). COS-liikumise piires töötas indiviidi- ja perekeskse töö pioneerina tuntud Mary Richmond, kes arendas välja uue objektiivse teadusliku meetodi, mis on saanud tuntuks nimetuse *casework* all.

Kuigi COS ei seadnud kahtluse alla ühiskonda, tema struktuure ja toimimist, viis kogutud informatsioon mõttele, et aitamine ei ole ainult jõukamate vabatahtlik tegevus, vaid et ühiskond kannab vastutust indiviidi eest (6, lk 181). Ühiskonna- ja käitumisteadused lisasid teadmisi inimesest ja tema suhetest ühiskonnaga – see omakorda parandas inimlike probleemide mõistmist. Kui varasem psühholoogiateadmiste puudulikkus oli üks põhjusi, miks abistamistegevus oli tugevalt moraliseeriva iseloomuga, siis ajapikku, kui sai võimalikuks normist hälbiva ja irratsionaalse käitumise selgitamine, muutus ka sotsiaaltöötajate omaks võetud inimesekäsitus ja suhtumine kliendi käitumisse. Psühholoogia tundmine lisas usku inimese võimalustesse muutuda ja kasvada. Igas inimeses hakati nägema terveid ja positiivseid ressursse, mida vabastades ja toetades võib saavutada sotsiaalset kasvu (6, lk 182–190).

Sotsiaaltöö teoreetikud on ise viidanud kolmele psühholoogiakoolkonnale, mis on mõjutanud sotsiaaltöö arengut. Need on biheivorism, psühhoanalüütiline koolkond ja humanistlik psühholoogia. Sageli on ületähtsustatud psühhoanalüütilise koolkonna mõju ja jäetud tähelepanuta humanistlik psühholoogia, mille ideed ja ideaalid tegelikult igal sammul kliendile suunatud sotsiaaltöö põhimõistetest ja tallesitatavatest nõuetest läbi kumavad.

Et erinevates allikates on humanistliku psühholoogia mõjule sotsiaaltöös vähem tähelepanu pööratud, keskendumegi alljärgnevas sellele.

Humanistliku psühholoogia inimesekäsitusele vastavalt on inimene avatud süsteem. Tema tegevus on isereguleeruv, enamasti ainukordne, alati muutuv. Inimene avatud süsteemina on otsiv, uuriv, vaheldusele pürgiv. Teda saab mõista, lähedes tema ainukordsusest. Siin on nähtav eksistentsialistliku filosoofia mõju. Humanistliku psühholoogia uurimustes on pööratud tähelepanu sellistele problee-

Sotsiaaltöö objektiks on mitte üksikisik, rühm või kollektiiv, vaid kõik kolm koos.

COS heategevusliikumise ülesanne oli luua individuaalne abistamis- meetoodika ja abistamistoimkonnad.

Ühiskond kannab vastutust indiviidi eest.

Sotsiaaltöö arengut on mõjutanud biheivorism, psühhoanalüütiline koolkond ja humanistlik psühholoogia.

Humanistliku psühholoogia inimesekäsituse järgi on inimene avatud süsteem: isereguleeriv, ainukordne, muutuv, otsiv, uuriv, vaheldusele pürgiv.

midele, nagu eneseteostus, loovus, armastus, väärtused, tähenduse probleem, individuaalsus, hingeline kasv, muutumine, isiksuslik terviklikkus, vastutus, psüühilis-hingeline heaolu jt (8, lk 50). Humanistlikus psühholoogias on algusest peale püütud jõuda inimese mõistmiseni.

Teatavasti pole humanistlik psühholoogia ühtne kontseptsioon, vaid mitme teooria ühisnimetus. Meie jaoks on antud juhul olulised Abraham Maslow ja Carl Rogersi kontseptsioonid.

A. Maslow oli uurija, kes (vastupidiselt psühhoanalüütilisele koolkonnale) nõudis, et psühholoogia peaks loodama vaimselt tervete indiviidide uurimisel saadud tulemustest. Laialt on tuntud Maslow käsitus tarbeist ja eneseteostusest. Nimelt on tervetele inimestele Maslow järgi loomuomane eneseteostus, kuid selle eelduseks on indiviidi kõigi vajaduste rahuldamine. End teostav inimene on Maslow järgi avatud, ta armastab ennast ja teisi, agressiooni ja manipuleerimiskavatsuseta. Ta tegutseb eetilisel ja moraalinormidele vastavalt, on iseseisev ja loov, teadmishimuline ja spontaanne.

Humanistlik psühholoogia kasutab tarbeid käitumise selgitamise lähtekohana. Maslow järgi moodustavad tarbed hierarhia, kusjuures alumisel astmel esinevad tarbed, mille rahuldamine on vältimatu indiviidi olemasoluks. Neist kõrgemal on homse eest muretsemise tarbed – nt kindlustamine, et pere tulevik oleks turvaline. Alles seejärel tulevad indiviidi pürgimused rühma liikmete heakskiidule – tunnustamise, esteetilised ja eetilised vajadused ning kõige krooniks – eneseteostusvajadus. Kõrgemad tarbed ärkavad alles siis, kui madalamad on rahuldatud. Maslow arvamus – kui erineva taseme tarbed satuvad vastuollu, võivad madalamad.

Madalama taseme tarbed ilmnevad rahuldamist nõudvana korduvalt uuesti. Nende rahuldamise aste sõltub välistest teguritest, tarbed tugevnevad, kui neid pole võimalik rahuldada. Seevastu kõrgemad tarbed tugevnevad, kui neid rahuldatakse.

Humanistlik psühholoogia väidab, et inimesel on loomadega nii mõnigi ühine tarve, kuid rõhutab inimesele ainuomaseid vajadusi – eriti kõlbalisi vajadusi, tunnustuse saamise ja eneseteostuse vajadusi. Elus pole tähtsad vaid eksistentsi kindlustavad, tähtsad on ka kõrgemad tarbed. Nendegi rahuldamise eest tuleb hoolitseda, et inimene elaks võimalikult rikast ja tema jaoks tähendust omavat elu.

Teine oluline humanistliku psühholoogia tunnusjoon on indiviidi potentsiaalide arendamine. Potentsiaalide arendamise idee erineb psühhoanalüütilistest eesmärkidest. Ei piisa, et indiviid on psüühiliselt terve, ega piisa ka sellest, et ta on suuteline valitsema oma hirme ja ahistusi ning vabanema negatiivsest. Tuleb arendada tema positiivseid eeldusi (9, lk 83). Nii on isiksuse arengu tähtsaks lähtekohaks õppimise eneseregulatsioon – teadmised ise pole peaeesmärk, tähtis on, et inimene tahaks õppida ja et teda juhendataks, kuidas õppida. Enesehinnang on seejuures tähtis osa õppimisprotsessist.

C. Rogersi käsitluses on indiviidi ja ta arengu jaoks tähtis, millisen ta kogeb iseennast ja oma ümbrust. Igaühel on oma käsitus enesest ja ümbrusest, mis moodustab fenomenoloogilise välja. Nii nagu indiviid ise on ainukordne, on ainukordne ta maailmakäsitus. See fenomenoloogiline väli ei pruugi tegelikkusega kokku langeda. Siit tuleneb vajadus aidata kujunevat inimest enese ja oma ümbruse adekvaatsel tõlgendamisel. Kasvatus võib aidata mõista, et igal inimesel on oma fenomenoloogiline väli, mis ei pruugi teiste omaga kokku langeda. Inimest võib aidata harjutada asetama end teise inimese seisukohale, arendada temas empaatiavõimet.

C. Rogers töötab oma teooria kohaselt välja ka teraapia. Teraapeut lähtub sellest, et kliendil on oma fenomenoloogiline väli, ta ise ja ta olukord on ainukordsed. Ei ole olemas üht, kõigile sobivat teraapiamenetlust. Rogersi teraapia juures on oluline, et klient peab ise vaeva nägema oma probleemide lahendamiseks – teraapia on kliendikeskne. Teraapeut aitab tal end avada, kuulab teda ja toetab raskuste tõlgendamisel. Seejuures suhtub teraapeut kliendisse poolehoidvalt. Ta on soe, julgustav ja empaatiline, annab positiivset tagasisidet.

Humanistlik psühholoogia rõhutab indiviidi ja ühiskonna elu rikastamist ja inimeseks olemise positiivseid vaatekohti, elamisrõõmu. Suur tähtsus on inimsuhetel. Inimest tuleb aidata paremini toime tulla enese ja teistega, sõlmida sooje suhteid, märgata teiste tundeid. Kõikumiseks on siin igapäevaelu kvaliteedi parandamine.

Teine rõhutatav valdkond on tundeelu arendamine. Mõtlemist, mälu, teadmisi ei peaks humanistliku psühholoogia seisukohalt käsitlema lahus afektiivsest valdkonnast.

Laialt on levinud Maslow käsitus tarbeist ja eneseteostusest.

Maslow järgi moodustavad tarbed hierarhia.

Elus pole tähtsad ainult eksistentsi kindlustavad, vaid ka kõrgemad tarbed.

Tähtis on, et inimene tahaks õppida ja et teda juhendataks, kuidas õppida.

C. Rogersi käsitluses on indiviidi ja ta arengu jaoks tähtis, millisen ta kogeb iseennast ja oma ümbrust.

Humanistlik teraapia on kliendikeskne.

Koolitust on humanistlik psühholoogia kritiseerinud just sellepärast, et ta on keskendunud enam kognitiivsele valdkonnale. Tundeelu jääb kõrvale ja suure potentsiaaliga valdkond indiviidi jaoks suures osas kasutamata (9, lk 83–84).

Inimene on võimeline teadlike otsustuste ja pürgimustega mõjutama oma elu

Humanistlik psühholoogia rõhutab, et indiviidi kõigil eluperioodidel toimub areng. Rõhutatakse inimeses eneses olevaid kasvuvõimalusi – inimene on võimeline teadlike otsustuste ja pürgimustega mõjutama oma elu kulgu ja arengut. Kuna inimese kasvu ja arengut nähakse protsessina, mis jätkub kogu elu vältel, ei rõhutada varase kasvatuse rolli inimese elus sedavõrd, kui seda teeb psühhoanalüütiline koolkond.

Igaüks on just see isiksus, kelle ta on iseendast teinud.

Olulisena jääb humanistlikus psühholoogias kõlama inimese vastutus enese ja oma valikute eest – igaüks on just see isiksus, kelle ta on iseenesest teinud. Nii nägi C. Rogers oma teraapia puhul vajadust, et arst näeks patsiendis mitte haiget, vaid klienti, kes võtab ise endale vastutuse oma probleemide lahendamise eest, aktualiseerib arsti abiga loomingulise alge oma minas (7, lk 85).

Kõiki eelnevalt nimetatud humanistliku psühholoogia põhimõtteid võime leida ka sotsiaaltöö teooriast ja praktikast.

Humanistliku psühholoogia ideid kasutatakse nii juhendamise- kui ka peretöös.

M. Richmondi loodud *casework* on mõjustanud indiviidile suunatud sotsiaaltööd Põhjamaades ja mujalgi. Edasi arenes *casework* üha psühholoogilisemas suunas. Nn diagnostilise koolkonna esindaja Gordon Hamilton rõhutas, et sotsiaaltöö peab tuginema humanistlikule inimesekäsitusele, sotsiaaltöö ülesandena nägi ta vajadust arendada inimese võimet kasvada ja muutuda, leida kliendi motivatsioon. Diagnostilise koolkonna töö viis selleni, et nende kliendid olid kõik motiveeritud. Kliendiks olid enamasti need, kellel oli huvi oma elu vastu. Inimesed, kellel puudus vastav suhtlemisvajadus, jäid sellest tööst kõrvale.

Tänapäeval on humanistliku psühholoogia teoreetilistele lähtekohtadele sotsiaaltöös rajatud juhendamistöö (työnohjaus). See on ühisenimetus juhendaja ja juhendatava ühistoimingule. Juhendatav ei pea töö ja inimsuhetega seotud probleemide ning neist tuleneva ahistusega üksi toime tulema. Juhendaja pürgib koos juhendatavaga sellele, et viimane oleks võimeline valitsema olukorda ja suunama oma tööd. Peaesmärk ei ole siin igapäevaste raskustega toimetulek, vaid laiemalt – inimsuhteid, oma kasvu ja küpsemist puudutav (9, lk 231). Humanistlikke ideid kasutatakse ka eri liiki peretöös, nt vanematekasvatases (4).

Juba *casework*'i klassikuil leiduvad sotsiaaltööd tänase päevani juhtivad väärtuseeldused:

1. INIMENE ON VÄÄRTUS ISEENESEST – see tähendab inimesest lugupidamist, olenemata tema käitumisest ja saavutustest; sotsiaaltöötajalt nõutakse hukkamõistva ja moraliseeriva käitumise välistamist (2). Sotsiaaltöötaja ülesanne on lasta kliendil kogeda, et temast hoolitakse ja ollakse valmis teda aitama.

2. IGA INDIVIID ON ERILINE JA UNIKAALNE, *casework* rõhutab indiviidi ainukordsust, ehkki tunnistatakse, et on olemas teatud kõigile inimestele omased baasilised vajadused. Sotsiaaltöötaja tegevus peab lähtuma iga kliendi tarvetest ja õigustest.

3. INDIVIIDIL ON ENESEMÄÄRAMISÕIGUS – inimesel on õigus ise otsustada oma elu üle, ta on ise oma elu parim asjatundja. Sotsiaaltöötaja ei saa otsustada kliendi eest, mis talle on hea. *Casework*'i peaesmärk ei ole tõsta inimese moraali ega allutada teda ühiskonna normidele, vaid aidata tal lahendada oma probleeme (5, lk 13–15).

Sotsiaaltöötaja juhindub põhimõttest, et tõelist muutust kliendi elus ei toimu, kui kliendi eest töö ära teha. Ainuke vastuvõetav võimalus on tegutseda kliendiga koos, vabastada ta jõuvarud, et inimene ise võiks mõjutada oma saatust. Kui inimene ise oma jõuvarude abil tuleb olukorrast välja, saab ta julgust ka edaspidiseks.

Sotsiaaltöö ideaaliks on kasvatada inimese võimalusi iseendaga hakkama saada.

Sotsiaaltöö ideaaliks on kasvatada inimese võimalusi iseendaga hakkama saada. *Casework*–protsessi tuumaks on **kliendisuhe**. Peetakse oluliseks, et sotsiaaltöötaja ja kliendi vahel oleks hea koostöösuhe, milles klienti koheldakse kui subjekti. Kliendisuhetest kujuneb abistamisvahend, milles klient saab väljendada oma tundeid omavahelises **usalduslikus** interaktsioonis. Suhe algab, kui klient räägib sotsiaaltöötajale oma probleemist ja töötaja osutab kliendile mõistmist, tähelepanu ja poolehoidu.

Terapeutiline inimsuhe erineb muudest inimsuhetest selle poolest, et ta sisaldab teadlikku eesmärki, mille poole antud suhe pürgib ja sellest eesmärgist lähtudes on ta ajaliselt piiratud. Töö eesmärk püstitatakse iga konkreetse juhtumi puhul ja iga klienti kohaldakse eeldusega, et ta on arenguvõimeline.

Teiseks iseärasuseks on, et terapeutiline kliendisuhe ei ole kahepoolne, vaid siin

keskendatakse kliendile, tema tarvetele ja probleemidele, mitte aga sotsiaaltöötaja isiklikele vajadustele (3).

Kolmandana iseloomustab terapeutilist kliendisuhet sotsiaaltöötaja objektiivsus, mis saab võimalikuks töötaja enesetunnetuse kaudu. Enesetunnetuse abil surub sotsiaaltöötaja maha oma tarbed ja tundmused ning on empaatiline kliendi tarvete ja tundmuste suhtes. Sotsiaaltöötaja peab pidevalt analüüsima kliendi ja enda interaktsiooni, kuna oma tundmuste ja eelarvamuste mõistmine ja valitsemine ning nende eristamine kliendi tundmustest ja reaktsioonidest on vältimatu (2, lk 39–43; 3). *Casework*'i teoreetikud rõhutavad, et sotsiaaltöötaja ei tee psühhoteraapiat, seega lapsepõlve kogemuste ning alateadlike impulsside käsitus ei kuulu *casework*-meetodisse.

Casework keskendub olukorrale siin ja praegu ning ainult sellele probleemile, mille klient on esile toonud (2).

Individaalse sotsiaaltööga pole võimalik mõjutada olukorda laiemalt. Ideaalis peaks sotsiaaltöötajal olema aega ja võimalusi mõjutada neid ebakohti, mis häirivad inimese elu. Seejuures ei tohi sotsiaaltöötaja muuta olusid, tundmata inimese vajadusi. Sotsiaaltöötaja peab lähtuma indiviidi vajadustest, mille mõistmiseni ta jõuab analüüsi tulemusena. See kõikehõlmav tõlgendus peaks puudutama ka indiviidi identiteeti.

1980. aastail püüti leida sotsiaaltööle uus meetod – on juhitud tähelepanu PSÜH-HOSOTSIAALSELE tööle, mis on välja arendatud G. Hamiltoni ja F. Hollise *case-work*-mõtteist. Nende meetodite ühisjoon on usk inimese arengusse ja kasvu. Mõlemal juhul on sotsiaaltöötaja ülesanne aidata kliendil mõista oma käitumist olukorrast ja oma muutumisvõimalustest lähtuvalt. Peaesmärk on inimese teadlikkuse kasv. Psühhosotsiaalses töös peetakse väga oluliseks mõista, millise subjektiivse tähenduse annab klient oma eluolukorrale (siin näeme otsest kokkulangevust C. Rogersi mõistetega). Ka psühhosotsiaalne töö rajaneb kliendi ja sotsiaaltöötaja vastastikustel mõjutustel, kuid erinevalt *casework*'ist püütakse enam arvesse võtta indiviidi konkreetset elusituatsiooni. Psühhosotsiaalse töö põhiidee on arvestada nii inimese sisemaailma kui ka väliseid tegureid ning luua teoreetiline alus, mis integreeriks sotsiaalteaduste ja psühholoogia teadmised. Psühhosotsiaalse töö objektiks on enamasti kliendid, kes vaatamata sotsiaalhooldusele ja tervishoiule on halvemas olukorras (1). Psühhosotsiaalne töö sisaldab sõnalise mõjustamise kõrval ka konkreetset majanduslikku abi ja selget pedagoogilist nõuannet. Teoreetiline alus kujuneb mitmest teooriast (süsteemiteooria, psühhodünaamiline teooria, humanistlik psühholoogia). Seejuures peavad valitavad teooriad vastama 2 põhikriteeriumile — võimaldama mõistmist ja tegutsemist. Granfeld viitab tõsiasjale, et psühhosotsiaalne töö on paremini mõistetav ja analüüsiv, kui õppijal on psühholoogialased põhiteadmised. Küsimus psühholoogiateadmiste osast sotsiaaltöökoolituses ja sotsiaaltöös üldse pole aga senini leidnud ühest vastust (1). Põhjamaade sotsiaaltöökoolituses on psühholoogia üks võimalikke valikaineid ja paljud sotsiaaltöö teoreetikud pole psühholoogiat sihipäraselt õppinud. Tundub siiski, et psühholoogial on oluline koht sotsiaaltöötajate hariduses.

Kirjandus

1. Granfelt R. Psykosotsiaalne työasiakastyön kehittämisen eräs suunta. Suomalainen sosiaalityö. Sosiaalipoliitikka 1990, 2. (Sosiaalipoliittisenyhdistyksen vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus Oy.)
2. Hamilton G. Theory and Practice of social casework. New York, Columbia University press, 1951.
3. Hollis F. Casework. A psychosocial Therapy. New York: Random House, 1964.
4. Hämläinen J. Vanhempainkasvatus. Lähtökohtia, suuntauksia, kehittämisenäkymiä. Helsinki Kirjayhtymä, 1987.
5. Härkälä S. Casework – traditio Amerikalainen sosiaalityön menetelmä Suomessa. Helsinki, Yliopistopaino, 1992.
6. Liby J. A History of Social Welfare and Social Work in the United States. New York: Columbia University Press, 1978.
7. Mikkin H. Carl Rogers 1902–1987. Rakenduspsühholoogia. Eesti Psühholoogide Liidu Toimetised. Tallinn, 1990.
8. Rauhala L. Humanistinen psykologia. Helsinki, Yliopistopaino, 1992.
9. Saarinen P., Ruoppila I. Kasvatuspsykologian kysymyksiin, Helsingin yliopisto Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 1989.
10. Turunen P. Raskused, et legitimeerida uut töö- ja uurimispolüdu struktuurisuunitlusega sotsiaalses töös. Autoriseeritud tõlge TPÜ sotsiaaltöö kateedris.

Sotsiaaltöötajal peaks olema aega ja võimalust mõjutada neid ebakohti, mis häirivad inimese elu.

Psühhosotsiaalsele tööle on omane usk inimese arengusse ja kasvu.

Psühhosotsiaalne töö sisaldab sõnalise mõjustamise kõrval majanduslikku abi ja pedagoogilist nõuannet.

Alternatiive kodule

KRISTA SUISLEPP, TPÜ sotsiaaltöö kateedri magistrand

Elus tuleb ette olukordi, kus lapsel ei ole enam võimalik omas kodus kasvada. Loomulikult on oma kodu, olgugi mitte alati kõige parem, lapsele parim kasvukeskkond. Kui ühel päeval aga vanemaid (hooldajaid) enam ei ole või suhtuvad nad oma kohustustesse ükskõikselt, tuleb lapsele leida uus kodu.

Lastekodu on vaid üks paljudest võimalustest asendada lastele oma kodu.

Oleme harjunud, et sellistel puhkudel viib lapse tee lastekodusse. Nõukogude ajal loodud lastekodude tüübistik, mis põhines laste jaotamisel lastekodudesse vanuse järgi (väikelastekodud, koolieelikute ja kooliealiste lastekodud), põhjustas palju tragöödiad. Nüüd on püütud likvideerida lastekodude killustatust, võimaldades lapsel kasvada ühes lastekodus. Seda teed on mindud näiteks Maidla lastekodus ja Tallinna 1. lastekodus. Lastekodu on tegelikult vaid üks paljudest võimalustest, teisi pole Eestis seni olnud võimalik rakendada. Et mul on olnud võimalus tutvuda Soome lastekaitseüsteemiga, siis analüüsin lastekaitstes pakutavat Soome lastekaitseasutuste ja perehooldusvariantide näitel.

Soome ja Eesti lastekodude erinevused on suured.

Soomes on väga palju eritüübilisi lastekodusid: tavalised lastekodud, lastekodud väikelaste osakonnaga, väikelaste-, vastuvõtu-, esma-, noorsoo-, kool-, erilastekodud jms. Nende hulgas on nii riiklikke kui ka eraasutusi. Erinevused, võrreldes Eesti lastekodudega, on suured. Näiteks Eestis paigutatakse laps lastekodusse pikaks ajaks, Soomes seevastu ainult juhul, kui lapsel tuleb seal tõenäoliselt elada lühikest aega ning hoolduse ja kasvatuse vajadus ei ole eriti suur (5). Eeldatakse, et lastekodust suunatakse laps võimalikult kiiresti edasi **perehooldusele**. Tegelikuses lood sageli nii ei edene, põhjuseks võivad olla ettenägematud asjaolud või pole perehoolduskohti piisavalt saadaval.

Esmakodud.

Järgnevalt mõnedest Soome lastekaitse asutushoolduses pakutavatest võimalustest. Väikelastekodude arvatavaid kasvandikke aitavad vähendada nn **esmakodud** (*ensikodit*) ehk ema ja lapse kodud. Esmakodusse on last ootavatel tulevastel emadel võimalik minna raseduse lõpul ja olla seal veel kuni kaks kuud pärast lapse sündi. Esmakodud on vajalikud, et vallasemasid ei peaks majanduslikel põhjustel lapsest loobuma. Lisaks juhendavad emasid kogunud sotsiaaltöötajad, õpetavad lapse eest hoolitsema ja lapsele vajalikku (püreed, rõivad jm) ise valmistama. Emadele on esmakodus elamine tasuta, elamiskulud katavad vallad ja maakonnad, kust emad pärinevad. Probleem on viimasel ajal selles, et valdadel pole raha saata esmakodusse neid vallasemasid, kes seda tõsiselt vajaksid. Tähelepanekute järgi satuvad esmakodusse sagedamini endised lastekodutüdrukud, mis näitab veenvalt, et lastekodud ei suuda püüdlustele vaatamata kasvandikke eluks piisavalt ette valmistada. Esmakodud annavad materiaalselt ja moraalselt tuge noortele emadele ja vajadusel ka isadele, et jõutaks äratundmiseni oma vastutuse suuruses lapse kasvatamisel. Helsingi esmakodu neljas osakonnas on 20 kohta. Igal osakonnal on oma juhendaja. Igale emale ja lapsele on omaette tuba, lisaks meeldivad üldruumid. Kõikjal on mõeldud sellele, et mitmesuguseid toimetusi tehes oleks laps emal käeulatuses. Rahanappuse tõttu on praegu (1992. a) üle poole kohtadest tühjad.

Vastuvõtukodud.

Vastuvõtukodusse võetakse lapsi ja noorukeid vajadusel kohe ja ööpäevaringselt. Näiteks lastekodusse saatmisega võib kuluda kuu aega. Seega on vastuvõtukodu omalaadne turvakodu, kus lapsed leiavad varju kodukriiside või enda sise-miste kriiside korral, kui need perekonnas ja kodus lahendust ei leia. Autoril oli võimalik viibida Helsingis Naulakallio vastuvõtukodus. Naulakallios on 50 kohta koo'i keskastmes õppijatele. Personal koosneb 70 inimesest. Sellesse vastuvõtukodusse saadetakse sotsiaalsete probleemidega õpilased, kellest enamik õpib Naulakallio erikoolis. Vastuvõtukodu koosneb eraldi majadest, mis moodustavad osakonnad. Hoolduses ja kasvatuses on tähtis koht peretööl, vähemoluline ei ole ka keskkonna mõju (6). Eraldumiseks on igal lapsel oma tuba, vastuvõtukodu ise asub äärelinnas, looduse rüpes.

Koolkodud.

Koolkodudest oli võimalik viibida Sairila ja Koivikko koolkodus. Soomes tegutseb kokku umbes 10 riiklikku koolkodu. Koolkodusse tulles võivad noorukil olla väl- ja kujunenud tugevad ühiskonnavastased töökspidamised. Noore koolkodusse paigutamise üks eesmärke on tema eraldamine sobimatuks peetavast sõpraderingist; peamisteks põhjusteks on uimastite tarvitamine, hulkurlus ja kuritegevus, millele lisandub koolikohustuse mittetäitmine. Need on perede lagunemise ja sotsiaalsete

raskuste tagajärjed. Paigutamisetapil on lapse suhted perega kas nõrgad või täiesti katkenud. Seetõttu püütakse tervistavalt mõjutada kogu perekonda (7). Koolikodus on tähtsal kohal kool ja kutseõpetus ning uute, rahuldavate inimsuhete kogemine. Keskselt on kujunenud harrastustegevus. Erinevate harrastuste kaudu püütakse kõrvaldada ebasoovitavat käitumist ja pakkuda sotsiaalset lõdvestumist. Koolivaheaegadel töötatakse koolikodu majapidamises. Nädalalõppudel või üle nädala, vastavalt käitumisele, võivad õpilased kodus käia. Eesmärk on ühenduse pidamine pere ja ümbritsevaga. Et koolikodust kasu oleks, on vaja koostööd kooli, koolikodu ja sotsiaalkomisjoni vahel, kelle otsuse põhjal õpilane koolikodusse saadetakse või sealt eemaldatakse.

Koolikodus koostatakse iga õpilase kohta algne hooldusplaan, millele järgneb põhjalikum hooldus- ja kasvatusplaan. Igale õpilasele on määratud hooldaja, kes vastutab otseselt konkreetse õpilase käekäigu eest. Ka koolikodus on tähtsal kohal peretöö, sest sellest oleneb lapse võimalikult kiirem koju tagasi pöördumine. Paljudes koolikodudes korraldatakse regulaarselt pereistungeid, perelaagreid, vesteldakse pereprobleemidest ja valmistatakse peret ette lapse tagasitulekuks.

Koolikodust lahkumisele järgneb alati **järelhooldus**. Järelhooldus pole omane üksnes koolikodudele, vaid on alati rakendatav pärast mistahes hooldust. Vastutust järelhoolduse eest kannab sotsiaalkomisjon. Kodukoht peab last toetama ning organiseerima talle vajadusel eluaseme, tugiisiku või tugiperekonna ning peab aitama õppima- või tööleasumisel (4). Tugiisikud tegutsevad vabatahtlikkuse alusel, kuid neile esitatakse teatud nõuded ja nad läbivad vastavad kursused. Tugiisik annab nõu ja tuge perele lapse kasvatamisel. Tugiperekond võib toetada noorukit oma elu alustamisel. Selleks otstarbeks on olemas tugikorterid, mida tugiisikud külastavad. Tugipered elavad enamasti tugikorteri naabruses.

Ma ei peatu pikemalt laste- ja noortekodudel, sest üldistele nõuetele vaatamata on need väga erilaadsed. Kõikjal peetakse silmas lapse ja noore vajadusi, sidet perekonnaga. Negatiivseks võib lugeda laste kiiret koju tagasipöördumist, sest see viib tihti uue hooldusele paigutamiseni. Mõnel lapsel on paigutusteahel seetõttu väga keerukas.

Erinevustele vaatamata on Soome lastekaitseasutustes tehtav töö ehk asutushooldus meile tuttavam ja tavaprasem kui **perehooldus**. Alates 1970. aastatest on Soomes teiste Põhjamaade eeskujul hakatud tähtsustama perehooldust ning selle osakaal asutushoolduse kõrval on pidevalt tõusnud. Täna on umbes pooled väljaspool kodu elavad lapsed Soomes paigutatud perehooldusele.

Perehooldust korraldatakse sotsiaalkomisjoni poolt sobivaks tunnistatud asendusesperes. Siht on leida igale lapsele, lähtuvalt tema individuaalsetest vajadustest, sobiv asenduspere. Perehooldusel võidakse üheaegselt kasvatada nelja last, kaasa arvatud pere enda koolieelses eas lapsed (3).

Oluline on asenduspere (*sijaisperhe*) hoolikas valik, sest iga pere ei ole võimeline võrrast last hooldama. Teine tähtis moment tuleneb Soome lastekaitseasutusest, mille alusel peab sotsiaalkomisjon asendusesperesid ette valmistama, s.t organiseerima ettevalmistuse ja koolituse nendele isikutele, kellega on sõlmitud perehooldusleping (4).

Asenduspere annab lapsele teise kodu, ta võtab lapse vastu kogu taustaga, rõõmude ja pettumustega, raskuste ja arenemisvõimalustega. See nõuab perehooldajalt vastupidavust, kannatlikkust, paindlikkust ja professionaalsust.

Perehoolduse organiseerimiseks on olemas erinevad võimalused:

- asutuse filiaal — lastekodu vm on jagatud osakondadeks, kus toimub perehooldus;
- töösuhtel põhinev perehooldus — valla/eraorganisatsiooni palgatud perehooldajad; töandja organiseerib ainelise poole, s.t luuakse perekodud;
- perehoolduslepingul põhinev perehooldus — perehooldaja omas kodus toimuv hooldus, kus vald katab kulud ja makstakse väikest preemiat;
- eraühenduste/organisatsioonide poolne perehooldusteenus — mingi ühenduse tegevusalaks võib olla perehooldusteenuste organiseerimine, samuti võib üks pere perehoolduses tegutsemiseks ühenduse luua ja müüa vallale perehooldusteenuseid vastava ostulepingu alusel (9).

Selle jaotuse järgi on lastekaitseasutuste töö perelik ja peredes tehtav töö asutuslik. Mida eelistada, kas pere- või asutushooldust? Selle küsimusega on lastekaitse spetsialistid palju tegelnud. A. Kadushin on leidnud, et perehooldus on paljudel lastel sobiv lahendus. Ka lastekodudel on positiivseid mõjusid lastele, eeldades, et personal on suhteliselt püsiv ja piisav. Järeldused on ettevaatlikud. Pe-

Järelhooldus.

Perehooldus.

rehooldus ei ole kahjulik, kui tehakse piisavalt sotsiaaltööd. Lastekodud jt asutused ei ole nii halvad, kui on kardetud, kuid mitte ka nii suureks abiks, kui on soovitud (1).

Perekeskse kasvatuse eelised.

Mõnede uurimuste põhjal on osutunud oluliseks kontakti säilimine kodu ja bioloogiliste vanematega. Ameeriklaste D. Fansheli ja E. Shinni uurimusest selgus, et 600 lapse arengus, kellest osa jäi asendusperesse ja osa siirdus koju tagasi, ei olnud olulisi erinevusi. Tähelepanuväärsed erinevused ilmnesid asenduspereadesse jäänute vahel. Soodsam oli nende asenduspereades kasvavate laste areng, kellel olid säilinud suhted bioloogiliste vanematega, ja ebasoodsam nende laste areng, kellel suhted vanematega olid katkenud (1). Sellised tulemused viitavad perekeskse töö vajalikkusele.

Kasvatatakse ka lastekodulaste vanemaid.

Eelnevast on selgunud perekeskse töö väärtustamine lastekaitstes. Milles see konkreetsemalt seisneb? Perekeskse töö põhimõtete järgi vaadeldakse perekonda kui ühtset tervikut. Lapsel tekkinud probleemid on osa vanemate muredest ja pere probleemidest ning vastupidi. Seetõttu tuleb probleemi kõrvaldamiseks abistada tervet perekonda, mitte selle üksikuid liikmeid eraldi. Kui laps on näiteks paigutatud lastekodusse, tehakse tööd mitte ainult lapsega, vaid kogu perega. Sotsiaaltöötaja peab pidevalt vanematega sidet pidama, kodu külastama, vanematega vestlema, neile nõu andma või suunama nad mujalt abi saama. Korraldatakse vestlusring lapse ja tema vanemate osavõtul, lahatakse probleeme, otsitakse lahendusi, seatakse eesmärged lähitulevikuks jms. Tähtis on, et vanemad tunnetaksid oma osa pere probleemide lahendamisel ja usuksid, et neid soovitakse siiralt aidata.

Loomulikult oleks parem, kui pere saaks abi probleemide tekkimise algstaadiumis, et lapsi poleks vaja kodust lahutada. Mitmed uurimused on näidanud, et alternatiivses kodus elavad lapsed ei tunne end paremini kui need, kes probleemidele vaatamata elavad edasi oma vanematega. Lastekaitse parim viis oleks vanemate ja laste sidemete tugevdamine ja vanemate toetamine vanema rollis. Selleks peaks peret tervikuna oma kodus aitama (2).

Eestis on hakatud mõtlema perelastekodudele ja neid ka moodustama. Selle all mõeldakse sageli vaid laste elamist "peredena", kus pere moodustavad erivanuselised lapsed. Idee on ses mõttes õige, et sellega lõpeb laste jooksutamise ühest lastekodust teise. Perelastekodu ei korva lastele vanemate puudumist. On teada, et lastekodulapsed pärinevad suures osas asotsiaalsetest peredest. Sellistele peredele lüüakse käega, ollakse võimetud midagi muutma. Lastekodutöötajad peaksid ise initsiatiivi üles näitama ja väljendama soovi vanematega koostööd teha. Eelarvamuslik suhtumine parandamatutesse vanematesse ei kergenda laste olukorda. Kõigi vanematega ei õnnestu heast tahtest hoolimata kontakti leida, aga hea, kui mõnegi lapse olukorda paremaks muuta saab.

Eelarvamuslik suhtumine nn parandamatutesse vanematesse ei kergenda laste olukorda.

Võime ja peame eeskju võtma teiste kogemustest, et luua alternatiivvariante praegusele eesti lastekodukasvandikule. Lapsed oma vajadustega on erinevad, neile tuleb luua erinevaid kodusid väljaspool oma kodu, kui selleks on tarvidus. Kõlama peaks jääma perekeskse töö põhimõte. Laps kuulub perekonda. Hea, kui suudetakse teda aidata loomulikus keskkonnas, vajamata alternatiivkodu.

Kirjandus

1. B a r d y M. Uhat, uhrit ja arjen sankarit. – Sosiaalihallituse julkaisuja 2/1989, Helsinki, 1989.
2. B e r g I. K. Perhekeskeisen työn opas. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 1991.
3. Huostaanotto ja sijaishuollon järjestäminen. – Sosiaalihallitus, Yleiskirje N:o A15/1983/pe.
4. Lastensuojelulaki 5.8.1983/683; § 28.1.
5. L i n d g r e n L. Sosiaaliturvan perusteet. WSOY Porvoo, 1983.
6. Naulakallion vastaanottokoti. Helsingin kaupunki, Sosiaalivirasto, Helsinki, 1989.
7. R u n s a s R. (toim). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskuliitto, julkaisu 76, Jyväskylä, 1986.
8. S i e r l a I. Lastenkodit kehittävät perhekeskeistä työtä. – Lapsen Maailma, 1990, N:o 10, s. 21–23.
9. Takaisin kotiin Kuttulan perheyhteisöstä. – Sosiaalihallituksen julkaisuja 11/1987, Helsinki, 1987.

Kõrgharidussüsteem Prantsusmaal

KÕRGHARIDUSE KORRALDUSEST

Alljärgnev ei pretendeeri ülevaatele Prantsusmaa hariduselust. Pigemini on kirjutis suunatud neile, kel soov oma kooliteed jätkata mõnes Prantsusmaa kõrgkoolis ning soovivad saada aimu selle riigi kõrgharidussüsteemist.

Kõrgharidust Prantsusmaal iseloomustab eelkõige suur kõrgkoolide mitmekesisus. Iga kooli õppekorraldus ja sisseastumistingimused on pisut erinevad ja sõltuvad antava kõrghariduse laadist, erialadest jm. Suurem osa neist allub Haridusministeeriumile või on vähemalt selle poolt juhitud. Samas on ka teistel ministeeriumidel (kaitse-, põllumajandus-, tervishoiuministeeriumil jt) võimalus kõrghariduse suunamiseks (riiklike kõrgkoolide juhtimine või erakoolide järelevalve).

Kõrgharidust iseloomustab mitmekesisus.

Ühelt poolt on Prantsusmaal riiklikud kõrgkoolid (*Universities*), millistes õpib suurem osa üliõpilastest. Kursused nendes kõrgkoolides on jagatud põhi- ja praktilisteks kursusteks, toetudes rakendusteadustele ja uurimustöödele ning nende kasutusele regionaalses arengus. Teiselt poolt on erakõrgkoolid (*Grandes écoles*), nende vastuvõtuprotseduur on keerulisem ja seetõttu on tudengite arv nendes väiksem. Koolides pakutava hariduse tase on kõrge ning sel on kindel erialane suunitlus, nt õpetajate ning inseneride ettevalmistus, äri- ja majanduskoolitus.

Sisseastumistingimuseks nii *Universitè's* kui ka *Grande's école's* on keskkooli lõpetamist (*études secondaires*) tõendava tunnistuse (*baccalauréat*) olemasolu.

KÕRGHARIDUSLIKE INSTITUTSIOONIDE TÜÜBID

Esimese grupi moodustavad lühiõppe kursused – *Enseignement supérieur court*. Sellist tüüpi õppeasutused hõlmavad tehnilisi ja rakendusteaduslikke, samuti majandusliku juhtimise erialasid ning kursused kestavad 2–3 aastat.

1. *Instituts universitaires de technologie (IUT)* – tehnoloogilised institutid.

68 kolledžit pakuvad 2aastasi kursusi, mille metoodika kohaselt antakse lõpetanuile teadmised, tagamaks nende kaasamise firmade juhtimisse tootmise ja äri koidel aladel. *IUT*-l on 19 haru.

Vastuvõtt *IUT*-sse toimub range valiku põhjal. Valiku teeb vastuvõtukomisjon keskkoolist saadud aruannete põhjal.

2. Tehnilised kursused lütseumides.

Kursused on sarnased *IUT*-ga. Erinevuseks on vaid kõrgem spetsialiseerumine ja seos kindla tööalaga, mis tähendab, et tegevusala muutmine hiljem on loomulikult raskendatud. Kursused on 2aastased ning need toimuvad Rahvusliku Noorte Hariduse ja Spordi Ministeeriumi juhtimisel.

3. Meditsiini abistavat personali ja sotsiaaltöötajaid ettevalmistavad lühikursused.

Ülikoolide juures pakutakse kõne-, kuulumis- ja nägemisteraapiaalaseid kursusi. Tervishoiuministeeriumile alluvates kolledžites aga toimuvad sünnitusabikursused. Samasse süsteemi kuulub ka sotsiaaltöötajate ettevalmistus.

Teise suure grupi moodustavad pikaajalised kursused – *Etudes longues*, millised hõlmavad nii riiklikke kui ka erakõrgkooli, õppetöö kestab siin kolm ja enam aastat. Erakõrgkooli astumiseks tuleb eelnevalt lütseumis lõpetada 2aastane ettevalmistusklass (*classes préparatoires*) ning sisseastumine toimub nn konkurssesami põhimõttel.

1. Prantsusmaa 72 ülikooli – *Universities* – on multidistsiplinaarsed, neil on suur autonoomia nii hariduse suundade, erialade kui ka õppeainete valikul. Ülikooli juhib kõrgkooli nõukogu valitud president ning ülikoolid koosnevad erinevast hulgast kolledžitest, instituutidest, õppe- ja uurimisosakondadest, milliste tööd koordineerib nõukogu. Ülikoolid pakuvad väga laialdast ainete valikut ning annavad teaduslikke kraade (doktorid), kõrgkooli lõpukraade (*magistère*), spetsiaaldiplomeid ning tunnistusi.

Ülikoolide pikaajalised kursused jagunevad kolme 2aastasesse astmesse, millest iga lõpetamisel antakse välja vastavat haridust tõendav diplom. Esimene aste (*premier cycle*) – põhikursus – hõlmab nn orientatsiooniperioodi. Ainete valik on suur ning suuremal või vähemal määral multidistsiplinaarne.

Ülikoolid pakuvad laialdast ainevalikut.

Teine aste hõlmab juba märksa üksikasjalikumat õpet erialal ja annab põhilise akadeemilise hariduse. Astme lõpuks on võimalik saada magistrakraad. Selle saamine eeldab baashariduse omandamist ning erialalist uurimust. Magistrikraadi kinnitab ministeerium.

Kolmandal astmel, kus üliõpilased tegelevad oma uurimistöödega, toimub täpne spetsialiseerumine. Meditsiini, farmaatsia, hambaravi ja inimorganismi õpingud on jagatud veel eraldi ka õppeaastateks. Nii kulub meditsiinidoktori kraadi saamiseks 8–10, farmaatsia ja hambaravi doktorikraadi saamiseks 8–9 aastat. On tähtis teada, et välisriikide üliõpilased peavad doktorantuuri esimese aasta lõpul sooritama konkurseksami, vaatamata sellele, kas nende meditsiiniõpingud omal maal on juba lõppenud või mitte. Reeglina läbib selle eksami ca 20% tudengeid ning eksamit tohib sooritada vaid kaks korda.

Välisüliõpilaste registreerimine Prantsuse ülikoolidesse toimub kolme põhilise printsiibi järgi:

- prantsuse ja välisriikide üliõpilastele tagatakse võrdsed õigused,
- ka välisriikide tudengikandidaadid on omavahel võrdses seisus,
- ülikool on täielikult autonoomne vastuvõtuvaliku tegemisel.

Vastuvõtt toimub eduka keskkooli lõputunnistuse põhjal (*baccalauréat* või selle ekvivalent vastavas riigis). Prantsusmaal pole kindlat nimistut prantsuse lõputunnistuste ja teiste riikide samaväärsete dokumentide vastavuse kohta. Nii otsustab iga ülikooli president ja vastuvõtukomisjon iga üksiku tudengi lõputunnistuse taseme kohta eraldi (eriti siis, kui tegu pole Euroopa Ühenduse liikmesriigist pärit kandidaadiga). Registreerimise viimaseks päevaks on 31. juuli. Sõltuvalt kõrgkoolist erineb õppemaks, kuid registreerimisel peab sisseastuja arvestama kuni 1500 frangise maksuga. Selle summa tasumise järel saavad üliõpilased üliõpilaspileti, mis tagab nende sissepääsu raamatukogudesse, kõrgkooli teenindavatesse asutustesse jms.

Astudes ülikooli esimesele astmele, peab tudeng esitama avalduse. Soovides asuda õppima teisele astmele, tuleb esitada lisaks kooli lõputunnistusele ka kaheaastast ülikooliharidust tõendav dokument. Samas võib ülikool soovi tagasi lükata ning soovitada tudengil registreerida end esimese astme õpingutele.

Kolmanda astme üliõpilaskandidaatide vastuvõtu kohta langetab otsuse Õpetatud Nõukogu. Vastuvõtutingimused sõltuvad siin mõistagi erialast.

Prantsuse Haridusministeerium on kehtestanud riiklikes ülikoolides piirangud välistudengite vastuvõtul vaid meditsiini- ja hambaravi erialadel. Nii ei või välisstudengite arv vastuvõtul esimesele astmele ületada 5%.

2. Nii era- kui ka riigikõrgkoolidena eksisteerivad kolledžid ja kõrgkoolid – *Grandes écoles ja écoles supérieures* – pakuvad erialasid, mille lõpetanud on eriti nõutavad spetsialistid tootmise ja kommertstegevuse juhtimisel. Mõned nendest kõrgkoolidest, mis alluvad Haridusministeeriumile, annavad samuti doktoriakraade. Reeglina on konkurs nendesse kõrgkoolidesse väga suur. Selles grupis võib eristada nelja tüüpi koole:

a) loodusteaduslikud kolledžid, millised on riiklikud, valmistavad ette nii tsiviil- kui ka militaarelukutsete esindajaid;

b) riiklikud pedagoogilised ja kunstikolledžid, kus valmistatakse ette lütseumide ja kõrgkoolide õppejõude ning kunstiõppeasutuste kaadrit;

c) riiklikud põllumajanduse ja veterinaariakolledžid;

d) äri- ja kaubanduskolledžid, millised on erakõrgkoolid ning enamik neist allub Prantsuse Kaubanduskoolile. Need kõrgkoolid annavad rahvusvaheliselt tunnustatud lõpukraadi. Muuhulgas – aastane õppemaks ulatub kuni 22 000 frangini.

Välismaalaste vastuvõtt nendesse kõrgkoolidesse toimub prantslastega samadel alustel. Keskkooli lõputunnistus (*baccalauréat*) on vaja esitada koos koolipoolse iseloomustusega ning reeglina tuleb läbida kaheaastane ettevalmistuskursus. Iga õppeasutus määrab siin ise vastuvõtutingimused, kuid erinevalt ülikoolidest läbivad tudengid kindlasti vastuvõtuksamid.

Välisstudengite vastuvõtu limiidi kehtestab igal aastal kõnealustes koolides Haridusministeerium ning see sõltub peamiselt erialast.

3. Katoliku instituute on riigis 5. Erakõrgkoolidena kinclustavad nad üliõpilased haridusministeeriumi tunnustatud kõrgharidusega.

4. Poliitikateaduste instituute on Prantsusmaal 7 ning nendes valmistatakse ette laialdaste juhtimis- ja kaubanduserialadel. Õppeaeg on 3 aastat ning sellesse kuulub ka praktiline ettevalmistus eri-

Iga välismaise tudengikandidaadi lõputunnistuse taseme kohta tehakse eraldi otsus.

Ka kolledžid annavad rahvusvaheliselt tunnustatud lõpukraade.

alal. Iga instituut annab lõpetamisel oma kraadi ning õpinguid on võimalik jätkata ülikoolides. Välismaalastele pakub Pariisis asuv Poliitikateaduste Instituut aastast kursust, mille lõpetajale antakse ka vastav diplom.

Juba töötavatele inimestele on õhtused kursused, millistel toimub õpe ülikooli programmide kohaselt, kuid mõistagi tavaõppest erineva ajalise jaotusega.

Kaugõppevormed on Prantsusmaal kaks. 21 Prantsuse kõrgkooli juures tegutsevad spetsiaalsed kaugõppeosakonnad ning samas on teatud erialade (raamatupidamine, uued keeled jms) tarbeks Rahvuslik Kaugõppe Keskus (*Centre national d'enseignement à distance*). Kaugõpe on prantslaste hulgas populaarne.

Enne vastuvõttu prantsuse kõrgkoolidesse tuleb välistudengitel teha prantsuse keele test. Nii annavad välismaised prantsuse kultuuri teenistused ülevaate keelekursustest, mis toimuvad kogu akadeemilise aasta jooksul. Samuti võib vastavad kursused läbi teha mõne ülikooli juures, mis ühtlasi tagab ka võõramaise tudengi parema integreerimise prantsuse ülikoolisüsteemi.

Kaugõpe on prantslaste seas populaarne.

FINANTSABI NING STIPENDIUMID

Kõik stipendiumid, mille garanteerib Prantsusmaa valitsus (erandi moodustavad siin näiteks abirahad rahvusvahelistelt organisatsioonidelt või erafondidelt), antakse taotleja riigi saatkonna kultuuriteenistuse kaudu. Seega pole võimalik riikliku stipendiumi taotleda Prantsusmaal. Tudengeile soovitatakse vähemalt 18 kuud enne stipendiumi sooviavalduse esitamist pöörduda kultuuriteenistuse poole informatsiooni saamiseks. Selliseid stipendiume antakse välja üheks akadeemiliseks aastaks.

Riiklikud stipendiaadid on vabastatud õppemaksust. Stipendiumi omanik peab aga täpselt kinni pidama saatkonna antud ettekirjutustest.

Stipendiaat peab täpselt järgima ettekirjutusi.

Kandideerija peab

1) olema perekonnast, kes pole piisavalt rikas (aastase sissetuleku piir määratakse vastava riigi elatustaset arvestades);

2) olema registreeritud mõnes riiklikus või erakõrgkoolis Prantsusmaal või mõnes Euroopa Ühenduse liikmesriigis, millisel on Prantsusmaa haridusasutusega analoogiline tase;

3) olema kuni 26aastane (esimene taotlus), vanusepiiri pikendab vaid teenistus sõjaväes ja lapse kasvatamine (1 aasta). Keskmiselt kinnitatakse stipendiumi aastaseks suuruseks 8000 – 12 000 franki.

Juba elukoha eest tuleb üliõpilasel kuus tasuda ca 2400 franki. Ülikoolide juures on ka ühiselamud, kus toa üür on pea poole väiksem.

Täpsema informatsiooni saamiseks on kõigepealt mõtet pöörduda Prantsuse saatkonna poole. Sealtsa kaudu on võimalik hankida täpset infot kõrgõppeasutuste, stipendiumide jm vajaliku kohta.

Andmed võetud väljaandest

"Higher Education in the European Community. Student Handbook".

Tõlkinud MARKO LÖHMUS.

Võlviefekt psüühikas ja sellest tulenevaid andragoogilisi järeldusi

LEMBIT TÜRNPUU, TPÜ täiendõppekeskuse juhataja,
MERLE LÕHMUS, TPÜ andragoogika kateedri vanemõpetaja

Lausa šokeerivalt mõjusid ühe kunagise juhtiva parteitegelase mõned aastad tagasi välja öeldud sõnad, et eestlasi on tarvis sundida venelasi armastama. Nagu väidab inglise vanasõna, võid hobuse küll piitsaga jõe äärde ajada, kuid teda jooma sundida pole võimalik. Selles vanasõnas on kätke-
tud suur elutarkus, mis allegooria vormis viitab inimese sisemaailma iseseisvusele, sõltumatusse ja suhtelisele suletusele. Inimese väärtushinnangud, hoiakud, veendumused, suhtumised, käitumismotiivid jt sisemaailma iseloomustavad reaali-
teedid on reeglina latentsed, sügavalt isikupärased, unikaalsed ja kordumatud. Seetõttu on inimese käitumise seaduspärasused raskelt tuvastatavad ja käitumine vähese tõenäosusega prognoositav.

Inimese sisemaailm on iseseisev.

Välisele otsemõjutustele inimese seesmine maailm reeglina ei allu. Keskkonna agressiivsetele mõjutustele reageerib inimene sulgumise, kapseldumise ja vastuseisuga.

Kõigel eespooltoodul on isiksuse terviklikkuse seisukohalt vaieldamatu otstarve, sest see takistab inimeste assimileerumist homomorfseks inimmassiks ja aitab isikusel jääda temaks endaks. Inimese sisemaailma autonoomsus on heas kooskõlas süsteemiteoorias tuntud enesekaitsefenomeniga ning selle psühholoogilised mehhanismid on üldiselt teada.

Ometi väärib asjaolu rõhutamist, sest praktikas või alateadlikult seda õige sagedi eiratakse.

Niisiis – inimese sisemaailm on suhteliselt suletud süsteem, mida võiksime käsitleda tesaurusena. Inimese tesaurus on mõtestatud, tasakaalustatud ja integreeritud tervik, milles reeglina sisebarjääre ei ole. Oma unikaalsuse, kordumatuse ja isikupärasuse tõttu erineb ta aga oluliselt kõikidest teistest tesaurustest. Immanentselt toimub sellise tesauruse kaitse keskkonna agressiivsete toimete eest paradigmaatilise barjääri kujunemisega. See barjäär ei ole ületatav välise survevahendite abil. Küll on aga võimalik paradigmat avardada, s.t barjääri nihutada või osaliselt purustada vaid seestpoolt, kas alateadvuslikult või teadvustatult.

Toodud efekti imiteerivaks mehaaniliseks mudeliks võiks edukalt kasutada ehituskunstis hästi tuntud võlviefekti. Mida tugevamalt me võlvi väljaspoolt koormame, seda tugevamaks ja vastupidavamaks ta muutub. Samal ajal on aga võlvi purustamine seestpoolt üsnagi väikest jõuvaru nõudev. Tugevale välissurvele peab imetusväärselt vastu näiteks munakoor. Seest väljapoole on aga munakoore purustamine jõukohane isegi armetule linnupojale.

Analoogia on vaieldamatu. Seepärast on praktikute hulgas kõne all olevat efekti tavatsetud nimetada võlviefektiks. Akadeemilises psühholoogias ja sotsiaalsühholoogias on mainitud nähtust tõlgendatud teiste mõistete kaudu. Seega võlviefekt ei ole kujunenud puhtakadeemiliseks teaduslikuks probleemiks. Ometi on sellel efektile käitumisteadustes äärmiselt oluline praktiline tähendus.

Võlviefekt iseloomustab kõiki inimkooslusi.

Võlviefekt ei avaldu ainult isiksuse kui subjekti tasandil. Võlviefekt iseloomustab kõiki subjektseid inimkooslusi – gruppi, perekonda, rahvast, erakonda, riiki, sootsiumi jne, kusjuures efekti tugevus suureneb subjektsuse astme suurenemisega.

Kui isiksuse tasandil võlviefekt seondub isiksuslike väärtushinnangute, hoiakute, veendumuste, suhtumiste ja käitumismotiivide stabiilsusega, siis inimkoosluste tasandil aitab võlviefekt säilitada kollektiivseid väärtusi, käitumismorme, müüte, tabusid jne. Seega on võlviefekt tihedalt seotud kultuuri, rahvusliku identiteedi, ühiskondlike aadete, mõttelaadi jne püsivusega.

Võlviefekt on üks põhjapanevam fenomen, mille tähendus ühiskonna erinevates eluvaldkondades on märksa suurema kaaluga, kui see esmapilgul tunduda võib.

Võlviefekti tunnustamine ja arvestamine on selleks peamiseks veelahkmeks, mille alusel näiteks demokraatia oma olemuselt erineb totalitarismist.

Totalitarism ei tunnusta võlviefekti indiviidi tasandil. Apelleeritakse küll demagoogiliselt nn rahvale, kuid viimast käsitletakse kui abstraktset homomorfset tervikut (massi), milles individid kui tähtsusetu mutriks eksisteerib mitte iseenese, vaid rahva jaoks. Vähemuse allumise enamusele, s.t enamuse vägivald vähemuse üle on bolševistlik pseudodemokraatia, mis produtseerib karjamentaliteeti ja surub maha indiviidi.

Juhtimise üheks põhiinstrumendiks totalitaarses ühiskonnas on võim ning sellel rajanevad surve- ja vägivaldavahendid. Indiviidide üheks põhiliseks käitumismotiiviks on hirm, mis sunnib varjama oma sisemaailma, teesklema, eksponeerima oma lojaalsust kehtivale režiimile. See aga omakorda on soodsaks pinnaseks barbaarsusele, korrupsioonile ja kuritegevusele. Sellest tulenevalt hävitab totalitaarne ühiskond end seesmiselt ning kannab vaid ajutist iseloomu.

Tõelise demokraatia ideoloogiliseks vundamendiks on inimkesksus. Isiksus on kõige tähtsam subjekt ühiskonnas. Isiksus on vaba, tema sisemaailm on puutumatu. Igasugused survevahendid, eriti sisemaailma mõjutamiseks, on taunitavad ja vastunäidustatud. Inimesel on õigus olla tema ise, erinev teistest inimestest. Valitseb tolerantus ja sallivus. Domineerivaks printsiibiks on teise inimese vabaduse austamine. Kõik ülejäänud subjektid (grupp, erakond, rahvus, riik jt) peavad prioriteetseks isiksuse vabadust. Rahvas ei ole homomorfne mass, vaid indiviidide kogum. Bolševistliku enamuse võimuhegemoonia asemel valitseb konsensus printsiip. Ka vähemusel on õigus olla tema ise. Dissidendid ei ole vaenlased. Oponenti sallimine ja austamine on kujunenud käitumiskultuuri üheks oluliseks printsiibiks.

Loomulikult eeldab ka demokraatia teatavaid väliseid piiranguid inimeste käitumisele. Selles osas demokraatia erinebki liberalismist ja anarhiast. Seaduste ülimaldus on demokraatia alustugi. Ka demokraatia tingimustes on vaja mõjutada inimeste käitumist, hoiakuid, tõekspidamisi, vaateid jms. See toimub aga võlviefekti arvestavalt ja sellele toetuvalt. Igasugused ebaaususe ja vägivald ilmingud on seejuures taunitavad.

Võlviefekti arvestamine on ka eetika, suhtlemis- ja käitumiskultuuri üks aluseid. Inimsuhete eetilise väärtus rajaneb inimese vabaduse, sisemaailma iseseisvuse ja puutumatus tunnustamisel. Lugupidamist ja respektiivimist leiab pariteetses suhtlemises see, kes ei püüa iga hinna eest domineerida, end maksma panna, kes ei halvusta ega alanda oma partnerit, ei kasuta füüsilist ega psüühilist vägivalda; see, kes laseb oma partneril tunda end lugupeetavana ja tähtsana, jagab partneriga oma positsioonist tulenevaid eeliseid, madaldamata sealjuures enda ega partneri väärikust.

Partneri ümberveenimisel, tema hoiakute ja suhtumiste muutmisel ei ole arukas loota otserünnakule, teravale kriitikale, alandamisele, mõnitamisele, halvustamisele ja enese üleoleku demonstreerimisele. See on kultuuritu ja ebaefektiivne. Igasugune jõu kasutamisel põhinev väline surve kutsub koheselt esile vastuseisu. Ka väevõimuga pakutav hea võetakse reeglina vastu halvana.

Samadel põhjustel on madala efektiivsusega autokraatne juhtimine, igat tüüpi käsundjuhtimine, kasvatamine keeldude, käskude ja moraallugemise kaudu.

Erilist kaalu omab võlviefekti arvestamine ja kasutamine pedagoogikas ja eriti andragoogikas, sest täiskasvanu subjektsuse aste, tema eneseväärikus, elukogemused ja info vastuvõtu selektiivsus on märgatavalt kõrgemad kui lastel.

Kui surveabinõud lapse puhul veel teatavates tingimustes ajutist edu võivad anda, siis täiskasvanu puhul võib seda haruharva täheldada. Pole näiteks saladus, et kinnipidamiskohtades rakendatavate mõjutusvahendite efektiivsus kurjategijate "ümberkasvatamisel" on üsnagi madal, tihti vastupidise toimega.

Andragoogika (aga ka pedagoogika) üheks fundamentaalprobleemiks on teede ja vahendite leidmine selliste protsesside käivitamiseks inimese sisemaailmas, mis viiksid paradigmaatilise barjääri nõrgenemiseni või osalise purustamiseni, et võimaldada uute vajalike elementide vastuvõttu tesaurusesse.

Paradigmaatilise barjääri purustamist võlviefekti alusel võiksime võrrelda kindluse vallutamise, kus strateegia ja taktika mängivad ülitähtsat osa.

Kõne all olev strateegia võib rajaneda:

Totalitaarses ühiskonnas on juhtimise põhiinstrumendiks võim, demokraatia vundamendiks inimkesksus.

Võlviefekti arvestamine on eetika, suhtlemis- ja käitumiskultuuri üks aluseid.

Paradigmaatilise barjääri purustamist võlviefekti alusel võib võrrelda kindluse vallutamise.

1) väliskeskonna seisundi muutumisele – ahvatluste või ohtude suurendamisele;

2) paradigmaatilise barjääri funktsioneerimise muutumisele – läbilaske suurendamisele või vähendamisele teatavas suunas;

3) subjekti siseseisundi mõjutamisele – konfliktsituatsiooni, defitsiidi, küllastuse jne tekitamisele.

Mõeldavad on nende strateegiate omavahelised kombinatsioonid.

Näited
paradigmaatilist
barjääri ületavate
võtete kohta.

Põhimõtteliselt on eespoolnimetatud strateegiatest lähtuvalt võimalik välja töötada andragoogikas kasutatavate taktikate ja menetluste taksonoomia. Jättes selle taksonoomia väljatöötamise andragoogikateadlaste edaspidise uurimistöö ülesandeks, toome siinkohal vaid mõned iseloomulikud näited paradigmaatilist barjääri ületavate võtete kohta info serverimisel:

a) infot serveritakse selliselt, et iga üksik infoannus oleks tesaurusele kui tervikule vastuvõetav, nende koguhulk aga osutuks uut paradigmat nõudvaks või uut sisestruktuuri kujundavaks;

b) esitatakse sellist infot, mis

■ teatavate tunnuste osas ei sobi tesauruse senisesse struktuuri, kuid seotuse tõttu isiksusele väga oluliste, tema tesaurus esemasolevate struktuuriühikutega nõuab integreerimist;

■ äratav inimese seesmise subjektiivse aktiivsuse (uudishimu, soovi midagi teada saada, ennast arendada, muuta jne).

Võlviefektist tuleneb otseselt ka arusaam, et targaks ei tee mitte niivõrd õpetamine (õppija suhtes väline tegur), kui võrd õppija seesmisel aktiivsusel põhinev protsess, õppimine. Õppeprotsessis, s.t õppimise ja õpetamise ühtsuses on põhiprobleemiks õpimotivatsiooni loomine. See eeldab info esitamist:

■ kontekstis, mis vastab õppija huvidele, s.t äratav õppijas huvi pakutava vastu;

■ selliselt, et see tekitab õppijas positiivse emotsionaalse seisundi, kuna emotsionaalne blokeering takistab õppimist;

■ seostatuna õppija eriala, igapäevase kutsetöö või tuttava valdkonna pakiliste probleemidega ning õppijale varasemast teadaolevaga, tema kogemusega;

■ viisil, mis võimaldaks õppijal rahuldada oma elulisi tarbeid (materiaalseid ja sotsiaalseid vajadusi, enesetostus-, tunnustus-, eneseaustuse vajadust jt);

■ selliselt, et inimene teadvustaks muutuvast väliskeskonnast tuleneva uusi teadmisi ja oskusi nõudva situatsiooni;

■ viisil, mis võimaldaks õppijal endal luua uut, laiendada või avardada enda jaoks teadaolevat (s.t loomingulises situatsioonis);

■ sugestiivse ja autoriteetse õpetaja poolt, kes austab õppijat ning võimaldab tal olla tähtis ja lugupidatav.

Õppeprotsessis kasutatavad võtted peaksid viima õppija enesearendamise vajaduse tunnetamisele ja selle realiseerimisele.

Nagu juba märgitud, ulatub võlviefektile põhinev mõjutusviis märgatavalt kaugemale üksikindiviidi õpetamise ja kasvatamise piiridest, valdkondadesse, kus tegemist on subjektsete inimkooslustega.

Innovaatikas on tähelepanu äratavaks probleemiks peaaegu alati aset leidev vastupanu uuendustele. Kui uuenduste innovaatilist menetlust eiratakse, kui selles kasutatakse kas või väheselgi määral survevahendeid, on vastuseis eriti tugev ja uuendus võib koguni nurjuda.

Organisatsiooni arendamise valdkonnas on üldtuntud tõde, et kvalitatiivseid muudatusi organisatsioonis ja selle tegevuses ei ole võimalik saavutada vaid välispidiste uuendustega ning reformidega "ülalpoolt". Arendamise peamiseks strateegiliseks teeks on arendustegevuse käivitamine seestpoolt, töökollektiivi kujundamise kaudu enesearendamise subjektiks. Juhtimisteooria seisukoht, et põhitegevusest võõrandunud juhtimine on küündimatu, ei vaja tõestamist. Kui töökollektiiv on formeerunud enesejuhtimise subjektiks ning juhtimine ise on assimileerunud juhitavas tegevuses, on juhtimise tulemuslikkus suurema tõenäosusega. Võlviefekti seisukohalt on mõistetav ka totaalsele välisele kontrollile ning väljaspoolt antavale monopoolsetele hinnangutele rajaneva juhtimise ebaefektiivsus.

Demokraatlikus juhtimises ei eksponeerita ega vastandata juhtivale tegevusele kontrolli, hindamist, atesteerimist jne.

Põhiprobleemiks
on õpimotivatsiooni
loomine.

Tegevuse tulemuste väärtustamist, tulemi ja eesmärgi kõrvutamist, vastava enesehinnangu ning töökaaslaste ja juhtide hinnangute integreerimist läbirääkimiste, väitluste ja nõustamise teel kõikides juhtimisprotsessi faasides ja kõikidel hierarhiatasanditel (evaluatsioon) peetakse demokraatliku juhtimise üheks peamiseks põhimõtteks. Võlviefektist lähtuvate seaduspärasuste perspektiivsus andragoogika ning juhtimise ja arendustegevuse valdkonnas on vaieldamatu. Tõenäoselt võime sama väita kõikide nende eluvaldkondade kohta, kus on tegemist inimeste vaheliste suhetega. Tõestusmaterjali selleks pakub elu ise.

Võlviefektist lähtuvad seaduspärasused on perspektiivsed andragoogikas, juhtimis- ja arendustegevuses.

Kirjandus

1. Daines J. M., Graham T. B. Adult Learning, Adult Teaching. Department of Adult Education, the University of Nottingham, 1988.
2. Graham T. B., Daines J. M., Sullivan T., Harris P., Baum F. E. The Training of Part-time Teachers of Adults Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982.
3. Hämläinen K. Konsultoiva työtapa ja koulun kehittäminen. Oulu, 1987.
4. Joblin D. Self-direction in adult education: An analysis, defence, refutation and assessment of the notion that adults are more self-directed than children and youth. — International Journal of Lifelong Education. Vol. 7, 1988, Nr. 2.
5. Osborn M., Charney A. and Withall A. The Psychology of Adult Learning and Development. Review of existing research in adult and Continuing education. Volume XI National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), 1982.
6. Purul A. Osallistuminen ja yhteistoiminta. Triangulaatiotutkimus koulutuksen vaikutusvuudesta eräissä organisaatioissa. Helsinki, 1989.



MARGUS VIKKMAA foto

GUSTAV ERNESAKS

12.12.1908 — 24.01.1993

Lauluteadi viimane soov
oli:

Armas eesti rahvas!

Hoi a ühte, hoi a kokku!

Ole aus, tasakaalukas ja
visa.

Tee tööd,

tee tööd,

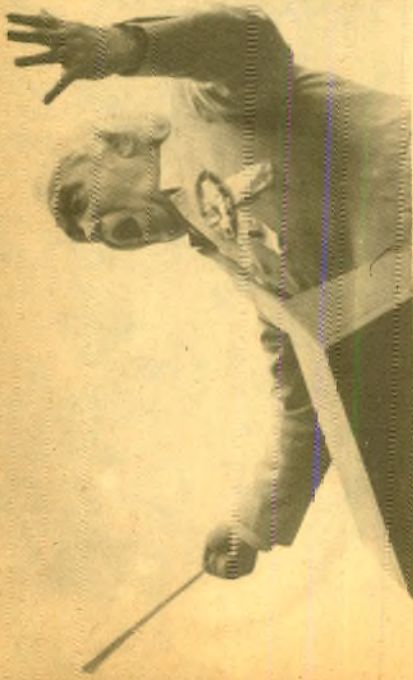
ära unusta laulu — siis

on

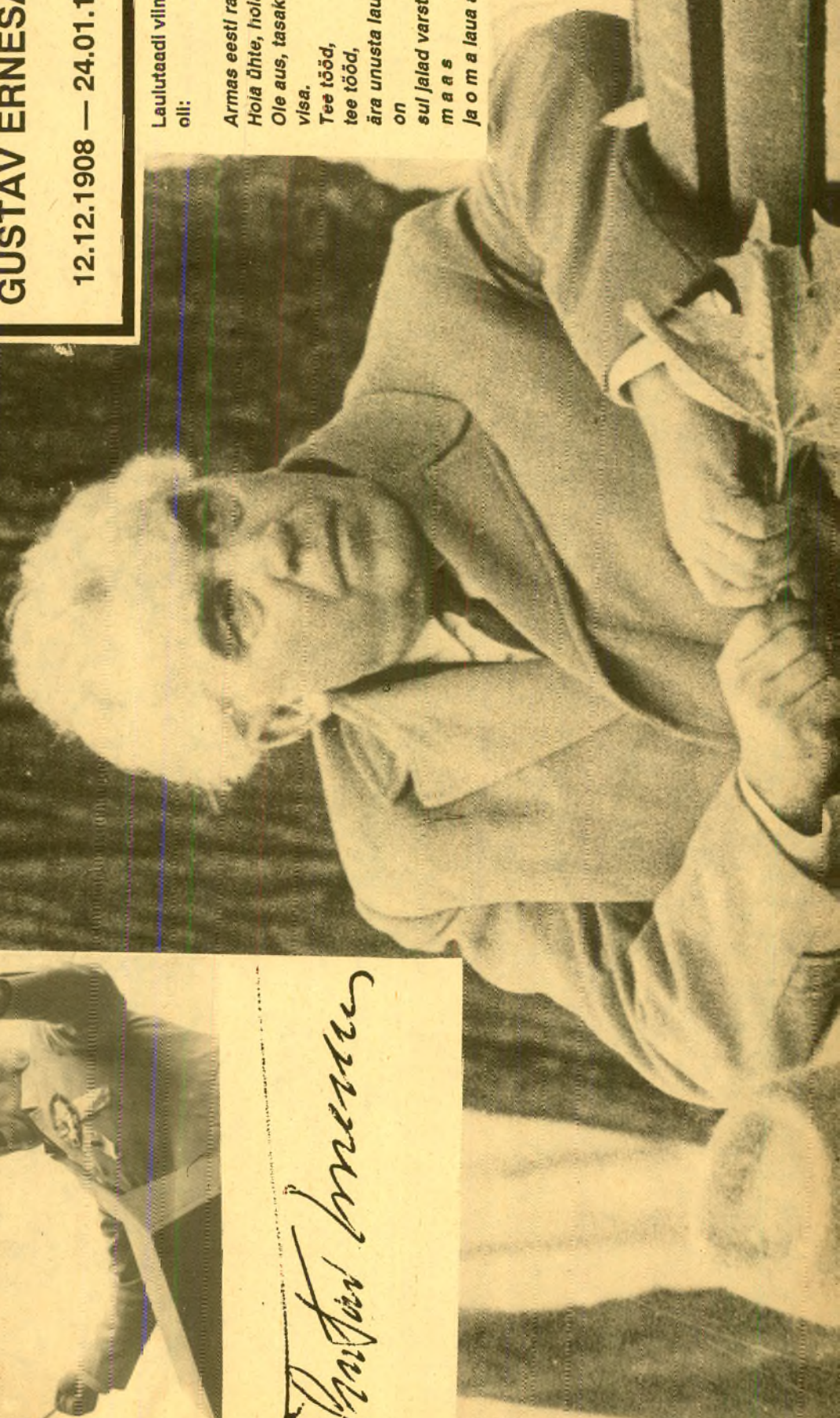
sul jalad varsti kindlalt

maas

ja o m a laua all.



Gustav Ernesaks





Juubilar on TOOM ÕUNAPUU

Sellega seoses palus toimetus sajandi esimesest poolest kokkuvõtteid tegeval juubilaril vastata mõnele küsimusele.

Olete eesti keele õpikute autoreid. Millistest põhitõdedest (keelesüsteemsus, grammatikakesksus, kommunikatsioon vm) olate nende koostamisel lähtunud?

Päris üheselt siin vastata ei saa. Emakeele õppekirjanduses olen püüdnud luua ikka mingit süsteemi, kui mitte lingvistilist, siis vähemalt metoodilist süsteemi. Kogu meie emakeeleõpetus on seni olnud valdavalt grammatikakeskne ja suhteliselt vähese funktsionaalsusega ning ega minagi saanud siis teist teed minna. Tõsi, grammatikaga annab üsna paljugi seostada, näiteks õigekirjaõpetuse, leksika laiendamise ja lausete sõnastamise oskuse. Oma nägemuse piires olen seda kõike arvestanud. Kommunikatiivne emakeeleõpetus on meil seni aga loomata ja katsetamata. Vahest õnnestub nooremate õppekirjanduse autoritel Lääne eeskujudele toetudes midagi selles liinis ära teha. Aga imerelvaks ei maksa kommunikatsiooni küll pidada. Võib-olla see polegi eriti õpetatav, nii et selle sissetoomisega me pigem kaotame (raiskame aega millegi rohkem õpetatava arvel), kui võidame midagi käegakatsutavat. Mingil juhul ei tohiks aga uut lähenemisviisi õpetajatele ainuvõimaliku lahendusena peale suruda, ammugi veel katsetamata materjale kohustuslikeks teha. Seni on kõik käinud ikka suurte tõusude ja mõonadega: satume millestki vaimustusse, viime sisse, aastate pärast pettume tulemustes, loobume sellest, satume uuest asjast vaimustusse... ja kõik kordub. Küllap peab ka meie emakeeleõpetus läbi tegema kommunikatsiooni jumaldamise perioodi, et o m a n a h a l ära tunda selle head ja vead. Läänes ei olda aga enam sugugi veendunud, et rõhu asetamine suhtluskeelele just kõige otstarbekam on, sest õpilaste õigekeelsusoskus jäävat sellega alla igasugust arvestust.

Küll olen kommunikatsiooni esikohale seadnud eesti keele kui võõrkeele õpikutes. Kuid kommunikatiivset s ü s t e e m i mul seni luua pole õnnestunud, süsteemi olen välja arendanud ikka grammatilist liini mööda, mida pakun paralleelselt kommunikatiivsete tekstidega. Üldse valitseb maailma keeleõpikuis väga kirju pilt. AINUõiget metoodikat ei ole olemas. Keelt võib edukalt õpetada ka ilma igasuguse õpikuta, kas või metsas puu all. Õpiku olemasolu teeb selle protsessi vaid lihtsamaks.

Väidetakse, et meie noorte emakeeletase langeb. Millest on see tingitud? Milles näete olukorra lahendust?

Meie noorte emakeeletase langeb tõesti katastroofilise kiirusega. Selles ei ole aga süüdi eesti keel ega selle õpetamise metoodika. Kooliõpetuse kvaliteedi allakäiku täheldatakse kogu maailmas. Ka Läänes on haridus jõudnud kriisi, millest otsitakse väljapääsu. Mõned heaoluriikide pedagoogid on lootusrikkalt vaadanud isegi ida poole: järsku leidub meie didaktikas mingi päästerõngas. Vajakajäämisi emakeeleoskustes märgatakse alati selgemalt kui näiteks geograafia või mõne teise aine tundmises, sest õpilaste keelevead on must valgel kõigile näha.

Nii kummaline, kui see ka pole, soodustab meie koolihariduse kapitaalset nüriseisu demokratiseerimisprotsessis iseseisvunud Eesti riigis. Suures vabanemise tuhinas on tekkinud kõike lubatavuse tunne: oleks nagu igaühe oma asi, kuidas ta õpetab või õpib. Või kas ta üldse midagi õpetab ja õpib. Keegi administratiivselt enam vahele segada ei tohi, survet avaldada õpetajale või õpilasele pole enam heaks tooniks. Kombeks on rääkida isikukesksest koolist ja õpetajad, kes seda arendada püüavad ning nn avatud õpetust praktiseerivad, oleksid nagu korraga vabad sellest suurest vastutusest, mis neid aastakümneid on rõhunud. Laps tajub kohe, kui õpetaja enam eriti ei püüa ja talle vabad käed jätab, ega püüa ka enam. Laiskus on üsna ürgnimlik nähtus ja kui keegi õpilast ei mobiliseeri, omandab ta õppeprogrammist veel vähem kui sel kurikuulsal protsendimaania ajal, mil lapsel piitsaga turjal oldi. Ma ei idealiseeri mõõdanikku, aga fakt on see, et praeguses koolisituatsioonis saavutavad vähemalt mingeidki tulemusi vaid vanamoelised ja autoritaarsed õpetajad. Teiste tulemused on paraku nullilähedased. See kõik käib ka emakeeleõpetuse kohta.

Väljapääsuks ummikseisust tuleks radikaalselt muuta algõpetust. Kui algklassides ei suudeta õpilastes äratada tunnetushuve, ei saa hiljem enam midagi parandada, ükskõik millist metoodikat siis ka ei rakendataks. Algõpetuse muutmine eeldab kogu koolisituatsiooni teisinemist. Koolisituatsioon muutub aga koos ühiskonna muutumisega. Nii et haridus veab ennast välja ainult koos ühiskonnaga. Pole mõeldav, et ühiskonnas on kõik muu ligadi-logadi, ainult haridus on tipp-topp. Ääretult naiivne oleks ar-



Eesti Kultuurifondi aastapremia ülevõtte Tallinna Raekojas 19. detsembril 1991.

vata, et teeme vaid uued programmid ja õpikud ning kõik saab paugupealt laitmatult korda. Uued programmid ega õpikud ei tõsta kohe kindlasti meie õpilaste emakeeletaset. See toimub vaid õpilaste tunnetuslike huvide üldise kasvuga.

Hiljuti ilmus Teie "Eesti keele õpetamise metoodika". Kellele olete oma käsiraamatu sihitanud, keda kasutajana silmas pidanud?

Nimetatud käsiraamat on mõeldud emakeeleõpetajatele ja neile, kes seda ametit alles õpivad, seega siis kõrgkoolide eesti filoloogia üliõpilastele. Olen püüdnud raamatusse kirja panna kõik algtööed, mida ka kogemustega õpetaja hetkekski unustada ei tohi. Õpetajatööd on sageli võrreldud näitleja omaga: mõlemal olevat just algtöödede järgimine päevast päeva (täpselt tunnistundi, etendusest etendusse) kõige raskem. Kes seda pidevalt suudab, on tõeline professionaal; kes aga mõnikord järele annab, juba poolenisti diletant. Seepärast ei maksaks alahinnata käsiraamatus sisalduvaid aabitsatõdesid. Aga teoses on kirjas ka tõsisem pool – see, mis algajale õpetajale veel üle jõu käib.

Üldiselt olen käsiraamatus silmas pidanud selle sajandi emakeeleõpetust, sest uueks sajandiks pääsevad tõenäoliselt maksvusele uued tendentsid, taotlused, programmid ja õpikud. Kummatigi olen veendunud, et midagi meie

praegusest emakeeleõpetusest jääb siiski ka igihaljaks. Nii et 100% ulatuses ei aegu hiljuti ilmunud käsiraamat kunagi.

Kuivõrd olete saanud enda soovitud metoodikat ise praktikas proovida?

Metoodikakäsiraamatus kirjapandu jaguneb kaheks: teiste töödele toetuvaks ja enda poolt looduks. Viimase olen enam-vähem kõik koolipraktikas läbi proovinud, sest olen olnud emakeeleõpetaja üsna erinevatel tasanditel ja võtnud oma tööd vahest ülearuigi tõsiselt. Sellest on sünenud ka minu põhihädad. Mida aasta edasi, seda raskemaks läks mul oma närvisüsteemi juures töötada meie üldhariduskoolis. Vahel tundub mulle isegi, et ma ei sobi enam üldse tänapäeva haridussüsteemi. Kogu elu jooksul olen tahtnud näha oma töö t u l e m u s i. Ja kui need mind ei rahuldanud, kippusin ma nn vägisi kangutama, õpilasi lausa jõuga (= autoritaarselt) targaks tegema. Ma ei pannud naljalt kellelegi välja "kolme", kui ta "kaht" väärt oli. Aga selline jõupoliitika tekitab teatavasti konflikte õpilaste ja õpetajate vahel (kahjuks jääb tänapäeval selles vastasseisus õigus alati õpilastele!), ka kooli juhtkonna ja õpetaja vahel. Seepärast olen enda ja õpilaste säästmiseks juba hea hulk aastaid loobunud praktilisest tööst üldhariduskoolis.

Emakeele õpetamist ma päriselt jätnud siiski ei ole. Viimastel aastatel on mul olnud omajagu

koduõpilasi, kes kujutavad meie kooliõpetuse praaki, mida mina parandama pean. Minu juurde on nad jõudnud muretsevate vanemate hooli läbi: eraõpetajale ollakse valmis üsna heldelt tasuma, kui nende lastel koolitundide lüngad likvideeritakse ja nad kõrgkooliküpseiks tehakse. Koduõpilastest on mul ainult head mälestused, sest nad t a h a v a d õppida. Neil ju iga minut maksab ja seepärast püütakse õpetajalt võtta maksimum.

Kord valmistasin keskkooli keskpäraselt lõpetanu emakeele alal ette nii, et ta ülikooli defektoloogiaosakonda esimesena sisse sai. Isa, lihtne töömees, ei suutnud seda imet uskuda, läks ise sissesaanute nimekirja uurima: kas sel esimesel neil on ikka ka sama isanimi või on tegemist tema tütre nimekaimuga. Pärast külvati mind üle "kulla ja karraga". Eraõpetus on toonud mulle palju rõõmu ja koduõpilaste najal olen saanud paljugi oma metoodilistest nipidest läbi proovida. Seejuures olen korduvalt tõdenud, mis koolis kõik tegemata jäetakse. Näiteks kirjavahemärkidest pole mitmel mu koduõpilasel õrna aimugi olnud. Tegelikult kuulub interpunktsioonisüsteemi omandamiseks kõigest kaks tundi!

Terve mõistus tõrgub vastu võtmast sedagi, miks lõppklassi õpilane läheb samaaegselt veel ka kõrgkooli ettevalmistuskursustele. Miks ei usalda ta oma kooli õpetajaid? Miks ei omanda ta vajalikku oma koolitundides? Ettevalmistuskursused on ju ennekõike mõeldud ikka neile, kel keskkooli lõpetamisest mõni aasta möödas ja kes seetõttu peavad üht-teist värskendama. Kujutavad need kursusedki ju järjekordset m a s s i õ p e t u s t, kus õpetaja (= lektor) ei ole õpilastest sugugi rohkem huvitatud kui keskkooliõpetaja. Eraõpetuse edu tagab just m õ l e m a p o o l n e huvi õppetöö tulemuste vastu. Seepärast on meie hariduse üks sõlmprobleeme, kuidas tõsta koolitundide prestiiži ja reaõpetajate autoriteeti, et koolilapsed ei peaks abi otsima tasulistest kursustest või eratundidest. Aga seni on mul jätkunud koduõpilasi, kelle juures saan proovida oma metoodika töökindlust.

Millise kogemuse olete saanud Narva Kõrgkooli õppejõuna ja venelastele kirjutatud eesti keele õpikute autorina?

Narva Kõrgkoolis õpetan eesti keelt alles teist õppeaastat ja seda väga väikese koormusega – ainult ühes õpperühmas. Sealsed õppurid on enamasti veetnud kogu oma elu vene keskkonnas ja neile on eesti keel ikka väga raske. Aga ega ükski õpetaja jää päriselt rahule oma õpilaste arengutempoga. Sõnad tambitakse küll pähe, ent morfoloogilistes vormides tehakse palju vigu. Alati ei aita ka eesti ja vene keele gram-

matika võrdlemine, sest õpilased ei tunne isegi oma emakeele grammatikat. Tähendab, toetuspinda ei ole. Jääb üle vaid intuiitiivne kobamine või lausemallide päheõppimine, nagu praktikseeritakse tööliste õpperühmades. Eeldaksin siiski, et kõrgkoolis peaks võõrkeele õppimine olema teadlikum ja süstemaatilisem.

Teistsugune kurb kogemus on mul põhiliselt eesti keskkonnast, näiteks Tartus asuvatest vene koolidest tulnutega. Üks neiu oli lõpetanud keskkooli koguni kuldmedaliga ja algul tundus nii mulle kui ka temale, et tal ei ole midagi minu tundides teha, sest teiste taseme tõttu olin sunnitud õpetust A, B-st alustama. Aga juba mõne kuu pärast tekkisid tal märgatavad raskused. Too üliõpilane teadis küll mõnda aega teistest rohkem sõnu, aga õigele rääkimisele polnud koolis üldse tähelepanu pööratud. Kõik käändelõpud ja verbivormid on ta valesti omandanud, kohakäänete funktsioonid on talle lausa hiina keeleks ja praegu võitleb ta selle eest, et kuidagi rahuldavalt toime tulla. Kui koolis lepivad õpetajad väärade sõnavormidega, on hilisem ümberõppimine väga vaevaline, võib-olla isegi võimatu. Seepärast ei ole ma rahul selle tööga, mida teevad eesti keele õpetajad meie vene koolides. Aga kooliõpetuse vähese efektiivsuse põhjusi olen eespool juba lahanud.

Venelastele eesti keele õpikuid olen kirjutanud rohkem missioonitundest, sest loojaid napib. Oma keskkoolide fakultatiivõpiku järgi õpetangi Narvas. Selle õpiku süsteem (iga uus grammatikakild toetub rangelt vanale) rahuldab mind täiesti. Tekstides aga oleksin pidanud pakkuma rohkem igapäevaseid dialooge. Seda olen püüdnud oma järgmistes õpikutes arvestada. Paraku on need alles hiljuti ilmunud ning seepärast pole mul endal õnnestunud nende järgi veel õpetada. Küllap peavad siin oma arvamuse välja ütleva teised praktikud.

Praeguseks on meil muulaste jaoks olemas üsna eripalgelisi eesti keele õpikuid, nii et õpetajal-õpilasel on tekkinud valikuvõimalus, nagu see ühes kultuurriigis olema peabki. Igal õpetajal tuleks olla kursis kogu kättesaadava õppekirjandusega, et valida oma õpperühma jaoks sobivaim (= jõukohaseim) õpik. Mistahes õppekirjandust on õige hinnata ainult adressaadist lähtudes, sest õpik, mis ühele rühmale sobib, ei pea teisele koosseisule passima, ja vastupidi. Universaalset head (kõigile õppuritele ühtemoodi sobivat) õpikut ei saa olla.

Peale lastejuttude olete kirjutanud noorsooromaani "Katkestusseis". Mis sundis Teid seda romaani looma? Kuivõrd on see autobiograafiline ja kas sellele tuleb ka järg?

Pärast seda, kui ma ülikooliõppejõu ametist invaliidsuspensionile läksin, töötasin paar aastat õhtuti kasvatajana Tartu Sanatoorses Keskkoo-

lis. See oli hea kogemus. Õppisin tundma puuetega laste elu-olu ja probleeme. Meie lastekirjanduses ei olnud seda teemat veel käsitletud. Nii sündiski mul mõte ise sellest kirjutada. Olustiku "Katkestusseisu" tarvis laenasingi Tartu Kalevi tänava kool-haiglast, karakterid ja süžee on aga suures osas fantaasia vili. Seepärast ei saa seda teost pidada autobiograafiliseks. Annan endale selgesti aru, et raamatul ei ole erilist kunstiväärtust. Ometi saatis seda üsna suur lugejamenu. Minu käest on korduvalt küsitud, kas raamatule tuleb ka järg. Seda on päritud nii eraviisiliselt kui ka ametlikel kohtumistel koolides. Eriti üllatas mind Tartu Õpetajate Seminari kasvandike elav huvi. Arvasin, et nemand peaksid selle raamatu probleemidest olema välja kasvanud.

Heasoovalik lugeja on tahtnud teada, mis sai mu poistest ja tüdrukutest edasi. Ausalt öelda ei tea ma seda, sest pole kunagi sellele mõelnud. Ma ei usu, et kirjutan "Katkestusseisule" järje. Kui aga peaksingi seda tegema, siis Olavist ja Siirist paari küll ei saaks, nagu on lugejad soovinud. Miks – seda mõistetakse vanemaks saades. Pigem laseksin Athena abielul lõhki minna ja endisel õpetajal-õpilasel uuesti kohtuda. Kuid vaevalt sellestki püsiühendust kujuneks... Ei tea.

Hoopis omalaadse sooviga on välja tulnud üks algkoolipoiss Võrumaalt. Südame tegi soojaks, kui kuulsin tema soovist, et ema tooks talle raamatu, kus oleks kirjas see, mis juhtus Ukuga enne e n n e sanatoorsesse kooli jõudmist. Ka sellist raamatut ei ole ega tule. Uku mängumaa ühtib minu kujutlustes mu oma lapsepõlvkoduga Põltsamaal, aga praegune aeg ja õhustik peaksid olema sootuks teistsugused. Seepärast ei tihka ma ka eellugu kirjutada.

Tänaseks on "Katkestusseisust" olemas ka helivariant nägemisinvaliidide tarbeks. Aga mu lugejatel ja kuulajatel tuleb leppida sellega, mis seni kirjas või magnetlindil. Tänaseks olen ajutised vigurid lastekirjanduses maha jätnud. Kõigile oma lugejatele soovin aga, et nende elus ei esineks katkestusseise.

Missugused tööd on Teil teoksil ja plaanis?

Läbipõetud haiguste tõttu on mul jagunud väga kasinalt füüsilist jõudu. See-eest olen olnud vist üsna suure vaimujõuga. Nüüd, teise sajandipoolle künnisel tunnen, et olen elule kogu oma füüsilise ning hinge ära andnud. Ja üle paljude aastate ei ole mul parajasti pooleli ühtki raamatut. Juba poolteist aastat ei ole ma midagi kapitaalsemat loonud. Algul tundus niisugune seisund imelik, praegu olen sellega juba harjunud ja isegi naudin, et ma pole enam mingite tähtaegade kütkeis.

Ühelt poolt vaevab mindki meie oludele tüüpiline sotsiaalne väsimus, teisest küljest ei tun-

neta ma enam mingit motivatsiooni. Napp honorar pole küll ühelegi koolikirjanduse autorile olnud loomejõu käivitajaks. Oleme ikka ilmutanud mingit missioonitunnet või on kooliõpikud olnud meile lihtsalt eneseteostuseks. Nüüd paistab see etapp olevat minetatud. Läänud aastal ilmus mul viie kuu jooksul kolm raamatut. Need jätsid mind kummaliselt külmaks. Järelikult ei ole ka uue raamatu trükist ilmumine enam selleks tõukejõuks, mis õhutaks uutele loomingulistele otsingutele. Kui haridusjuhid ja koolikirjastus(ed) soovivad veel seniste autorite teeneid kasutada, tuleks neil tõsiselt mõelda **m o t i v a t s i o o n i l e**, mis kogemustega loojaid uuesti tööle innustaks. Kui seda motivatsiooni ei leita, jääb meie haridus endiselt kriisi, sest uus loojate põlvkond ei suuda ju paugupealt **k o g u õ p e k i r j a n d u s e** soetamise raskust oma õlgadele võtta. Üleminek ühelt generatsioonilt teisele peaks olema sujuv ja pikemaajaline protsess.

Ideede osas ma end täielikult ammendanud veel ei ole, ent kui seni on kirjutuslaud olnud minu meelispaik, siis viimasel ajal on selle laua taha istumine muutunud üha vastumeelsemaks. Aga ega mulle konkreetseid pakkumisi enam tehtud olegi. Ühest või teisest asjast on vaid umbmääraselt räägitud, et võiks teha veel seda või teist, et vaja oleks niisugust või naasugust raamatut. Kuid sinnapaika need jutud on jäänudki. Võib-olla on see kuritegelik ajaraiskamine, kui kooliuuenduse perioodil potentsiaalseid autoreid loometööta hoiatakse. Esialgu tegi see mulle natuke haigetki, nüüd aga tänan õnne, et pakkumised pole läinud konkreetseiks. Igatahes, kui midagi niisugust veel juhtuks, võtaksin tubli tüki mõtlemisaega, enne kui otsuse langetan. Ja pole sugugi kindel, kas see veel positiivseks osutub.

Tõsi, mõnel hommikul ärgates tunnen veel nüüdki, et kohe-kohe pean mingist probleemist kirjutama. Siis võtangi kätte ja teen "herilase süsti" kas "Õpetajate Lehele" või mõnele teisele väljaandele. Proovin ikka veel tõsimeeli (= naiivselt) sedasinast maailma parandada, mingile ebakohale tähelepanu osutada, kuigi tean vägagi hästi, et sellest repliigist vaevalt midagi muutub. Aga minu kirjutamislõng on selleks korraks kustutatud.

Praegu näikse olevat mingi üleminekupeerioid, kus vanamoodi õppekirjandust enam luua ei taheta, uut moodi aga veel ei osata. Võib-olla ma ei suudakski ennast enam ümber häälesta-da, et põhimõtteliselt teistsuguseid õpikuid kirjutada. Niisiis olengi praegu loojana suures jõudeolekus. Eks aeg näita, kes ja kuidas meil midagi tegema hakkab.

Jaksu ja jõudu toimetuseperelt!

Eesti kooliõpilaste loovuse mõõtmistulemustest

EDA HEINLA, TPÜ teadur

Loovuse käsitlusi.

Loovus on erakordselt komplitseeritud nähtus. Käesolevaks ajaks on esitatud väga palju erinevaid loovuse käsitlusi teaduse, tehnika ja kunsti eri valdkondades. Loovuse olemuse mõistmisel ollakse ühisel seisukohal, et loovus ilmneb loovas tegevuses ja on seotud uue loomisega olemasolevate teadmiste ja tajude baasil. Enamlevinud on arvamus, mille kohaselt täieliku hinnangu loovusele võib anda loova tegevuse kui terviku hindamise kaudu, lisades loova isiksuse omadused ja andmed ajaloolis-sotsiaalselt olukorrast. Ühisel seisukohal ollakse ka selles, et loovat tegevust iseloomustavad leidlikkus, erinevus üldkehtivast ja originaalsus. Originaalsus võimaldab näha varem märkamatuks jäänut ning väljendada seda huvitavalt, kavalalt ning ebatavaliselt. Gowan'i arvates (3) seisneb loovus uute sidemete loomises objektide ja mõistete vahel, millel varem ei ole leitud mingeid seoseid. Fraenkel (2), tehes kokkuvõtet loovuse erinevatest määratlustest, näitab, et osa autoreid räägib loovusest kui aja jooksul kogunenud tajude ümbergrupeerumise protsessist. Teised peavad loovuseks võimet tajuada tegelikkust intuiitiivselt, leides lahendusi loogilisi arutlusi kasutamata. Torrance (6) defineerib loovust kui probleemides ja situatsioonides puuduvate elementide avastamise protsessi ning avastatu põhjal hüpoteeside formuleerimist, kontrollimist ja järelduste tegemist.

Käesolevas uurimuses on loovuse mõõtmiseks kasutatud Torrance'i loovusteste (TTCT).

Käesolevas uurimuses loovuse mõõtmiseks kasutatud Torrance'i loovustestid (TTCT) on koostatud lähtudes Guilfordi (4) mõtlemise teooriast, mille kohaselt loovuse üheks põhikomponendiks on loova mõtlemise võime. Guilford koostas faktoranalüüsi abil intellekti struktuurimudeli, milles ta eristab konvergentse ja divergentse mõtlemise. Konvergentse mõtlemise puhul on tegemist loogiliste mõtlemisoperatsioonidega, mis annavad ühe vastuse. Divergentse mõtlemise puhul, millega seostatakse loov mõtlemine, aga toimuvad sellised mõtlemisoperatsioonid, millede abil luuakse uusi ideid, mistõttu lahendusi võib olla palju ja erinevaid. Guilford tõi välja järgmised loova mõtlemise komponendid:

- mõtlemise kiirus ja ladusus** informatsiooni taasleidmisel mälust;
- mõtlemise originaalsus** – uute ja kavalate ideede produtseerimine, ebatavaliste lahenduste leidmine, tuntud ideede kombineerimine uuel viisil;
- mõtlemise paindlikkus** – võime genereerida suurel hulgal erinevaid ideid, lülitada kiiresti ümber ühe klassi objektidelt teise klassi objektidele.

Uurimuse meetodika

Loovuse mõõtmiseks kasutasime E. P. Torrance'i loova mõtlemise teste (TTCT) (5), mis on käesoleva töö käigus kohandatud Eesti oludele. Nimetatud teste kasutatakse eri eesmärkidel: vaimse arengu mõõtmiseks, individuaalsete ja eksperimentaalsete õppemeetodite efektiivsuse hindamisel, teraapiliste programmide väljatöötamisel ja loova potentsiaaliga laste väljaselgitamisel (1). Testid on mõeldud kasutamiseks lasteaiast kuni üliõpilasteni.

TTCT testipatarei koosneb neljast testikomplektist.

TTCT testipatarei koosneb neljast testikomplektist: 2 verbaalset ja 2 kujundliku mõtlemise testi (vormid A ja B). Kujundliku loova mõtlemise testid koosnevad 3 alatestist, verbaalse loova mõtlemise testid 7 alatestist. Käesolevas töös kasutatakse verbaalse testi vormi A ja kujundliku testi vormi B. Lähtuvalt eeltoodud Guilfordi mõtlemise teooriast mõeldavad antud testid 4 loova mõtlemise komponenti.

1. Mõtlemise kiirus – ladusus informatsiooni mälust taasleidmisel, ideede, mõtete ja kujutluste voolavus, võime kiiresti informatsiooni koondada ning meelde tuuletada ideid, mis vastavad teatud suhetele.

2. Mõtlemise originaalsus – uudsete ja kavalate ideede produtseerimine, tuntud ideede esitamine uuel viisil, ebatavaliste lahenduste leidmine.

Mõõdeti mõtlemise kiirust, originaalsust, paindlikkust, viimistletust ehk üksikasjalikkust.

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

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

Uurimuse kontingent

Kujundlikku loovat mõtlemist mõõtsime eesti kooliõpilastel 6. kuni 17. eluaastani, kokku 1151 õpilasel, neist 519 olid poisid ja 632 tüdrukud. Verbaalset ja kujundlikku loovat mõtlemist mõõtsime 14–17aastastel üldhariduskooli 9. kl, keskkooli 10. kl ja kutsekeskkooli I kursuse õpilastel, kokku 575 noorukil (266 poissi ja 309 tüdrukut). Uurimus hõlmab kõigi suurlinnade ja eri maakondade õpilasi ja on tehtud 1988/89. õppeaastal.

Uurimuse tulemused

Käesolevas töös kasutatud E. P. Torrance'i loovustestid mõõdavad kujundlikku ja verbaalset loovust ning võimaldavad iseloomustada loovat mõtlemist nelja komponendi kaudu: mõtlemise kiirus, originaalsus, paindlikkus ja viimistletus. Üldistatult kasutatakse kogu loovuse näitajat, mis on saadud kujundliku ja verbaalse loovustesti tulemuste summeerimisel. Mõõtmistulemused on üle viidud protsentjärjestus normskaalale, mille alusel tuuakse välja järgmised loovuse tasemed: madal loovus – 1..3 normskaala punkti; alla keskmise loovus – 4..5 normskaala punkti; üle keskmise loovus – 6..7 normskaala punkti; kõrge loovus – 8..10 normskaala punkti.

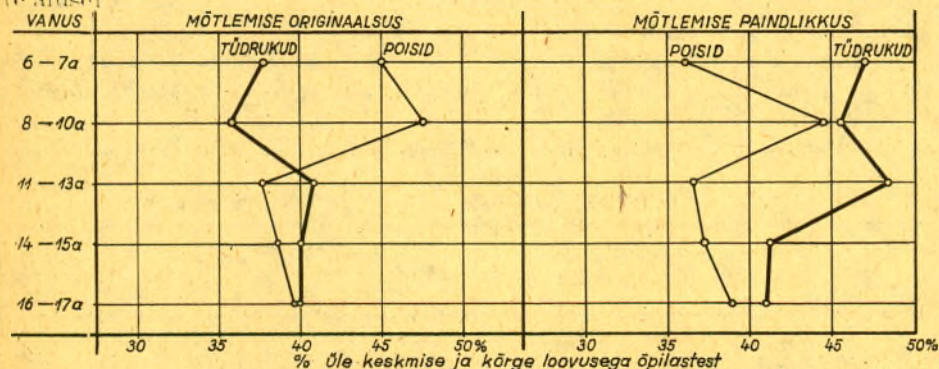
Loova mõtlemise komponentide vastastikused seosed

Loovat mõtlemist iseloomustava kahe testi ja nende kaudu mõõdetavate mõtlemise komponentide omavaheliste seoste käsitlemisel lähtume korrelatsioonimaatriksist. Kaks vaadeldavat loovust – kujundlik ja verbaalne – ei ole omavahel seotud eriti tugevalt ($r=0.25$). USA samalaadsetes uurimustes täheldatakse TTCT–testiga mõõdetud kahte liiki loovuse vahel veelgi madalamat seost, osa autorite andmetel puudub see üldse (5). Toetudes saadud seosele, võime väita, et tegemist on kahe erineva mõtlemislaadiga ning kõrge kujundliku loova mõtlemise testitulemustega õpilastel ei pruugi olla eriti kõrgeid verbaalseid loovaid võimeid ja vastupidi. Kahete liiki loova mõtlemise üksikkomponentidest võib seose tugevuse alusel lähedasemaks pidada mõlema testi mõtlemise originaalsust ($r=0.40$). Testisisiselt on verbaalse mõtlemise komponendid omavahel tugevamini seotud ($r=0.61-0.79$) kui kujundliku mõtlemise komponendid ($r=0.10-0.77$). Torrance'i (6) andmetel võib täheldada USA vastava vanuseastme puhul samasugust tendentsi, kõigi loova mõtlemise üksikkomponentide vahelised seosed on veidi tugevamad. Ilmselt tagab verbaalse loova mõtlemise ühe komponendi areng ka teiste komponentide kõrgema taseme. Võttes testi täitmisel produtseeritud ideede arvu (mõtlemise kiiruse) teiste komponentide edukuse aluseks, võime oletada, toetudes verbaalse loova mõtlemise komponentide seoste järjestusele, et kiire mõtlemisega kaasneb eelkõige erinevast ainevaldkonnast pärinevate ideede produtseerimine ja võime lülitada ümber ühe klassi objektidelt teistele – paindlik mõtlemine ($r=0.79$) ja seejärel uudsus – originaalne mõtlemine ($r=0.67$). Kujundliku loova mõtlemise komponentide puhul ilmneb samasugune tendents, kuid nad on vastastikku vähemsõltuvad. Suur hulk kujundliku mõtlemise kaudu produtseeritud ideid ei pruugi tagada verbaalse loova mõtlemise tulemustega võrdsel tasemel originaalseid ja erinevatest eluvaldkondadest pärinevaid ideid.

Saadud seoste alusel võime väita, lähtudes käesolevate testide kasutamisest, diagnostilistel eesmärkidel sobib loova mõtlemise üksikkomponentide mõõtmiseks nii kujundliku kui ka verbaalse loova mõtlemise test, kuid kogu loova mõtlemise arengu tasemest saame parema ülevaate verbaalse loova mõtlemise testi tulemuste alusel.

Kõrge kujundliku loova mõtlemise testitulemustega õpilastel ei pruugi olla eriti kõrgeid verbaalseid loovaid võimeid ja vastupidi.

Kogu loova mõtlemise arengu tasemest saame parema ülevaate verbaalse loova mõtlemise testi tulemuste alusel.



Joonis 1. Kujundliku loovuse vanusest ja soost sõltuvad erinevused.

Kujundlik loovus

Eesti ja võrdlevalt USA kooliõpilaste (5) (vanuses 6 kuni 17 a) Torrance'i kujundliku loovustesti tulemused toorpunktides on toodud tabelis 1.

Tabel 1

EESTI JA USA 6-17a LASTE JA NOORUKITE KUJUNDLIKU LOOVA MÕTLEMISE TESTI TULEMUSED (vanuseastme keskmised toorpunktides)

Loova mõtlemise komponendid	VANUS									
	6a	7a	8a	9a	10a	11a	12a	13a	14a	15-16a
Mõtlemise kiirus										
Eesti	18,2	24,6	28,7	26,2	25,4	23,6	24,7	23,9	26,1	26,4
USA (5.)	14,3	23,1	23,7	22,2	22,7	21,8	20,2	19,6	19,6	21,8
Mõtlemise - originaalsus										
Eesti	22,7	29,4	30,2	28,5	28,0	25,6	29,6	27,4	31,5	30,7
USA	20,5	26,3	30,4	26,8	30,1	28,1	29,0	25,5	27,4	34,1
Mõtlemise - paindlikkus										
Eesti	15,2	19,7	22,4	21,8	21,6	19,4	20,7	19,2	22,5	22,0
USA	10,4	15,6	17,5	16,2	17,1	16,0	15,8	15,7	15,7	17,8
Mõtlemise - viimistletus										
Eesti	25,7	32,4	33,6	35,7	32,6	39,2	40,3	43,8	37,6	
USA	17,1	24,9	24,0	28,5	28,4	26,0	32,0	21,0	28,6	

Saadud mõõtmistulemustest näeme, et eesti ja ameerika laste kujundliku loovuse tasemed ei erine oluliselt ning loova mõtlemise komponentide vanuselise muutumise üldsuumad on lähedased. Ilmneb tendents, et laste kujundlik loovus tõuseb kiiresti 6.-7. eluaastal, 8.-10. aasta vanuses ei toimu loovuses olulisi muutusi, 11.-12. eluaastal mõtlemise kiirus ja paindlikkus langevad veidi, mõtlemise originaalsus aga kõigub saavutatud piires. Alates 14. eluaastast näitavad kujundliku loovustesti tulemused loova mõtlemise kõigi komponentide tõusu, mis jätkub esialgsete mõõtmisandmete põhjal ka üliõpilasaastatel. Kujundliku loovuse testi tulemustes võib täheldada soolisi erinevusi. Illustreerivalt on joonisel 1 toodud kujundliku loova mõtlemise kahe komponendi - mõtlemise originaalsuse ja paindlikkuse - üle keskmise ja kõrge tasemega poiste ja tüdrukute osa erinevatel vanuseastmetel. Sooliselt ilmneb loovuses tendents, et 6.-10. eluaastani ületavad poisid tüdrukuid mõtlemise originaalsuses, s.t nad on enam võimelised välja pakkuma uudseid ja kavalaide ideid, leidma ebatavalisi lahendusi, 6-7aastased tüdrukud seevastu mõtlevad paindlikumalt, s.t nad on edukamad erinevate ideede genereerimisel ja ümberlülitumisel ühelt ainevaldkonnalt teisele. Võime tõdeda, et 6. kuni 10. eluaastani paranevad poistel kujundliku loova mõtlemise testitulemused, tüdrukutel aga püsivad antud vanuseastmes kõik kujundliku loova mõtlemise komponendid muutumatutena. Märkimisväärne on tulemus, mille kohaselt 11.-13. eluaastal toimub poiste kujundlikus loovuses järsk langus: üle keskmise ja kõrge loovuse tasemega poiste osa langeb antud vanuses 10% (käsoleva kontingendi mõõtmistulemuste alusel), jäädes madalamaks tüdrukute loova mõtlemise kõigist komponentidest. Seevastu 14-15aastastel tüdrukutel, kes on saavutanud poistest kõrgema kujundliku loovuse antud vanuseastmes, ilmnevad nüüd (vastupidiselt poistele) kujundlikus loovuses langustendentsid.

Poiste ja tüdrukute kujundliku loovuse testitulemused on erinevad.

Verbaalne ja kujundlik loovus

Kompleksne loovuse mõõtmine Torrance'i verbaalse ja kujundliku loovustesti patarei abil on läbi viidud 14-17a eesti kooliõpilaste hulgas (N=576). Toome tabelis 2 antud kontingendi loovustestide tulemused üle viidult protsentjärjestus normskala alusel koostatud loovuse tasemetesse (tasemete kirjeldus toodud eespool).

Tabel 2

14-17A KOOLIÕPILASTE LOOVUSE TASEMED (% kogu kontingendist)

	Loovuse tase			
	madal	alla keskmise	üle keskmise	kõrge
Kujundlik loovus	13,4	53,0	31,3	2,3
Verbaalne loovus	5,4	46,4	41,9	6,3
Kogu loovus	20,5	40,2	30,3	9,0

Kõrvutades kahe loova mõtlemise testi tulemusi, näeme, et antud vanuseastmes (14–17a) on noorukitel paremini arenenud verbaalne loovus, üle keskmise ja kõrgete tulemustega noored moodustavad ligi poole kogu kontingendist – 48,2%, kujundliku loova mõtlemise puhul vastavalt 33,6%. Meie 14–17a õpilaskonnast võib hinnata kolmandikku küllaltki loovaks ja 9% väga loovaks, kahjuks jäävad 20% käesoleva kontingendi noorukite loovad võimed madalale tasemele.

Loova mõtlemise üksikkomponentidest on meie koolinoortel kõige paremini arenenud verbaalse loova mõtlemise paindlikkus ja originaalsus, s.o võime lülituda kiiresti ühe klassi objektidelt teistele ning võime produtseerida suurel hulgal uudseid ja ebatavalisi ideid verbaalse mõtlemise kaudu. Kujundliku loova mõtlemise puhul kaldutakse enam suurele hulgale korralikult viimistletud ideedele kui nende uudsusele ja erinevusele.

14–17a noorukite loovuse soolisi erinevusi käsitleme 10pallilise protsentjärjestus normskaala keskmiste alusel. Vaadeldavas vanuseastmes (14–17a) on tüdrukute loova mõtlemise kõik komponendid kõrgemad poiste vastavatest näitajatest. Märkatava ülekaalu annab tüdrukute verbaalse loovuse kõrgem tase. Tüdrukutel on üle keskmise ja kõrge verbaalne loovus 55,4%, poistest vaid 39,8%. Üksikutest komponentidest on määrav mõtlemise kiirus ja paindlikkus. Kujundliku loovuse osas poiste ja tüdrukute testitulemused antud vanuseastmes oluliselt ei erine – mõtlemise kiiruses ja originaalsuses ollakse võrdsed, paindlikkus on tüdrukutel veidi kõrgem. Käesolevate loovustestide autori E. P. Torrance'iga peetud kirjavahetuse andmetel (7) tulenevad saadud soolised erinevused kultuurilistest erinevustest. USA-s ja Euroopa maades ületavad tüdrukud poisse verbaalse testi tulemustes, Indias seevastu täidavad tüdrukud paremini kujundlikku loovustesti.

Seega kalduvad tüdrukud enam verbaalset laadi loovale mõtlemisele – nad on võimelised produtseerima sõnalise väljenduse kaudu suurel hulgal erinevaid elukeskkondi ühendavaid originaalseid ideid. Tuginedes eespoolvaadeldud loova mõtlemise komponentide vahelistele korrelatiivsetele seostele, võime väita, et tüdrukute verbaalsele testile antud suurem vastuste arv ehk ideede voolavus tagab eelkõige poistest kõrgema verbaalse loova mõtlemise paindlikkuse ja seejärel originaalsuse.

Kokkuvõte

Eesti kooliõpilased ei erine kujundlikult loovuselt USA eakaaslastest. Poiste ja tüdrukute kujundlik loovus areneb vanuselisel erinevalt: poistel ilmnevad esimestel kooliaastatel kujundlikus loovuses tõusutendentsid, 4.–6. klassis langustentsid ja 7. klassist algab poiste kujundlike loovate võimete uus areng. Tüdrukutel (vastupidiselt poistele) ei ilmne esimestel kooliaastatel kujundlikus loovuses olulisi muutusi, 4. klassist algab tõusutendents, mis pidurdub alates 7. klassist. Neidudel (14–17a) on enam arenenud verbaalsed loovad võimed, noormehed aga on edukamad kujundlikes loovates võimetes.

Tuginedes loovuse mõõtmisel saadud sooliste iseärasustele, soovime neid loovustestide kasutamisel arvestada diagnostilise vahendina (nt kutsenõustamisel).

Kirjandus

1. Davis A. G. Testing for creative Potential. – Contemporary Educational Psychology, 1989, 14, 257–274.
2. Fraenkel J. Can creative be taught? Critique and commentary – Social Education, vol. 41, 1977, 7, 648–655.
3. Gowen J. C. Some new thoughts on the development of creativity – Journal of creative behavior, vol. 11, 1977, 2, 77–90.
4. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York, 1967.
5. Torrance E. P. The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical–norms manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974.
6. Torrance E. P. Assessment of Creativity in Children and Adolescents. Reprinted from Handbook of Psychological and Educational Assessment of children: Intelligence and Achievement, New York, 1990.
7. Torrance E. P. Georgia Studies of Creative Behavior (kiri), 1992.

Meie koolinoortel on hästi arenenud verbaalse loova mõtlemise paindlikkus ja originaalsus.

14–17a tütarlaste verbaalse loovuse tase on kõrgem kui noormeestel.

Eesti õpilased ei erine kujundlikult loovuselt USA eakaaslastest.

Matemaatika viletsusest?

ALLAR VEELMAA, TPÜ KI nooremteadur

Sada aastat tagasi võis olla peaaegu kindel, et kooliteed alustav laps ei osanud lugeda ega kirjutada. Kaasaja laps on ümbritsetud paljudest infokandjatest ja tema koolieelsed teadmised on küllalt suured. Tundub, et eri ainetel programmid arvestavad seda erinevalt, matemaatika programm üldsegi mitte. Alahinnates lapse tegelikke teadmisi ja oskusi, muudame õpetatava aine üsna kiiresti ebahuvitavaks. Mis huvi saab lapsel matemaatika vastu olla, kui ta esimese kahe kooliaasta jooksul midagi uut juurde ei õpi? Teiselt poolt, kooli tulevad ka lapsed, kes vaevaliselt suudavad lugeda ja kümne piires rehkendamine on nende jaoks tabamata ime. Kuidas sellist vastuolu lahendada?

Juba algklassides tuleks lapsi õpetada diferentseeritult.

Arvan, et õpetajal peaks laste teadmistest olema täielik ülevaade. Sel juhul on võimalik laste diferentseeritud õpetamine antud aines. Juba algklasside õpikutes võiks olla eritasemelised ülesanded. Ikka selleks, et last varakult laisklema ei harjutataks. Seni, kuni õppekirjandus õpetajat oluliselt ei toeta, peab ta ise selle tühimiku täitma.

Matemaatika õpetamise üks peamisi eesmärke on mõtlemise arendamine. Üksnes aritmeetikat ja planimeetriat õpetades seda vaevalt suudame. Last tuleks õpetada ruumi vaatlema, seda kirjeldama. Poleks paha, kui ta tunneks lihtsamaid ruumilisi kehi ja suudaks nende mudeleid valmistada. Mõõda ei saa minna ka aja mõistest. Algklasside matemaatikas õpetatakse kella tundmist (õigemini aja arvutamist) mitmes klassis. Kella tundmise saab igal juhul ühe aastaga selgeks õpetada, kõikvõimalikud aja arvutamise ülesanded vajavad hoopis rohkem aega ja sellele tuleks praegusest enam tähelepanu pöörata.

Isa või ema, kelle kodus on 7–8aastane poiss või tüdruk, võiks teha ühe väikese katse: paluge arvutada 4 – 5. Arvan, et enamik lastest vastab, et seda tehet ei saa teha, sest õpetaja on öelnud, et väiksemast arvust ei tohi suuremat lahutada. Kas tehted negatiivsete arvudega peaks olema algklassides, on vaieldav, kuid eeldada, et lapsed pole kunagi termomeetrit näinud või ilmateadet kuulnud, oleks lihtsalt halenaljakas.

Kokkuvõtteks tahan öelda, et eelnevat ei tohi võtta ühe nimetaja alla — kõik on halvasti. Hoopiski mitte, kuid paljud asjad võiks olla palju paremini korraldatud. Selleks oleks vaja, et juba algklassides on matemaatika õpetamine diferentseeritud, on vaja kaasajale vastavaid programme ja loomulikult uut õppekirjandust.

Lapsed ei omanda arvutamisoskust.

Kuigi esimese nelja õppeaasta jooksul pööratakse väga palju tähelepanu arvutamisoskuse kujundamisele, ei saa tulemustega rahul olla. Kahel aastal EHA korraldatud tasemetöödest võis näha, et ca 25% lastest ei osanud kirjalikult jagada, ca 10% korrutada. Hiljem vanemates klassides saab halb arvutamisoskus paljudele lastele saatuslikuks, sest lõviosa ülesande lahendamiseks kuluvast ajast läheb puhtmehaanilisele arvutamisele, ülesande sisuni praktiliselt ei jõutagi. Sageli peetakse halva arvutamisoskuse põhjuseks taskuravutite kasutamist. Mitmed katsed on näidanud, et see väide ei pea paika. Arvutamisoskus jääb halvaks siis, kui arvutit kasutavad need lapsed, kes pole kirjalikku arvutamist selgeks saanud. Taskuarvuti kasutamist üldjuhul ei tohiks keelata (kuigi mõnes koolis seda tehakse). Sedamoodi võiks ju siis ära keelata elektrivoolu kasutamise või lennukiga lendamise. (Sellist ketserlikku mõtet vaevalt kellelgi tekib.)

Ometigi on just halb arvutamisoskus see, mis takistab matemaatika õppimist ja on ka sageli mitterahuldavate hinnete saamise peamine põhjus. Tagajärg: alates 5.–6. klassist tekib enam-vähem stabiilne kahemeeste kontingent, seda põhikooli lõpuni välja. Järgmises tabelis on andmed 1990/91. õppeaasta kohta:

klass	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
puudulike aastahinne %	2	3	3	4	6	7	8	6

Puudulike matemaatika aastahinnete hulk suureneb 6. ja saavutab maksimumi 8. klassis.

Nagu tabelist näha, suureneb puudulike aastahinnete hulk 6. ja saavutab maksimumi 8. klassis. On veel teine ärevusttekitav faktor: mitterahuldavad aastahinded on valdavalt poistel (ca 72%). Kuidas sellist jaotust seletada? Arvan, et



Hubane töönurk sobib ka matemaatikaklassi.

TONU KALLE foto

üks põhjus on selles, et algklassides saavad poisid hõlpsasti hakkama ja paljudel neist pole vaja olnud oluliselt pingutada, s.t **pole korralikke õpiharjumusi**. Hiljem, kui oleks vaja end pingutada, ei suudeta seda enam teha. Teine põhjus on ilmselt **hindamise metoodikas**. Matemaatikas saab väga lihtsalt õiged ja valed vastused kokku lugeda ja vastavalt protsendiskaalale hinde panna. Sel juhul on hindamine objektiivne, kuid selline hindamine ei peegelda kuigivõrd **arengut**. Võib tuua palju näiteid selle kohta, kus õpetaja kehtestab n-ö "oma standardi", mis on vastuolus programmiliste põhinõudmistega. Isegi püüdlik laps, nähes, et tal pole ei nüüd ega edaspidi reaalne "kolme" saada, lööb sageli käega. Vaevalt, et siin aitab klassikursuse kordama jätmine.

Milles võiks olla lahendus? Õpetamine, õppimine, hindamine jms **peab lähtuma eesmärkidest**, milleni tahame jõuda. Hariduse eesmärk on ilmselt üldkompetentsuse saavutamine. Paljud neist, kes ei suuda pähe õppida teoreeme ega nende tõestusi, kelle jaoks trigonomeetriselised põhiseosed lähema viiekümne aasta jooksul ei omanda mingit tähendust, vajavad elus toimetulekuks siiski mingeid elementaarseid matemaatikaalaseid teadmisi ja oskusi. Oleks loomulik, et selliste õpilaste jaoks leiab õpetaja puhtpraktilisi ülesandeid. Selliste ülesannete lahendamise käigus (loomulikult õpetaja juhendamisel) saab ka matemaatikas edutu laps midagi selgeks. Kas see olekski kõige halvem resultaat?

Matemaatika õpetamise eesmärgi võib sõnastada ühel või teisel viisil. Ka häid õpikuid ja andekaid õpetajaid võib olla palju, kuid seni ei muutu midagi, kuni matemaatika õpetamise asemel ei õpetata last. Matemaatika-alaseid teadmisi vajame kõik, matemaatika kui teadus on vähestele vajalik.

Matemaatika õpetamise asemel tuleb hakata õpetama last, anda talle eluks vajalikke teadmisi ja oskusi.

Diferentseerimise võimalusi matemaatika õpetamisel keskastmes

MALL PALTSER, Tallinna Rahumäe Põhikooli õppealajuhataja, ÜPUI liige

Õpilastele võimalikult jõukohase töö tagamine, aga samas õpilasi arendavate ülesannete leidmine – need probleemid on oma töösse loovalt suhtuvaid õpetajaid ikka mõtlema ja katsetama pannud. Õppetöö diferentseerimise ja individualiseerimise püüdlused on eesti õpetajale tuttavad.

Praegu õnnestub mõnel õpetajal isiklikult uurida, kõigil huvilistel aga lugeda-kuulda õppetöö diferentseerimisest raju taga.

Diferentseeritud õpetuse üks võimalusi on nn paindlikud rühmad ja õpetajate meeskonnatöö.

I. Unt märgib (4), et 1970. aastatel hakkas Rootsis tekkima probleeme seoses alternatiivse kerge-raske valikuga matemaatikas ja võõrkeeles. Õpilaste valikutele avaldas mõju nende sotsiaalne päritolu, samuti sugu. Paljud tugevad õpilased kaldusid minema kergema vastupanu teed, valides lihtsama variandi. Hakati otsima uusi võimalusi. Üheks selliseks osutusid nn paindlikud rühmad koos õpetajate meeskonnatööga. Rühmad olid paindlikud selles mõttes, et neid kujundati vastavalt õpilaste jõudlusele ja soovidele sageli ümber.

Näen diferentseerimise eesmärgi:

tagada kõigile õpilastele vastavalt nende võimetele võimalikult kõrge üldhariduse tase;

arendada loovust;

valmistada inimest ette pidevhariduseks.

G. Rägo arvates (2) peab õpilane matemaatika koolikursusest kaasa saama teatava kogumi teadmisi ja oskusi. On selge, et teadmiste ja oskuste kompleksis moodustavad teadmised primaarse osa, see aga ei tähenda, et matemaatilised oskused on teadmistest vähem tähtsad. Oskusliku külje arendamiseks näeb G. Rägo erilisi tehnilisi töövõtteid:

töökäigu planeerimine,

töö läbiviimise tehnika,

tulemuste kontroll.

Oskuste kujundamine on kergem enam-vähem ühesuguste eelduste ja vastuvõtlikkusega kollektiivis.

Eelkõige just oskuste kujundamine on kergem enam-vähem ühesuguste eelduste ja vastuvõtlikkusega kollektiivis, mingite näitajate põhjal diferentseeritud rühmas.

1980. aastate alguseks olin 20-aastase staažiga õpetaja, kes ei tahtnud enam leppida sellega, et matemaatika on kõige raskem, kõige igavam, kõige... vastikum õppeaine.

Olin lugenud H. Liimetsa ja I. Undi uurimusi, näinud E. Nurga rühmatööd (proovinud seda ka ise). Mõtisklesin loetu, kursustel kuuldu üle, vaagisin oma kogemusi:

edu tagab vaid jõukohane töö;

meie õpilastel teadmisi on, kuid neid rakendada nad ei oska;

õpitöö oskusi saab ja tuleb arendada eelkõige iseseisva töö kaudu;

iseseisvat tööd tuleb alustada 5.-7. klassis, seal, kus õpilased veel viitsivad tööd teha.

Püüangi järgnevas tutvustada üht diferentseerimise võimalust.

Tugevamate õpilaste tööd saab individualiseerida, andes neile suurema raskusastmega ülesandeid, mõne teoreetilise teema iseseisvaks läbitöötamiseks. Aga kui neil PUUDUVAD ISESEISVA TÖÖ OSKUSED, kui nad ei ole huvitatud arendavast lisatööst? Õpetaja erilist tähelepanu peaksid pälvima just tugevamad õpilased, sest nendest peab kõrgkool kujundama spetsialiste. Ei ole raske valmistada õpilast ette kõrgkooli sisse saama, raske on valmistada teda ette SEAL PÜSIMA JÄÄMA.

Tunduvalt keerukam on küsimus – kuidas individualiseerida tööd nõrgemate õpilastega?

Teatavasti avalduvad matemaatilised võimed varakult ning seetõttu tuleks vajalikud oskused anda hiljemalt keskastmes.

1983/84. õa otsustasin mingil määral tööd diferentseerida klasside ümberkomplekteerimisega. Tööd alustasime kahe 4. klassiga (selleaegse numeratsiooni järgi), milles kokku 72 õpilast. Otsustasime klassid matemaatikatundideks ümber komplekteerida, nii et ühte klassi koguneksid võimekamad ja keskmised õpilased ning teise – vähemvõimekad.

Ei ole raske valmistada õpilast ette kõrgkooli sisse saama, raske on õpetada teda nii, et ta seal püsima jääks.

Rühmad moodustasime II veerandil ja aluseks võtsime:

- hinded 3. (algõpetuse tsükli viimase) klassi tunnistusel,
- jooksva töö tulemused 4. klassi I veerandil,
- kooli psühholoogi tehtud testimise tulemused.

II veerandi algul alustasime klasside ümberkomplekteerimist matemaatikatundides. Tugevamasse rühma, kellega mina hakkasin tegelema, jäi 40, teise rühma – 32 õpilast.

Muidugi oli õpilasi väga palju, aga vaatamata sellele seadsin eesmärgiks arendada eelkõige järgmisi oskusi:

- arvutusoskus;
- lugemisoskus (haarata tekstist olulist, vajalikku);
- joonise (graafiku) lugemisoskus;
- töö planeerimise oskus;
- konspekteerimisoskus.

Pidevalt koostas ja korraldasin lühiteste (3) – reegli leidmise ülesanded, ruumilist kujutlust nõudvad ülesanded.

Kuulnud ja lugenud J. Käisi mõtteid iseseisva töö korraldamisest, sain kinnitust, et:

- individualiseerimise põhilise võimalusena tuleb näha kiiremat tempot andekamatele õpilastele;
- tööjuhendi rakendamine soodustab intensiivsemat tööd tunnis;
- õpilaste kodutöödega ülekoormamise peamiseks põhjuseks on passiivsus tunnis;
- kodutöö peab üldreeglina jääma materjali süvendamiseks, täiendamiseks.

Lähtuvalt eelöeldust püüdsin suurt rõhku panna iseseisvale tööle, ka rühmatööle. Püüdsin koostada mitmesuguseid tööjuhendeid tööks õpikuga ja iseseisvalt järelduste tegemiseks. Rohkesti koostasime ülesannetele põhimõttelisi lahenduskeeme (võimaluse korral erinevaid), palju tegime suulist tööd. Matemaatika peab arendama mõttetgevust, õpetama tehtud analüüsima, oma tööd lühidalt ja argumenteeritult kaitsma. Enne ülesannete lahendamist püüdsime määrata võimalikke ohukohti ja analüüsivõimalikke pakutud (nii minu kui ka õpilaste esitatud) lahenduste õigsust ning ratsionaalsust.

On selge, et nii suure õpilaskogumi puhul ei jõua õpetaja igaüheni. Töö toimus sageli rühmatöö põhimõttel. Võimekamatele rühmadele koostas ja kirjaldik soovitusi-juhendeid tehtud töö kontrollimiseks.

Üsna palju toimus õpilaste vahetusi veel 6., 6. ja ka 7. klassis, aga ikka jätsime rohkearvulisemaks tugevama rühma. Edaspidi olid vaid üksikud vahetused, põhiliselt nõrgema rühma õpilaste vanemate soovil (enamasti poja ületoomiseks tugevamasse rühma paremate tööoskuste saamiseks).

Sellise töökorraldusega lõpetasid õpilased 1988. a kevadel põhikooli.

Kokkuvõtted põhinevad õpetaja vaatlusel:

- esialgse jaotuse puhul jäid tugevamast rühmast välja aeglased lapsed; sageli ka need, kes saavutasid head tulemused visa tööga, s.t lapsel puudus kiirus ja loov lähenemine;
- raskusi tekkis nendel, kes ei viitsinud ennast pingutada ja kelle kodu ei toetanud vaimset tööd;
- paindlikum ja pidev peaks olema üleminek ühest rühmast teise;
- et klassi koosseis kujunes homogeensemaks, oli kergem süvendada iseseisva töö oskusi, analüüsida erinevaid lahendusi, leida ratsionaalsemaid töövõtteid;
- suhteliselt kõrge oli peast arvutamise oskus ja võime lõpptulemust hinnata;
- üpris palju uut omandati iseseisvalt rühmatöö kaudu, lähtudes olemasolevatest teadmistest ja oskustest ning tehes neist vajalikke järeldusi.

Leian, et selline diferentseerimine õigustab ennast täiesti ja on ka meie oludes üpris kerge teostada. Lisaks ülalöeldule tuleks kasutada õppeplaanis lubatud võimalust jaotada 3.–9. klasside õpilased rühmadesse kahe tunni ulatuses nädalas.

Kirjandus

1. Käsi J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. Tallinn, 1992.
2. Rago G. Matemaatikast ja matemaatika õpetajast. Tallinn, 1984.
3. 110 mõtlemisülesannet. Tallinn, 1978.
4. Unt I. Rootsi kogemus diferentseerimise ja individualiseerimise alal. – Haridus, 1992, nr 2.

4. klassi II õppeveerandil jagasime klassid tugevamate ja nõrgemate rühmaks.

Tugevamate rühma töö oli mitmekesine ja diferentseeritud.

Mida andis selline töö põhikoolis?

Diferentseerimine matemaatikas õigustab end täiesti.

J.V. Barbaruse hommik ja keskpäev (essee)

RAIVO KUUSK, TPÜ magistrand, Tallinna Reaalkooli õpetaja

JV. Barbaruse luulesse tulemine langes kokku otsinguterohke ajaga kirjanduses ja kunstis. Oma kuuluvust siurulaste hulka tõendab ta sellega, et "jagab Underiga elumeelset ihaluulet, Visnapuuga aktiivsust ning efektitaotlust, Semperiga intellektuaalset prantsuse vaimu ja Gailitiga inetuse-ilu imetlemist ning fantastikat tiirlemiseks kosmilistes sfäärides. /—/ Barbaruse persona practicalist arenes kirjanduses mässav ning ägedalt trotsiv persona poetica." (13.)

Tema luuleteadvust innustasid vormi- ja siuotsingud, mis iseloomustasid tolleaegset vene kirjandust. Suurt mõju avaldasid ka revolutsioonile järgnenud surveaastad, mis kujundasid noores kirjamehes vastuolulisi taotlusi ja panid igatsema vaimse vabaduse järele.

Sissevõetuna kõigest modernistlikust, ei suutnud ta jäägitult vaimustuda millestki. Ta ei suutnud olla väljaspool head ja kurja, ei kõitnud teda ka puhta kunsti teenimine. Ta nägi kõiges puudusi, mis ei olnud kooskõlas tema kujuneva elutunnetusega.

Tema eneseteostus algab võitlusega uusima kirjanduse stampide vastu. Ta püüab tutvustada ning propageerida uusi ja üliloomsaid liikumisi kirjanduse alal, seda eriti värsitehnikas.

"Oma kutsumusest egogeeniuse teenistuseks ja inimihade lahtipäästmiseks oli Joh. Vares teadlik juba gümnaasiumi õpilasena. Varasemaks teenäitajaks tähendatud suunas on talle ilmselt olnud Fr. Nietzsche filosoofia." (13.)

Oma esimesed värsid avaldab ta Pärnu gümnaasiumi õpilasajakirjas "Molodaja Žizn":

Vaesed uluvad, sandid paluvad – igavene orjus.

*Tugevgi põlvitab, küürutab, palub kui kerjus...
Ärge roomake! Elu pole määrimiseks, pilkamiseks.*

*Elu on tugevate jõudude kilkamiseks.
Viletsad roomaku, palugu taevastelt abi,
Elust aga tormatakse vägisi läbi.
"Ärge roomake!"*

J. Barbaruse tõeliseks debüüdiks saab kolme luuletuse avaldamine "Noor-Eesti" ajakirja esimeses numbris 1910. a. Need luuletused lausa pakatavad elu ja surma peale väljaminevast julgusest, hoolimatusest, taltsutamatus energiavaladusest, mis suundub üleskutsesse "Tee patu: sul on seks jõudu". (13.)

Taolises üleskutses leidis ürginstinktide hoo- ja jõhkruks ning vaimsete kultuuripüüete

eitust. Sellest lähtuvalt võtabki J. Vares enesele varjunimeks Barbarus, mille oli saanud ladinakeele õpetajalt.

"Barbaruse luulehingus seisab koos kahest poolusest: mässumeelst ja luuleharrastusest." (16.)

Ta on nõus oma "hüljatu" saatusega, teda ei innusta vaid mäss ja uuestisündimise tung, mis ei nõua patukahetsust.

Ta võttis omaks W. Whitmanni lause: "Tõelise luuletaja laul on alati mässulaul." (16.)

Oma mässumeelsust püüdis ta seletada sel ajal Venemaal levinud akmeismi ja adamismiga.

"Akmeism on optimistlikku laadi vool, täis entusiasmi ja rõõmu maapäalsusest, maisest; akmeism püüab inimeses paktiseva elava hinge ilu esitada: rohkem noorust, värskest loojusliku vanaduse ja tuimuse asemele. Akmeism on lüürika mehelise elemendi esitaja; akmeistid taotavad oma luuletustes ja kunstis neid momente, mis igavesed võivad olla... /—/ Adamismi aluspõhjaks on väide, et meis igas veel püsib osa metsikust esi-isast, lihtsast Aadamast, kes elu ees tagasi ei kohkunud. Saagem siis niisama lihtsaks, vabaks kultuuripeenustest ja koorimast, mehiseks elus ja luules... Üleliigne tsivilisatsioon koormab meid, lihtsustamine on abinõu, mis meid vabastab." (14.)

Võtnud omaks need tõed, juhindub ta lihameelse vana Aadama jõhkruks elutunnetusest, mida ei häiri mingi moraal, ja "veri, mis tuksub oma rütmiga, muutub sümboliks, mis on tugevam kui tahe ja mida on raske taltsutada," (16), kuna kogu tõelikkus keerleb ajast ja ruumist piiratud inimese ümber.

"Aga ajaline ei kesta igavesti ja ruumiline ei tähenda lõpmatut. Seepärast ongi tarvis vana Aadama rikkumatut eluinstinkti, et pääseda hukkumisest." (14.)

*...ürginime, – käes vibu, kivist oda,
Ju hakkab valitsema jumalate koda...
"Ürginime" (2, lk 44).*

Tema tõed näivad küll tahumatutena, ürgseina, aga ta seisab nende eest kõigi oma värssidega (16).

*Nüüd käin veel mehe ilus, – täies jõus,
Surm ükskord ilmutab mind uues tõus,
Kas roosis lõhnavas – buketiks valmis,
Ma riimis puhken – rütmiks salmis,...
"Perpetum mobile" (2, lk 66).*

Ta püüab luua ürgnaastikke, kujutada ürg-

inimesi kummardamas tuld ja jumalaid, kuid kõik osutub vaid silmapettek. Ta mõistab, et talle ei sobi romantikute armsaim vahend – unistuste siniloor, kuna ta on oma elutunnetuselt ennekõike realist. Seepärast loobubki ta mängimast "hingenukkudega" (14).

Ta on teadlik sellest, et tema hing käib loodusega sama ringi: päevast öhe, kevadest sügisese ning tagasi. Teda valdab tundmus, et "ta võib luua uusi maailmu ja valitseda olevaid, aga enast ei suuda ta valitseda. Tema üle valitseb kosmiline olemasolu rütm, mis lööb pulbitsevana ennekõike naises, /—/ sigitavas naises, kes on suure looduse naispool, mille ees luuletaja põlvi painutab." (14.)

*Mind valdab kuju üksik irreaalne,
Käiv monument me liha ihast, piinast,
Suur tõde – jumalanna –ilmutus banaalne,
Ekstrakt hääst–kurjast, keelat viljast, viinast...*

"Leidus" (2, lk 65).

Ta jõuab äratundmisele, et inimõistus, mis me silmade ette maalib meie saatuse, on tühi. Aga ometi seesugune teadmine on teda hoidnud langemast lõpliku elueituseeni. Elu julmus ja ebavõrdsus viivad ta mõtteni:

*Ja käivad nälginud, käes elu tühi nisa:
Läen mööda kahvatanud naisist, vennast,
Ma äkki olin kõigi nende isa,
Ma hardumuses laidsin ise ennast...*

"Leidus" (2, lk 65).

Teda kütkestab elu verine sfinksipale, mis hilib nagu halastamatu tapja tema järel, jälgides igat tema sammu nagu painaja. "Unustatud on jumalad ja mõttetargad. Tõelikkus on needmine ja pisarate meri, määratsevad mehed, külisevad klaasid ja vahutavad viinad, /—/ loomalik kirg on vabastatud kammitsaist. /—/ Ta kiigub verisel maakeral otsekui vari või viirastus saatana karussellil. Kogu elu on muutunud farsiks." (14.)

*Jälle valdab mind, meelitab kiusatus
salaliku elu sajapäine pale,
mina olen tõde, muu kõik on vale,
saada sinust aru ei taha, Sfinks–mõistatus...*
"Eelkõla" (4, lk 7).

Kõigis viirastub talle naine – too pühalik sünnitaja, kes oma kõhus koob igavikku. Naine saab kõige elulise sümboliks. Ta tunneb, et tõelikkus, niipalju kui teda on olemas, on vaid see naiseline ürgollus, millele alles meheline loominguha võib anda kuju (14).

*Mis muud me oleme – kaks lahutatud rakku,
kaks lüli köidetud nüüd ühte jakku.*

*Täis kire mürki – me kui humalad,
üksteise hinge, keha jumalad.*

"Joovastus" (4, lk 53).

Sellest fataalsest ringist sfinksi palge ees on

ainult kaks pääseteed: purustada sfinks või hävitada iseennast. Pole mõtet tiirelda ringis, kus ootavad tuttavad kannatused ja piinad. Poedi protestiks saab ürgjõuline paatos – hulkade mässu ja meeletuse paatos (14).

*...Ma näen, – end ise annud teie kätte
nüüd olen, – pihtind kõik ma sõladused...
Et jumaldanud kirge, hirmsaid patte,
siis tulge, karjuge: ta pooge risti!...
kõik variserid, et te pühadused
neis salmes jultunumalt lõhki kisti*

*Ma tean – mu osaks jöle needmine,
ma ammu mõistet, saadet märtri surma...
Need kõik, kel paha tuju – vilets seedimine
mu jalge alla seavad tuleriita...
Kesk hukkumist, kesk hävinemishurma
veel kord end ülistada tahan – liha kiita...
"Finaal" (4, lk 77).*

Ka kõige õudsemal ajal ei suuda ta loobuda hukkumismeeleoludest. Ta mõtteis valmib teadmine, et kogu maailm peab enne hukkuma, kui see asendada uuega. Seda on ta nõus tegema kasvõi Saatana endaga.

*Veel Täna elame; ...ent valmub katastroof,
moment... me elu – null... las huluda trompeedid*

*ja hüüda hukatust meil viimse päeva pasun...
Agonias maailm.. kõik hukkub.. veel üks hoop,
üks plahvatus... üks pauk... meid süütavad mäsuleegid,...*

uut ilma rajama ma saatana asun...

"Katastroof" (3, lk 15).

Kuid seesugune tundmus asendub peagi kahtsusega kõigest surevast, kaunist, mis hukkunud, ja kõigest sellest, mis on saavutamata.

"Tulles läbi õudsate ööde, leiab ta enese äkki kui uuesti sündinud olevat. Ta teab, et ainuüksi meist oleneb, et vana kokku langeb, et maa verest puhtaks pestakse ja uus arm inimeste südamed täidab. Igaüks meist on looja, ning käies oma loomistungi järele, loome meie eneses uut ilma." (14.)

*Maa peske puhtaks verest, tõstke puhtad käed
ja süütud silmad tulijale vastu!
Veel pole siin ta, alles vaevalt näed,
ta tuleb, usu, võid ta ligi astu!
Ta'i sünni meeste läbi, nagu sünnib kõik,
ta valmib meeste leegitsevais päis,...*
*eest ära muumiad, nüüd elavate võit,
uut armu ilm ja inimesed täis...*

"Uuestisünd" 2 (3, lk 56).

"Katastroofide" lõpuluuletuses vihjab Barbarus vajadusele selgitada kõigile oma suhet inimesesse, jumalasse, ühiskondlikku korda ja enesesse. Ta kirjutab Gailitile, et "kuna aja luuletajad meil kui mujal on ajale lähemale astunud, kui kunagi enne, aga see ei tähenda sugugi, et nad endid ajast vägistada on lasknud ja

oma isiku unustanud oleks; nad on ikka ajavalitsejaks jäänud: nad ei räägi ajaga külmalt kaasa, ei konstateeri, vaid meeltu aeg kisendab nende hinge kaudu, meeletu aeg saab elavaks kunstniku vaimusilma läbi." (15.)

Hüljatu positsioonil olemine annab talle võimaluse jälgida elu, registreerida muutusi, mõtiskleda paremast elukorraldusest. Temas süveneb tundmus, et ta on kui üksik leheke "surnud surematu inimese kaustas". Tasapisi tungib tema mõistusse teadmine, et ta ei ole võimeline omaks võtma ja kandma kõigi inimeste vaevu ja kannatusi. See tähendas aga kõikumalöömist oma endises usus ja tões.

Kun on mu õige nägu? Ryy vaid triibuline kui Arlekin, Pierrot, naiiv trubaduur ma pidand selga kiskma. Kun mu tõelik Ise? Olnud paajats – inime, – ilm näitelava suur. Kõik tahan heita nyyd, mis minun vale, võlts mis minevik mu hinge aiju kuhjand;

"Paberist inimene" 2 (5, lk 9).

Ta mõistis, et Kristuse kummardamisega maailma ei paranda. On vaja midagi enam, palju võimsamat ja ürgsemat. Ta leiab endale uue aatelise jumala – kommunismi, mille kiritornideks peavad saama vabrikute korstnad. *On lihtne õpetus – uus evangeelium: maakera yheks sula, rahvaks, perekis! See pole sakrament, ei kuiv mysteerium, vaid paber valge saanud lihaks, vereks.*

Sest Hädaorust – soost, meid kuhu tyyrind võim valge, sysimust. Võim veripunane taas päästab (Kosmosenäo kui kõntsast puhtaks kyyrind) oo, vaatke, pimedad: ilm tulikahjust taevas kumane.

"Paberist inimene" 11 (5, lk 21).

Ta usk inimkonna paremasse tulevikku ja mõistuse võitu oli vankumatu. Barbaruse vaim oli põhiliselt eetilise, ta ei hinnanud maailma ja elu kriitiliselt mitte sellepärast, et see talle erilist lõbu pakuks, vaid seepärast, et ta oli loomult võitleja, kes maailma muuta tahtis. See ei olnud pelgalt iha, vaid veendumus. "Inimene peab rõõvahvist inimeseks moonduma." (16.)

Uue inimese, kes loob uue ühiskonna, uued ideaalid, uue usu, tunnuseks peab saama vaim. "Vaim – see on jumalast – otsiv." Ta oli veendunud, et "kaootiline ühiskond, mille vigu igaüks tunneb, vajab plaanikindlat ehitust ja korraldust" (16.).

"Kogu maailm viirastub talle geomeetrisena. Inimene osutus arhitektooniliseks, iseloom tahuliseks, elu konstruktiivseks." (13.)

Võtnud omaks taolise maailmakäsitluse, loobub ta meeoleude luuletamisest. Õige luule on konstrueeritud luule, tundmustel seal kohta ei ole.

Oo, hingest ma ei räägi: see on eetiline, põgenev – väljuv omast harilikust vormist, tundmuste ujutet magneedilisest tormist, – hing pole nii, nagu keha – geomeetriseline.

"Autoportree" (6, lk 17).

Ükskõik, kuidas ta maailma ei käsitleks, jõuab ta järeldusele, et inimene jääb kannatajaks saatuslike välistegurite käes. Inimene jääb kannatajaks ruumis, kuna ruum on üks suur arusaamatus, milles eksleb inimese vormitu vaim. See loob aluse mõtteks, et luuletaja peab olema suur kujur, kes vaimu jumalavääriliseks peab looma, et see omakorda igavikuna suudaks sõosta sügavustesse otsima elutõde. Kuid teisest küljest võetuna hääbub ju elugi jälle sellesse suurde kaosesse, kus ta kord tekkis. Ja see on tõde, et "elu on tyhjuseni tyhi tuba".

Ta vererütm ei ole enam loomusundide ja tungide kandja, vaid tuksub kaasa ta vaimule, mille aktiivsuse abiga tahab ta leida lahendust välislakkelide kaotamisele. "Vaim ja vaist – kumbki on teineteist aitamas millegi suurema kandmisel" (16.).

Ja häkselt kaduvat ma tunnen rõhku: vaim kerge – läbipaistev nagu eeter, käed nägematud tõukavad mind õhku, maakerast loobun – meetri järel meeter.

"Pariis" 1 (6, lk 94).

Kuid ka selles geomeetriselises maailmas, geomeetriselises minas on ebakõlasid, ebatäiust, valskust ja valet. Seepärast jätkab ta terve vaim väljapääsu otsimist ja parema lahenduse leidmist inimolemisele.

Kokkuvõte:

mul veduri tõte, – silmapaar neelav.

Metallise hingega, raudse pingega sõöstun hämarusest valgusesse.

Eesti luuletaja keelav! tõttan uue ilma loomise talgusesse.

"Gare du Nord" (6, lk 109).

Ta teab, et taevariik ei ole temasuguse jaoks: see koht on broneeritud isandatele, see on neile kaitsjaks, kuna maapealne põrgu püsib vaid jumalaarmust. Ta peab tõdema, et "terve elu väärrib enam kui kõik kunstlikud paradisiidid. Maailma värisev elu lahtise taeva all on palju rikkam kui nõdrameelsete oma kinnistes majades. Tema meeli köidavad kontrastid: töö ja kapital, tõusik ja kehvik, kurnaja ja kurnatu, vaim(=luule) ja võim." (16.)

Barbarust ei huvita staatika, vaid liikumine – mitte ainult ruumis, vaid ka ajas, tuleviku poole (1).

Aastal 3000, – siis veel su tukse: pulss küüniline ringutab vastu,

kui avab mõni lugeja ukse,

kaante kaudu tahab minevikku astu.

"Multiplitseerit poeet" 1 (7, lk 7).

Selline tulevik ei ole ainult väljavalitute jaoks – see kuulub kõigile. Tulevikku ei pea looma ainult üksi tööd rügav põõbel, vaid ka loovad inimesed. Seetõttu on eriti tähtis roll kanda vaimul – luulel, mis aitaks paremini mõista olemasolevat ja näidata kätte liikumise suund: kõikide vaimsete jõudude kooslus.

Saab aru poeet: ei või olla see sedasi,
et vahime kuhtunud õhe.

Varemloodud maailma loome edasi:

– "Poeetid – müürsepad, ehitama, tööhe!"

"Loov inimene" (7, lk 12).

"Vaim, mis ei kääri, on surnud. See tekitab igatsuse tormi järele, mis hinge tardumusest üles raputaks." (16.) Hing ei tohi olla seotud minevikuga. Ainult tulevikus on luulel oma koht, kuna pole suuremat painajat kui minevik. Luule peab aitama luua paremat tulevikku, püstitades "uued ideelised tähised inimsoo rünnakuks ja päikesepaistelise tuleviku poole. Luule rütm – see on ka ühiskonna rütm." (15.)

Oma luuleilmas läheb ta otsima uusi mandreid, kus puudub minevik.

Laev ryhib, rong rattab, traavib tramm,

õhun mängitakse tuhandeid kandleid:

terve ilm – saatejaama kutsuv radiogramm,

lähem otsin uusi – leidmata mandreid.

"Kiri pisilinnast" (7, lk 75).

Uute mandrite ihalus on ka põhjendatud, kuna neil unelmandritel saaks ju kõike teha nii, nagu poeet on ihalenud: luua uus kord, uus ühiskond, mille lippudeks oleksid vabrikukorstnad. Aga selline ahvatlus uue elu järele taandub õige pea, kuna ta ei leia seda paika ei taevaste ääretusest, ei maa pealt ning seepärast saab temast peagi eluvaatleja, kes peab tõdema:

Rahuldustunne veereb tankina. Ent

oleks nagu vari miski valguse kõrval:

poeet ikka üksik – platsil seisev monument,

liblikuna hing valge kinni jäänd tõrval.

"Five-o'clock dancing" (7, lk 88).

Sellelt tasandilt jõuab Barbarus uuesti elu mõtestamise lähteile, püüdes määratleda inimrolle ja olemise raskust. Kuid kaugemale küsimuse püstitamisest ta siiski ei jõua.

Mehe himu – see küsimus, naise oma – vastus,
millest siis elu ristmõistatuslik raskus?

"Keha ja hing" (7, lk 90).

Kuid tung uue elukvaliteedi saavutamiseks pole temas kustunud: tema jaoks on kadunud tõelikkuse ja illusiooni vahe, sest "illusioon olgu tõelikkus!" (1).

Vahelduvat elu näen lõusta...

Juured et mu mullan, ja pilveden suu,

kannan endan maad, – taevast läbi oma lau-
ge

näen: kõik on minu, – kõik: lähedane, kaugel.

Maailm on lahti" V (8, lk 20).

Teinud mõtetes tiiru Eestimaale, tõdenud veelkord oleva reaalsuse jubedust, süveneb temas veendumus elu ümberkorraldamiseks sotsialistliku revolutsiooni teel, et elu natukenegi oma tardumuses liikuma hakkaks.

Kuskilt olen põgenend iseenda eest,

tänavate mõrda – aet vaistust, ujund,

kalana, silmin teiste randade kujund,

– välja elu magedast, seisvast veest.

"Filmvärss" (päälinna negatiiv) (9, lk 21).

Barbarus väljub enesest kui tõe lähtekohast, leides, et tõe on kõik see, mis on tema ümber – tänav. Ainult seal on poeedi koht – tänavakivide süles. "Barbarust vaimustab moodsa elu rütm seda enam, mida mahajäänud tundub ta lähem ümbrus." (16.)

Lehvivad vabrikukorstnaid suitsulipud,

tõstekraanad sadaman hiivavad spleeni,

dokkide tõusvate tervitab telling,

kergitab paigalolu – seisusordiini.

"E.V.–r. linnulennult" 4 (9, lk 17).

Barbarus tunnistab otsekoheselt, et tulevikuelu korraldamisel on luulel täita suur roll, kuna luule on kõrgeim kõigist tõdedest. Ta innustab kõiki uue loomisele, teeb kättesaadavaks kaugused. Luule – see on teeviit tulevikku. "Luule pole tagakamber mitte ainult üksikus inimeses, vaid ka ühiskonnas endas! —/ Kui maailm lamaks varemeis, siis "luule täidaks selle mõra", kui ümberringi on vaid hääbumine, "siis luule elulipu varda hiivab..." Kuid on selge, et luule all ei mõisteta siin ainult esteetilisest loominguolbu, vaid tungi paremasse tulevikku, usku kõrgema inimsuse saabumisse, kõike seda, mida võitlev inimene oma ideaalina hellitab. Luule on tuleviku fatamorgaana, teenäitaja üle läve, aimus, et maailm võiks kõikjal lahti olla." (16.)

Tundes, et uues ühiskonnas, mille loomisest ta nii vankumatult unistab, on sõnadel suurem kaal kui teol, loosunglikkus tema loomingust ei kao: ainult edasi, ainult edasi, – sõnade jõuk!...Ikka on vaateväljal elu, mis "on muutunud nõirasteenikute kisaks".

Ta janulised meeled ja soontes kihav veri ei anna talle asu: ta on niivõrd kinni oma futuristlikus unelmas, et see ei lase tema hinges pesitseval ürgihjal jahtuda.

Kuulata! vere kuis vaid

iharuse hundipojad uluvad.

Südamen meeliskluste parved nagu haid

laeva järel sagitseden sõuda suruvad.

"Tulipunkt" 4 (intiimne) (10, lk 17).

Oma vaimusilma ees näeb ta kodukuunarit, mis uue päeva algul väljub sadamast ajastu reidile, et kuulutada uut tõde: "pöörata ümber kõik iganenud tõed, ja kangutada ülekohtu pehkinud sambaid," kuni "variseden kokku vajub: vägivalda luige laul."

Pidage meelen,

et varemgi on sülitet

kõigi pühaduste näkku ja Kristuse habemesse!

On varemgi ulatet

sappi ja äädikat

ristil-rippuja kuivanud huulte,

on hirvitet, mõnitet teotet

kannatajat maisen vaevan.

Ent me teame, et nüüd

inglid ammu on tiibadeta

ja taltsalt käivad hädaabi töö!

Teame, et ammu, juba ammu oli leit

taevapadriku tihedaman sapin

tõotu jumala

kõdunenud laip.

"Tulipunkt" 6 (poliitiline) (10, lk 24).

Kui jumal on surnud, peab kaduma ka hārasklass, kes oma positsioonidest kuidagi loobuda ei taha. Ja ainult võitlus on see, mis tagab uue ja parema elu, kus kõigile "haigeile" jagub "vabadust, võrdsust ja vendlust". See on uue maailma nurgakivi; maailma, mis pole loodud jumala, vaid inimeste poolt. Ilmselt ihkas ta kättemaksu Jumalale, kes Aadama ja Eva Edenist välja heitis. Harmoonia ja tardumus, mis tema arvates seal valitses, poleks elu kuhugi viinud. Ainult võitlus on edasiliikumise aluseks. Kuid see ideaal, mis Barbarusel silme ees hõljus, sarnanes väga paradiisi aia elukorraldusele, ainukese vahega selles, et viljapuude asemel oleksid tehased ja vabrikud.

Mulle meeldib see tohutu

inimenergia, rahvaste tarm,

millega luuakse ümber:

kaosest ülestõstet, koppind

maailm.

"Tulipunkt" 6 (poliitiline) (10, lk 23).

Ta pöörduv kõigi luuletajate poole, et moodustada "karastet südameist meeltest, raudse rinde," et lennutada "valgustavaid ideede rakette".

Taome haavapuust vaia

kapitalielu äsja kinniaet hauale,

ja laulame hümnit ajastule,

mis keerleb nagu maakera

tõe telje ja päikese ümber:

revolutsiooni vankumatu rada...

"Tulipunkt" 6 (poliitiline) (10, lk 30).

Ta kuulutab vana kolmainsuse asemele uue, ründava kolmainsuse: tunne, tahe ja selge mõistus. Aga ta mõistab, et sellest üksi jääb väheks, on vaja uut vaimukultuuri, kuid peremehest ori

ei vaja seda. Ta vajab tööd ja täis kõhtu, muul pole mingit tähtsust.

Kuid ma tean: sa mind ei kuule,

kättesaamatuks jääb mu luule

sinuni ei küüni sõna.

"Luuletaja mikrofonil" 1 (10, lk 55).

Barbarus ei kaota lootust ja usku luule kõikvõimsusse.

Haarame loomingust, kui ainsamast relvast

inimvaimu kaitseks, uute tõdede

rünnakuks!

Laske langeb alla luuletahte terav giljotiin;

EILSE kaelale, - HOMSE nimel!

"Luule klassivõitlus" 3 (10, lk 74).

Oma luules on Barbarus püüdnud luua ideaalse elumudeli, kus puudub sotsiaalne ebarõrdsus, puudub lihalik himu, läilad tundlemised, mis inimesi reaalsusest eemale juhivad. Kuid mida aeg edasi, seda rohkem hakkab ta tajuma, et luuletaja(te) poolt ehitatud elumaja võib tühjaks jääda.

Ainult mure südameil lasub,

õlgu arusaamatusse kehitame:

kes me hooesse elama asub?!

"Maja tellingites" (11, lk 20).

See teadmine juhib ta mõtled armastuse juurde, naise juurde, et ammutada uut jõudu elamiseks. Kirg ei ole enam labane instinkt, vaid värviline vikerkaar, täis uusi, õnnestavaid unelmaid, mille järele poeedi hing võiks lennata, et otsida sealt absoluuti.

Tundub, et niimoodi mõtleb ta vaid ummikhetkedel. Kui aga kalkub arm, tuletab ta kõigile meelde, et kõigis "janunev metsloom meis karjub", et "inimeses igas istub roimar/, kes toimib primitiivsete tungidega,/ ähvardades enast ja teisi sundidega,/ ning kelle eest peame endid hoidma.../ ("Eritlus").

Elu - jube masendav film

valede reetmise rodu

"Dolor mundi" (12, lk 37).

Selline masendav tõdemus tõstab veelgi tema usku kunagi saabuvasse hommikusse, kus kõik "koolduv, murdub lommik,/sirgeks aab end, virgub uimast" ("Maailma lävel").

Barbarus tunneb, et luuletaja peab kuulutama rajutormi: paigalseis on enesega lõpparve tegemine. Elama peab ideede nimel.

Meie tõstame idee

kõrgemale igast võimust

"Luule tee" (12, lk 71).

Tema luuletee algusest lõpuni säilib maailma muutmise tahe. "Maailma muutmine kui luule suurim ülesanne on liikumise üks laade, liikumine nii ruumis kui ajas. Mitte iga liikumine ei ole veel maailma muutmine, maailma edasiehitamine /—/ Luuletaja ehitab oma maailma, ta täiendab seda, mis on olemas, ja siin liitub ta kõigi eesrindlike inimestega." (1.)

Ta ei väsi uskumast luule imetegusid ja uute katastroofide lävel laulab vääramatu veendumusega:

*Küllap meie jõuame kõik,
üldse mis inime suudab.*

*Kunagi värsside kosmiline hõik
inimkonna uueks muudab...*

"Yletamine" I (12, lk 102).

Kirjandus

1. A n d r e s e n N. J. Barbaruse hommik ja keskpäev. - Looming, 1980, nr 1, lk 118-125.
2. B a r b a r u s J. Fata-Morgana. "Noor-Eesti" kirjastus, Tartu, 1918.
3. B a r b a r u s J. Inimene ja Sfinks. "Auringo" kirjastus, Tallinn, 1919.
4. B a r b a r u s J. Katastroofid. "Auringo" kirjastus, Tallinn, 1920, K. Mattieseni trükk Tartus.
5. B a r b a r u s J. Vahekorrad. "Tarapita" kirjastus, 1922.

6. B a r b a r u s J. Geomeetiline inimene, J & A. Paalmani trükk. Tallinn, 1924.
7. B a r b a r u s J. Multiplitseerit inimene. Eesti Kirjanikkude Liidu kirjastus, 1927.
8. B a r b a r u s J. Maailm on lahti. Tallinna Eesti Kirjastus-Yhisuse trükikoda, 1930.
9. B a r b a r u s J. E. V.-r. Tallinna Eesti Kirjastus-Yhisuse trükikoda, 1932.
10. B a r b a r u s J. Tulipunkt. Käärtrükk, Tallinn, 1934.
11. B a r b a r u s J. Kalad kuival. "Noor-Eesti" kirjastus, Tartu, 1937.
12. B a r b a r u s J. Yle läve. "Noor-Eesti" kirjastus, Tartu, 1939.
13. K a m p m a M. Eesti kirjandusloo peajooned IV. Eesti Kirjanduse Seltsi kirjastus Tartus, 1936, lk 258-269.
14. K ä r n e r J. Eesti uuemad luuletajad. Kriitiline ülevaade eesti luulest 1914-1924. Sõnavara, Tartu, 1925, lk 72-89.
15. P e e p H. Pilk peegli taha ehk arupidamisi sõnakunsti tecoria ja praktika üle. Eesti Raamat, Tallinn, 1967, lk 193-216.
16. S e m p e r J. Mõtterännakuid II. Eesti Raamat, Tallinn, 1971, lk 224-241.



Keemiateadmiste osa Tartu Ülikooli õppima asumisel

REIN PULLERITS, TÜ dotsent, 1991. a keemia vastuvõtukomisjoni esimees

Keemia tundmine on olulise kaaluga tänapäeva bioloogias, geoloogias ja meditsiinis. Sellest lähtudes teeb Tartu Ülikool nendele aladele õppima soovijate vahel valiku ka keemia tundmise alusel.

Alljärgnev analüüs käsitleb viimasel kolmel aastal kasutatud keemia sisseastumiseksami vormi, sisu ja tulemusi ning eeldatavat nõudmiste ulatust 1993. aastal.

1990. a toimus suuline keemia sisseastumiseksami kaheliikmelise komisjoni ees. Eksamipiletis oli reeglina üks küsimus kas anorgaanilisest keemiast (nt vesinik) või keemia seaduspärasustest (nt keemilise reaktsiooni kiirus) ja teine küsimus orgaanilisest keemiast (nt alkoholid). Pileti kolmanda punktina tuli lahendada ülesanne.

Eksamil võis kasutada programmi. Näiteks vesiniku puhul nõudis programm vastamist järgmistele küsimustele: vesinik, tema füüsikalised ja keemilised omadused, reaktsioonid metallide oksiidide, mittemetallide ja orgaaniliste ühenditega; vesiniku laboratoorne ja tööstuslik saamine ning vesiniku kasutamine.

Selline liigendamine võimaldas vähegi hoolikamal sisseastujal materjali omandada või mis veelgi halvem, pähe õppida leheküljest leheküljeni ning eksamil õpitu reprodutseerida. Kui vastaja ei eaksinud, siis komisjon reeglina lisaküsimusi esitanud. Mõtlemise ja aines orienteerumise võime sellisel eksamil erilist osa ei etendanud.

Eksami tulemused on esitatud joonisel 1a. Kümnepallilisel hindamisskaalal kasutas vastuvõtukomisjon sisseastujate teadmiste diferentseerimisel peamiselt skaala suuremaid väärtusi, sest alates 5 pallist loeti vastus piisavaks ja ainekomisjonid olid leppinud kokku tunnistada vastus mittepiisavaks täiesti ebarahuldava vastuse puhul. Nii oligi keemia eksamil mittepiisavate teadmistega sisseastujaid ainult 5%.

1990. ja 1991. a võis vastust hinnata 2st 10 pallini, mis andis skaala keskpunktiks 5,5 palli. Seetõttu tuli 6 palli saanutest pooled lugeda tabelis 1 skaala keskpunktist madalama hinde saanuteks. 1990. aastal sooritas eksami skaala keskpunktist madalamale pallide arvude 25% ja kõrgemale 75% sisseastujaist (tabel 1). Võrreldes tulemusi järgnevat aastate vastavate arvudega, võib öelda, et 1990. a eksam oli suhteliselt kerge. Sellele viitab ka maksimumpallid saanutest suhteliselt kõrge protsent – 12 ja eksami keskmine pallide arv – 7,26 (tabel 2).

1991. a toimus keemia sisseastumiseksam esmakordselt kirjalikult. Ainekomisjon kasutas kaheksat 20 küsimusest koosnevat küsimustikku, mis oma ülesehituselt ja raskuselt olid sarnased. Lahendamiseks oli neli tundi ja peale arvuti ei olnud lubatud muid abivahendeid kasutada. Eksamil võis aga küsida ülesannetes olevate lähteainete või saaduste valemid ja aatommasse.

Olgu siinjuures esitatud üks küsimustiku variantidest. Sulgudes on punktide arv, mis saadi õige vastuse eest.

1. Defineerida: reaktsiooni kiirus. (3 punkti)
2. Millise agregaatolekuga aine lahustumisel võib lahuse temperatuur ainult tõusta? (2)
3. Kirjutada kahe a) happelise, b) aluselise ja c) amfoteerse oksiidi valemid. (3)

4. Avaldada 3. perioodi 4. rühma elemendi aatomis olev prootonite arv. (3)

5. Kas kristallhüdraatide teke soola lahustumisel suurendab või vähendab lahuse temperatuuri? (3)

6. Kirjutada CaCO_3 lagunemisreaktsiooni termokeemiline võrrand, teades, et reaktsioonil neeldub soojust. (4)

7. Kirjutada reaktsiooni võrrand, kus väävel on a) oksüdeerijaks, b) redutseerijaks. (5)

8. Kirjutada sahharoosi hüdrolyüsi reaktsiooni võrrand. Reaktsioonisaadused kirjutada ahelvormina struktuurselt. (6)

9. Anda orgaaniliste ühendite nimetused, kus $-\text{CO}-$ rühm on ühinenud a) radikaali ja hüdroksüülrühmaga, b) radikaali ja vesinikuga. (3)

10. Kuidas nimetatakse reaktsioone, a) mis kulgevad lõpuni, b) ei kulge lõpuni, ja tuua vastavate reaktsioonide võrrandid. (4)

11. Kirjutada reaktsioonide võrrandid järgmistele geneetilistele muundumistele kohta kloropropan → propanool → naatriumpropanolaat. (5)

12. Kirjutada reaktsioonide võrrandid järgmistele geneetilistele muundumistele kohta $\text{N}_2 \rightarrow \text{NH}_3 \rightarrow \text{NO} \rightarrow \text{NO}_2 \rightarrow \text{HNO}_3$. (8)

13. Kirjutada võimalike isomeeride amiinide struktuurvalemid ja anda nende nimetused, kui molekulivalem on $\text{C}_3\text{H}_9\text{N}$. (6)

14. Mitu kilogrammi etanooli saadakse 5 t glükoosilahuse kääritamisel, kui lahus on 30%line ja reaktsiooni saagis on 60%? (10)

15. 0,2 kg lahust sisaldab 15 g lahustunud ainet. Milline on lahustunud aine protsendiline sisaldus selles lahuses? (5)

16. Milline on lahustunud aine protsendiline sisaldus lahuses, mis saadakse 42 g 7%lisele lahusele 8 g vee lisamisega? (8)

17. Leida koefitsiendid järgmise redoksreaktsiooni võrrandis:

$\text{Al} + \text{HNO}_3 = \text{Al}(\text{NO}_3)_3 + \text{NH}_4\text{NO}_3 + \text{H}_2\text{O}$. (8)

18. Mitu kilogrammi 37%list vesinikkloriidhappe lahust on võimalik toota 1170 kg-st naatriumkloriidist? (8)

19. Lõpetada reaktsiooni võrrand ja määrata selles oksüdeerija ja redutseerija $\text{KBr} + \text{Cl}_2$. (3)

20. Nimetada äärmuslike sulamistemperatuuridega metallid ja anda nende sulamistemperatuuride väärtused. (3)

Iga 10 punkti andis hindena fikseeritava ühe palli. Esitatud küsimustiku lahendamisel said sisseastujad punkte ja palle järgmiselt: 94, 91 (10 palli); 88, 83, 83, 83, 82 (9 palli); 78, 75, 73 (8 palli); 68, 66, 64, 64, 61, 60, 59 (7 palli); 55, 54, 53, 51 (6 palli); 45, 39, 39 (5 palli); 32, 32, 30 (4 palli); 27, 27, 26, 25, 22 (3 palli); 11 (2 palli).

Küsimustiku mahust 40% punkte andsid ülesanded, mis olid võetud muutmata kujul spetsiaalselt Tartu Ülikooli sisseastujate jaoks koostatud ülesannete kogust. Sellest lähtudes ei olnud komisjon nõus lugema sisseastuja ettevalmistust ülikoolis õppimiseks piisavaks, kui eksamil saadud punktide summa oli 40st väiksem.

Paljudele õpetajatele paistis, et küsimustikud eeldavad faktide päheõppimist. Nii kritiseerisid keemiaõpetajad 1992. a jaanuaris Tartus toimunud nõupidamisel küsimusi 2, 4, 7 ja 20. Kuid küsimuse 2 vastuse saab, kui õpilane teab, milline on gaaside lahustuvuse sõltuvus temperatuurist, ja oskab tasakaalu nihkumist analüüsida. 4. küsimusele vastamiseks pole mingit vajadust Mendelejevi tabelit pähe õppida, sest aatomi ehituse järgi on esimeses kihis 2, teises

kaheksa ja kolmandas kihis (viimane kiht) on elektronide arv võrdne rühma numbriga. Aatomis on aga protonite ja elektronide arv võrdne. 7. küsimuse vastus tuleneb vävli keemilistest omadustest, sest ta reageerib nii vesiniku kui ka hapnikuga. 20. küsimusele saab vastata, kui on ette kujutatud metallide füüsikalistest omadustest. Ainsat toatemperatuuril sulas olekus metalli — elavhõbedat — peaks iga kooliskäinud inimene teadma ja kui ta oleks maininud elavhõbedat sulamistemperatuuriks vee sulamistemperatuurist madalama temperatuuri, oleks vastus olnud piisav. Volframi sulamistemperatuuriks üle 6000°C pakkumine on aga liiast, mis näitab, et vastajal puudub reaalsustaju.

Küsimustiku koostamisel püüdis ainekomisjon analüüsivõimelisemaid vastajaid eelistada, kuid üllatuseks oli väga suur mittepiisavate vastustega tööde protsent — 22. Vastuseid, mis said 5,5 pallist vähem või rohkem palle, oli võrd-

Tabel 1

HINDAMISSKAALA KESKPUNKTIST MADALAMATE JA KÕRGEMATE TULEMUSTE %

aasta	madalamad	kõrgemad
1990	25	75
1991	50	50
1992	60	40

Ühest küljest näitab selline tulemuste jaotus eksami suuremat objektiivsust, mille tagas vastuste kvantitatiivne hindamine, ja paremat diferentseerimist teadmiste järgi, teisest küljest aga eksami suhteliselt suuremat raskust. Võrreldes suulise eksamiga oli ainet tundval inimesel juhusliku mitteteadmise osa märgatavalt väiksem. Kui suulisel eksamil võis ülesande valesti lahendamine alandada hinnet kuni 4 palli võrra, siis kirjalikul eksamil võis ülejäänud vastuste õigsuse korral üks ülesanne lahendamata jääda või siintoodud variandi korral küsimustest 1, 2, 3, 4, 5, 9, 19, 20 kolmele küsimusele mitte vastata ja saada ikkagi veel maksimaalse pallide arvu.

1992. a vastuvõtueeskirjad fikseerisid mittepiisavaks pallide arvuks 1 ja 2. Madal mittepiisavate teadmiste nivoo sundis küsimustikku koostama selliselt, et saadud tulemused kataksid jaotusseadustele (Gaussi jaotuskõver) vastavalt õigsuse korral üks ülesanne lahendamata jääda või siintoodud variandi korral küsimustest 1, 2, 3, 4, 5, 9, 19, 20 kolmele küsimusele mitte vastata ja saada ikkagi veel maksimaalse pallide arvu.

1992. a vastuvõtueeskirjad fikseerisid mittepiisavaks pallide arvuks 1 ja 2. Madal mittepiisavate teadmiste nivoo sundis küsimustikku koostama selliselt, et saadud tulemused kataksid jaotusseadustele (Gaussi jaotuskõver) vastavalt õigsuse korral üks ülesanne lahendamata jääda või siintoodud variandi korral küsimustest 1, 2, 3, 4, 5, 9, 19, 20 kolmele küsimusele mitte vastata ja saada ikkagi veel maksimaalse pallide arvu.

tuse eest võis saada kas 0, 0,5, 1 või 1,5 palli. Eksami tulemusi peegeldab joonis 1c.

1992. a küsimustiku üks kuuest variantist:

1. Koostada järgmistest ainetest valemid: tsinksulfiid, kaltsiumvesinikkarbonaat, magneesiumfosfaat.

2. Defineerida mõisted puhas aine ja segu.

3. Mitu kilogrammi vett kulub 3%lise lahuse valmistamiseks 100 g etanahappest?

4. Selgitada ja illustreerida näidetega elektronkatte ehituse seost elemendi keemiliste omadustega.

5. Kirjutada võrrandid protsessidele, millele põhineb väävelhappe tootmine.

6. Kirjutada võrrand benseeni reaktsioonile 1) klooriga (raua manulusel), 2) lämmastikhappegaga ja 3) klooriga (ultravioletvalguses ilma rauata).

7. Mitu liitrit hapnikku kulub alumiiniumi põletamiseks, et saada 10 g alumiiniumoksiidi?

8. Leida 1) elementide oksüdatsiooniastmed, 2) redutseerija ja oksüdeerija ning 3) koefitsiendid reaktsioonis



9. Kui palju tehnilist kaaliumkloroati, mis sisaldab 11% lisandeid, on tarvis 1 liitri hapniku saamiseks, kui saagis on 98%?

10. Kuidas saab 1-propanoolist sünteesida 2-propanooli, kui kasutada on kõikvõimalikud anorgaanilised reagentid? Kirjutada reaktsioonivõrrandid ja täpsustada tingimused.

Kõikides variantides kujunes kolmandas plokkis olev orgaanilise sünteesi skeemi koostamine küsimustiku raskeimaks. Selles skeemis võiks kasutada kõikvõimalikke anorgaanilisi reagente, tuli kirjutada reaktsioonide võrrandid ja täpsustada tingimused. Tuli koostada skeemid: 1. söest etanaali, 2. propüünist 1,2-propaandiooli, 3. propaanist propaani, 4. kloroetaanist dibromoetaani, 5. 1-propanoolist 2-propanooli, 6. etanaalist etüületanaadi sünteesimiseks.

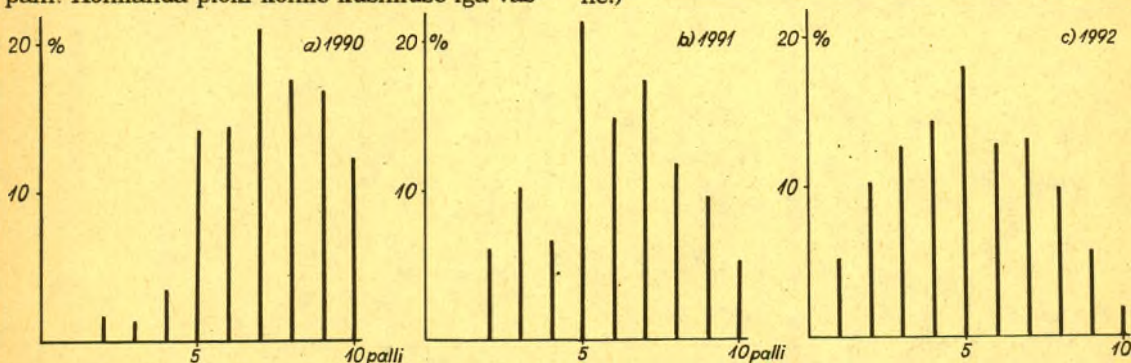
1991. a tuli etteantud geneetiliste muutumiste põhjal kirjutada reaktsioonide võrrandid, mis suuri raskusi ei valmistanud. Tõenäoliselt oleks paljud vastajatest suutnud ka 1992. a õiged reaktsioonid e võrrandid kirjutada, kui küsimused oluaks esitatud etappide kaupa programmi sõnastuse kohaselt. Näiteks:

1.1. Kuidas saadakse kaltsiumkarbiidi? 1.2. Milline aine tekib etüüni hüdreerimisel (või etüüni keemilised omadused)?

2.1. Propüüni keemilised omadused (kolmiksideme hüdrogeenimise reaktsioon). 2.2. Eteenire süsivesinike reageerimine oksüdeerijatega (KMnO₄ lahuse värvuse valastamine).

3.1. Alkaani dehüdrogeenimine. 3.2. Alkeeni hüdraatimine.

3.3. Alkoholi oksüdeerimine. (Või 3.1. Alkaani reageerimine klooriga. 3.2. Kloroalkaani reageerimine leeliselega. 3.3. Alkoholi oksüdeerimine.)



Joonis 1. Vastavate pallide arvu saanute protsent eksami sooritanute arvust 1990. a (a), 1991. a (b) ja 1992. a (c).

Orgaanilise sünteesi spetsialist võib skeeme 3 õigustatult kritiseerida, sest lähtudes propaanist tekib isomeeride segu. Keskkooli keemikursus aga ei käsitle isomeeride tekkimise võimalust, mistõttu oleks eteeni analoogia baasil kirjeldatud skeemide koostamine võinud olla jõukohane.

4.1. Kloroalkaani reageerimine leeliselega. 4.2. Alkoholi dehüdrateerimine. 4.3. Alkeeni reageerimine broomiveega.

5.1. 1-propanooli dehüdraatimine. 5.2. Propeni reageerimine vesinikkloriidiga (Markovnikovi reegel). 5.3. 2-kloropropani reageerimine leeliselega.

6.1. Etanaali redutseerimine. 6.2. Etanaali oksüdeerimine. 6.3. Esterifikatsiooni reaktsioon.

1992. a eksamitulemuste hindamisel ümardas ainekomisjon kõikide pallide summa pooled pallid kõrgema täisballini. Nii kujunes piisavaks juba 2,5 palli. Vastavalt tabelile 1 said 1 kuni 5 palli 60% eksami sooritanutest, 6 kuni 10 palli aga 40% sisseastujatest. Nagu on näha jooniselt 1c, osutusid just 1992. a vastused kõige paremini diferentseerituiks. Väga kõrgete pallide suhteliselt väike arv tulenes sellest, et tipud olid keemia eksami sooritamise ajaks ülikooli kas medali või esimese profiileeriva eksami alusel juba sisse saanud.

Tabel 2
SISSEASTUJATE PROTSENT, KELLE TEADMISI HINNATI KEEMIA EKSAAMIL VASTAVATE PALLIDEGA (10 kuni 1), EKSAAMI SOORITANUTE ARV (n) JA KESKMINE PALL (x) AASTATE LÖIKES

aasta	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	n	x
1990	12,0	17,0	17,3	20,6	13,9	13,9	3,3	0,8	1,1	-	359	7,26
1991	5,1	9,3	11,1	17,2	14,5	20,8	6,3	9,6	6,0	-	332	6,02
1992	1,3	5,1	9,6	12,5	12,2	18,0	14,1	12,2	10,0	4,8	311	5,05

Nii üksikud õpetajad kui ka keemiaõpetajate piirkondlikest nõupidamistest osavõtnud on eksami küsimustiku ja hindamissüsteemi kohta hulgaliselt mõtteid avaldanud. Aastakümnete vältel väljakujunenud arusaamade põhjal võiks õpetajate kriitiliste mõtetega igati nõustuda. Püüti ju veel kuni 1980. aastate keskpaigani kõikidele anda kohustuslikku keskharidust. Sellest tuli ka usk, et enamik keskkooli lõpetanud peaksid olema võimelised omandama kõrghariduse.

1991. a, veel enam aga 1992. a sattusid õpilased ja õpetajad täiesti uude tundmatusse olukorda. Eksamiküsimustikus puudus programmis olev sõnastus (vähemalt kogu ulatuses). Nii seisib programmis: estrid, nende ehitus ja saamine esterifikatsiooni teel, estrite keemilised omadused, rasvad kui estrid, nende osa looduses, keemiline töötlemine. Eksamiküsimus nõudis aga rasva hüdrolüüsi, seebistamise ja hüdrogeenimise reaktsioonide võrrandite kirjutamist. Et vastaja ei suutnud rasvade hüdrolüüsi ja seebistamist seostada estrite keemiliste omadustega ning rasvade hüdrogeenimist nende keemilise töötlemisega, siis see on pigem seotud teadmiste traditsioonilise kontrollsüsteemiga (siit leheküljest selle leheküljeni) kui küsimuse liigse raskusega põhjendatav.

Oige on väide, et Tartu Ülikooli keemia sisseastumiseksami ainekomisjon polnud õpetajaid informeerinud eksamiküsimustiku ülesehitusest. Nõustuda tuleb õpetajate etteheitega, et ülesande lahendamine ei tohi sõltuda üksikfakti (näiteks püriidi valemi tundmisest, mille mitmeteadmisel vastaja ei saa ülesannet alustadagi. 1991. a eksamieelsetel konsultatsioonidel aga öeldi üliõpilaskandidaatidele, et selliseid asju võib eksamil küsida. Sageli polegi sellise fakti tundmist vaja, nagu ülesandes "Mitu kg väävelhapat võib toota 80 kg püriidist, mis sisaldab 40% väävlit?" Siin peab lahendaja oskama näha, et väävelhape saadakse väävlit, mille mass leitakse püriidi massi ja temas sisalduva väävliprotsendi järgi. 1992. a küsimustikus oli selliseks üksikfaktiks magnetrauamaak ja kaaliumkloraat. Nagu komisjon kinnitas, alandas vale valemi kasutamine (näiteks Fe₂O₃ magnetrauamaagi korral) tulemust mitte rohkem kui 0,5 palli võrra.

Õpetajad heitsid ette suure kaaluga küsimuste liialt suurt osakaalu (kolmas plokk 1992. a). Nendest küsimustest kaks kolmest olid ülesanded, mille lahendamiseks oleks piisanud spet-

siaalselt sisseastujatele koostatud ülesannete kogus esitatud lahendustega tutvumisest. Kui kõrgkooli õppima asuja ei orienteeru kõrgkooli nõuetele, siis on loomulik, et ülikool eelistab neid, kes selleks on rohkem ette valmistunud.

Omaette küsimus on pooliku vastuse ja poolikult lahendatud ülesannete hindamine. Teise ja kolmanda ploki küsimustes arvestas komisjon mitmetäielikke vastuseid, esimeses plokkis mitte. Arvutusülesannetes läksid reeglina arvesse õiged tehted, aga kui esimene tehe oli põhimõtteliselt valesti tehtud, siis ei saanud ka järgnevaid, olgugi põhimõtteliselt õiged arvestada. Näiteks ülesandes "175 cm³ 30%list NaOH lahust (= 1200 kg/m³) reageeris..." on esimese tehena 175 cm³-st 30% leidmine põhimõtteliselt vale, kui seda tehti klassikalist proportsioonarvutust kasutades (100-le vastab 30 ja 175-le vastab x). Kui aga oleks kirjutatud 175 · 0,3 · 1,2, siis oleks komisjon sellega leppinud, sest korruptis ei olene korruptatavate järjekorrast. Imelik, et üliõpilaskandidaadid ei pöranud tähelepanu vastuse ebareaalsusele (nt ainet sai rohkem kui lahust). Ometi võiks leitud tulemust kasutamine ülesande teistkordsel lahendamisel olla kontrolliiks.

1993. a peavad keemia eksami sooritama keemiat, bioloogiat, geoloogiat ja meditsiini õppima asujad. Eksam tuleb kirjalik ja küsimuste hulk, ülesehitus ja raskus jäävad 1992. a küsimustiku tasemele. Õpetajate tehtud ettepanekuid küsimuse ebakonkreetsuse ja mitumoodi mõistmise kohta püütakse maksimaalselt arvesse võtta. Erinevalt varasematest aastatest ei trüki ülikool 1993. aastaks eksamiprogrammi. Aluseks võetakse H. Kariku ja V. Ratassepa õpik "Keemia XI klassile. Üldistav keemia 1990". Välja jäävad kaks viimast peatükki "Keemiatööstus" ning "Keemia ja keskkonnakaitse", aga samuti kõikide kõrvalalarühmade metallid.

Erilist tähelepanu tuleb sisseastujatel pöörata nomenklatuurile, geneetilistele ühendumistele, reaktsiooni võrrandite tasakaalustamisele ja muidugi ülesannete lahendamisele. Selles mõttes annavad tänuväärse materjali nimetatud õpiku "Lisad". Mõtlemisvõime arendamiseks oleks sisseastujal mõttekas õpikute peatükkide lõpus olevatele küsimustele vastus leida ja saavutada ülesannete lahendamise oskus ülesannete kogu "Keemia ülesandeid TU-sse astujaile 1990" tasemel.

Kõnemängud lasteaias

LUULE HERODES, EHA eelhariduse vanemmetoodik

Mäng saadab inimest kogu elu. Laps mängib peaaegu terve päeva. Täiskasvanute ellu toob mäng huvitava vaheldust. Igasugune õppimine muutub mängus põnevaks ja meelikõitvaks, vajalikud teadmised omandatakse märkamatu ning kindlalt. Ajast aega on igas eas inimestele meeldinud mängida häälikute, sõnade ja lausetega nn kõnemänge.

Kõnemängude mängimine

- aktiveerib ja rikastab sõnavara;
- arendab kuulamiskust, tähelepanu, reageerimisikiirust, mõtlemist;
- parandab väljendusoskust, dialoogilist ja monoloogilist kõnet;
- kinnitab omandatud teadmisi;
- pakub rõõmu, lõbu ja vaheldust.

Koolieelikule meeldib tegutsemine, protsess iseenesest, tulemus huvitab teda vähe. Mäng peakski olema ennekõike lõbus tegevus, milles mitteteadmise või eksimisega ei kaasne halvustamist ega karistamist. Eksimise või oskamatu korral läheb mäng ilma pikema aruteluta lihtsalt edasi: täitmata jäänud või valesti täidetud ülesandele annab vastuse järgmine laps. Pingevabas, heasoovlikus miljööös muutuvad ka arad lapsed julgemaks ja enesekindlamaks, õpivad märkamatu kaastelgelt tarkusi, mida nad ise ei tea.

Mängude õpetamisel on vaja seletus hästi läbi mõelda, et lapsed saaksid aru, mida on vaja teha. Et koolieelik ei suuda jälgida ega meelde jätta pikki sõnalisi seletusi, tuleks mängud selgeks õppida praktilises tegevuses. Kasvataja sissejuhatus olgu lühike, lihtne, kuid huviäratav. Algul on mängu tempo aeglane ja kasvataja ütleb vajadusel vastused ette, et lapsed saaksid aru, milline on tegevus ja millal ning missugust sõna või lauset temalt oodatakse, s.t milline on kõneline ülesanne.

Ühe mängu kestus on lühike – 2 kuni 5 min. Mäng tuleb lõpetada enne, kui see tüütuks muutub.

Mängurühma optimaalne suurus on 8–12 last: siis on pinge ja tegevus iga lapse jaoks paras. Suuremas rühmas igal mängijal liialt palju oodata ning mäng muutub lastele tüütuks. Suurtes lasteaiarühmades võib mängu mängida mitu korda järjest erinevate alarühmadega. Soovitav on, et alarühmas oleksid enam-vähem ühesuguse arengutasemega lapsed.

Siin esitatud mängud on kogutud ja kohandatud ennekõike 5–7aastastele lastele, kuid mõningaid nendest võib mängida ka 3–4aastastega (nt "Kodu", "Kop-kop-kop"). Nooremate laste puhul on oluline, et mängijate arv oleks väike (6–8 last). Kasvataja on mängujuht ja lapsed võivad olla poolkaares kasvataja ees.

Mängudes kasutatakse pildid ja sõnad on soo-

vitav kleepida või kirjutada papile ja kinnitada taha pael, millega saab pildi kiiresti ja kergesti kaela riputada.

Võitjate väljaselgitamine ei ole oluline, sest võitjateks oleksid peaaegu alati ühed ja samad lapsed, kuid kõik lapsed vajavad tunnustust. Seepärast peaks kasvataja tunnustama pärast toredat, aktiivset mängu paljusid osavõtjaid. Tunnustuseks võib olla kasvataja siiras kiitus, pikk pai, mõne huvitava mänguasja andmine teatud ajaks, väike värviline paberiketas või pilt, mõnikord harva, kui võimalik, tükikene juur- või puuvilja, pisike karamellkõmm vm – tunnustamisvõimalusi on palju.

Hoiataksin laste igasuguse mängust välja lülitamise eest. Välja langevad esimestena ebakindlamad ja nõrgemate teadmistega lapsed. Targemad ja julgemad arenevad mängides edasi, aga ka väljalangenutel on õigus arenguks, passiivne pealtvaatamine ei kompenseeri lapsele mängu.

Suuremate laste puhul võib mõnikord kasutada pantide andmist. Eksinud ja panti andnud laps mängib edasi. Hiljem on pantide lunastamine teine põnev mäng.

Mängu, kus kedagi ei halvustata, milles iga laps saab võrrelda ennekõike ennast iseendaga, mängivad lapsed meeleldi, arenevad ja omandavad märkamatu palju vajalikku.

Head mängulusti!

M Ä N G U D

1. KODU. Mängijad seisavad ringis. Palli visatakse üksteisele läbisegi. Viskaja ütleb vabalt, mis tal kodus on. Rahul võib olla ka siis, kui laps ütleb ainult ühe sõna (mängides muutuvad sõnad lauseteks).

N ä i t e k s:

1. laps – Mul on kodus kiisu.
2. laps – Kodus on mul ilus nukk.

Jne.

2. KOP—KOP—KOP. Lapsed seisavad või istuvad ringis, üks laps istub tooli ringi keskel, silmad suletud. Istuja selja taha tuleb keegi lastest ja ütleb:

"Kop-kop-kop ja tere-tere, ütle sina, kes ma olen."

Kui istuja arvab õigesti, istub küsija toolile ja endine istuja valib järgmise küsija: läheb ühe ringisoleva lapse juurde ja puudutab teda tasa. Kui istuja ei arva ära, valib küsija uue küsija ja istujal lastakse mõistatada veel üks kord. Kui ka teisel korral ei suuda istuja küsijat ära tunda, ei tehta sellest numbrit — mäng läheb edasi, nagu oleks ta õigesti arvanud.

3. MOTLE JA ÜTLE. Lapsed istuvad ringis. Kasvatajal (mängujuhil) on kott esemetega. Kasvataja võtab kottist mingi asja ja, öeldes sel-

le kohta ühe lause, annab eseme edasi kõrvalis-
tujale.

N ä i t e k s:

Mj. – Siin on pliiats.

1. laps – See on punane pliiats.

2. laps – Pliiats on terav.

Iga laps sõnastab oma mõtte vabalt. Kui laps ei koosta lauset, vaid ütleb ainult ühe sõna või osa lausest (nt pikk või pikk pliiats), ei maksa sellest välja teha, vaid lasta pliiatsil edasi liikuda. Mängides muutuvad lapsed julgemaks ja kirjeldused täpsemaks.

2. v a r i a n t: Laps kasutab oma lause koostamisel ka eelnevalt öeldut.

N ä i t e k s:

2. laps – Punane pliiats on terav.

3. laps – Mul on terav, punane ja pikk pliiats.

4. KÄISIME POES. Lapsed seisavad ringis ja viskavad läbisegi üksteisele palli, öeldes vabalt, mida nad poest ostsid. Näiteks Malle alustab ja ütleb: "Käisin poes ja ostsin jäätist, aga mida ostsid sina?" ja viskab palli Leale. Lea ütleb: "Mina käisin poes ja ostsin raamatu, mida ostsid sina?" ja viskab palli edasi Atsile jne.

V a r i a n d i d:

1. Ülesandeks võib seada eelmise lapse vastuse kordamise.

N ä i t e k s: Lea ütleb: Malle käis poes ja ostis jäätist, mina käisin poes ja ostsin raamatu, mida ostsid sina?"

2. Ülesandeks võib olla kõikide eelmiste vastuste kordamine. Näiteks Ats ütleb: "Malle käis poes ja ostis jäätist, Lea käis poes ja ostis raamatu, mina käisin poes ja ostsin kaks porgandit, mida ostsid sina?"

5. LAPSED JA PÄKAPIKUD. Paarisarv mängijaid seisab nägudega vastamisi. Esimeses reas on päkapikud (võib mütsid pähe panna), teises reas on lapsed. Iga laps ajab juttu ühe päkapikuga, paarid kõnelevad korraka, igaüks oma tempos. Mänguline ülesanne: päkapikule on vaja lapse andmeid, et jõuluvana saaks tuua õige kingituse õigesse kohta.

Mäng algab vastastikuse tervitamisega.

Päkapikk: "Mis on sinu nimi?" — Laps ütleb nime.

Päkapikk: "Mis on sinu aadress?" — Laps ütleb aadressi.

Päkapikk: "Kui vana sa oled?" — Laps ütleb vanuse.

Päkapikk: "Mida sa ootad jõuluvanalt?" — Laps ütleb oma soovi.

Öeldakse head aega või nägemiseni. Pärast seda, kui paremalt esimene päkapikk on saanud oma küsimustele vastused, läheb ta vasakult esimeseks, teised päkapikud nihkuvad kõik ühe lapse võrra paremale ja küsimine-vastamine jätkub.

Pärast 4–5 korda edasiliikumist vahetavad read osad. (Päkapikud ulatavad mütsi vastas-
seisvale lapsele.)

NB! Mängu on soovitatav alustada 1–2 küsimusega, et lapsed omandaksid mängu liikumise. Küsimuste arvu võib suurendada järk-järgult.

6. MAJATARVETE POOD. Igal mängijal on pilt ühe majatarbega, nt mikser, tolmuimeja, külmkapp jne. Üks laps seisab ringi keskel, teised istuvad toolidel ringis.

Seisev laps ütleb: "Ostsin poest triikraua ja tolmuimeja." Nimetatud piltidega lapsed vahetavad kohad, aga püstiseisja püüab nende kohale istuda. Kes jääb püsti, ütleb edasi: "Ostsin poest..."

Seisev laps võib öelda ka sõna "Remont!", siis vahetavad kõik lapsed kohti.

V a r i a n d i d:

1. Samamoodi võib mängida ka teisi poode ja iga poe puhul on oma sõna, et kõik lapsed kohti vahetaksid. Näiteks riidepood – pesupäev, mööbli-
pood – suurpuhastus, juurviljapood – juurvilja-
korv, aedviljapood – aedviljasupp, mänguasjade
pood – surra–murra jne.

2. Kui lapsed teavad hästi, mida teatud poest osta saab, võib mängida ka ilma piltideta: mängujuht paneb või laps ise võtab endale mingi eseme nime.

7. RÜTMIMÄNG. Mängijad istuvad või seisavad ringis, käed põlvedel või all. Igal mängijal on number: 1, 2, 3, 4,... Nr 1 alustab mängu juhtimist, teised mängijad teevad rütmiliselt liigutusi ja loevad numbreid kaasa: üks (plaks ees) – üks (plaks põlvedel), üks (plaks ees) – kaks (plaks põlvedel). Nr 2 jätkab: 2 – 2, 2 – 3. Nr 3 jätkab: 3 – 3, 3 – 4. Jne. Tempo võib kogu aeg kiirenedada.

2. v a r i a n t: Numbreid ei öelda järjestikku, vaid läbisegi.

3. v a r i a n t: Numbrite asemel öeldakse lillede, puuviljade, aedviljade, mööbli, riietusesemete jms nimeid.

8. NIPITIRI. Põrandale on laotatud pildid. Igal pildil on kujutatud mingi tegevus, nt poiss räägib telefoniga, tüdruk joob piima, naine õmbleb kleiti, mees parandab jalgratast. Koos arutatakse, kes on pildil ja mida ta teeb. Siis valib iga laps endale pildi ja riputab selle kaela, pilt väljaspool. Lapsed seisavad ringis.

Üks mängijatest, kellel on näiteks pilt piima joomisest, alustab: "Ei, Nipitiri ei joo piima, Nipitiri räägib telefoniga." See laps, kelle pildil on telefoniga rääkiv poiss, ütleb edasi: "Ei, Nipitiri ei räägi telefoniga. Nipitiri õmbleb kleiti." Edasi ütleb laps, kellel on pilt kleidiõmblemisest, järgmise tegevuse. Kõik alustavad oma lauset tekstiga: "Ei, Nipitiri ei..." tee seda tegevust, mis on kujutatud tema pildil ja edasi "Nipitiri..." ning ütlevad mingi tegevuse, mis on kujutatud teise lapse pildil.

9. NAABRID. Põrandal on kaardid omadussõnadega: ilus, lahke, pehme jm. Lapsed loevad neid sõnu koos (võivad ise öelda peast juurde nimisõna, nt ilus nukk, lahke perenaine jne). Iga laps valib endale kaardi ja istub ringisolevale toolile. Mängujuht jääb keskele seisma ja küsib ühelt lapselt: "Kas sulle meeldivad oma naabrid?"

Vastus võib olla:

1. "Jah, meeldivad." – Siis istuvad kõik lapsed ühe tooli võrra paremale, ka mängujuht püüab istuda. Püstijääja on uus mängujuht.

2. "Ei meeldi."

"Kes sulle meeldivad?"

"Mulle meeldivad *ilus* ja *ohtlik*. – Lapsed, kellel on nimetatud sõnadega kaardid, vahetavad kohad küsitletu naabritega. Mängujuht püüab istuda. Püstijääja on uus mängujuht.

NB! Sama mängu võib mängida ka nimisõnade-ga.

10. LÕNGAKERA. Lapsed istuvad ringis. Koos hakatakse juttu ajama mingil teemal, näiteks "Minu tugu teeb heaks...", "Pühapäev kodus" jms.

Mängujuht, käes villase lõnga kera, alustab ja räägib kõigepealt iseendast, pärast jutustamist ulatab lõngakera edasi kõrvalistujale, jättes lõn-gaotsa enda kätte. Kera saaja jutustab endast ja ulatab kera edasi kõrvalistujale. Nii liigub kera lapselt lapsele ja villane lõng seob jutusta-jaid.

Kui ring on sulgunud, keritakse kera tagasi ja kõik laste rõõmud või mured (see oleneb tee-mast) saavad kerasse kokku.

NB! Ei maksa jutustamise kohta esitada min-geid konkreetseid nõudeid. Oluline on, et kõik lapsed tunneksid end vabalt ja õdusalt. Kedagi ei tohi kiirustada, arvustada ega halvustada. Jutukamate laste eeskujul hakkavad rohkem rääkima ka need lapsed, kes algul lisisid ainult ühe või paar sõna või ulatasid sõnatult kera edasi.

11. KUULA VAIKUST. Lapsed istuvad läbisegi vaibal. Mängujuhil-kasvataval on käes ilus mänguasi (nukk, loom või muinasjututegelane). Oluline on, et ese oleks lastele uus ja huvitav. Kasvatava pöördub mänguasia vahendusel laste poole ja annab ülesande: "Sule silmad, ole päris tasa ja kuula hoolega. Kuula, mida vaikus sulle jutustab?"

V a i k u s e p a u s 30 sek - 1 minut.

"Mida sa kuulsid? Räägi meile ka."

Kasvatava juhivad jutustamist mänguasia abil, avaldab vastajatele tunnustust; kiitus, pai, või-malus pärast selle mänguasia mängida, pilt, märk vm.

Ülesandeks võib olla ka: "Kuula, mida vaikus sulle jutustab? Mida ta sulle meelde tuletab?"

12. MIS SA OSTSID? Mängijaid on kaks. Üks alustab:

Ei ja jah ma keelan sulle, 1000 krooni kingin sulle,

musta ega valget ei tohi sa ütelda,

mis sa selle raha eest ostsid?

Teine vastab...

Edasi jätkub vestlus küsides-vastates, kus-juures küsija püüab küsida nii, et vastaja kasu-taks keelatud sõnu; vastaja aga kasutab vasta-

misel sõnu *tõepoolest, arvatavasti, küllap vist, võib-olla* jne.

NB! Laps omandab osavuse täiskasvanuga mängimisel teda matkides.

13. HEAD SÕNAD. Lapsed istuvad või seisavad ringis. Mängujuht on ringi keskel, käes lapsi hu-vitav mänguasi (nukk, loom, muinasjututegela- ne vm). Mängujuht läheb ühe lapse juurde ja üt-leb talle midagi meeldivat ilusat ja head tema välimuse, iseloomu, käitumise või tegude kohta, s.t teeb talle komplimendi ning annab mänguas-ja sellele lapsele. Mänguasia saanud laps saab uueks mängujuhiks.

N ä i t e k s: 1. laps: "Sa oled hea tüdruk."

2. laps: "Mulle meeldivad su sinised silmad."

3. laps: "Sa mängid huvitavalt."

4. laps: "Sa räägid alati lahke, selge häälega."

Jne.

NB! Kasvatava peab rääkima, kuidas head sõ-nad teevad inimestele rõõmu, kuid ainult siis, kui sõnu öeldakse lahke häälega ning ütleja ise neid sõnu usub. Ütlemise ajal vaadatakse teine-teisele silma.

Üksainus sõna, mis on soojalt öeldud,

võib soojust tupp tuua.

Üksainus sõna, mis on hästi mõeldud,

võib rõõmsa tugu luua. (O. Saar)

14. ME EI ARMATA KOHVI. Lapsed seisavad ringis ja viskavad üksteisele palli. Üks mängija viskab palli teisele ja küsib: "Kas sa armastad kohvi?" Palli saaja ütleb: "Ei, ma armastan pii-ma" ja viskab palli edasi. Järgmine laps võib öel-da, et ta armastab limonaadi, mahla, kooki, kompekke, õunu vm jooki või sööki.

15. ÜTLE EDASI. Lapsed istuvad ringis. Eelne-valt lepatakse kokku, millist luuletust hakatak-se esitama. Mängujuht, kelle käes on pall, alus-tab: ütleb luuletuse esimese rea ja annab palli edasi kõrvalistujale. Palli saaja ütleb järgmise rea ja ulatab palli edasi kõrvalistujale jne. Ju-hul, kui palli saaja ei oska midagi öelda, annab ta palli vaikides edasi ja mäng jätkub. (Juhtu-nut ei kommenteerita.)

V a r i a n d i d:

1. Jutustatakse tuttavat muinasjuttu või oma-loomingulist juttu, kusjuures igaüks räägib nii-palju, kui ise soovib.

2. Lapsed seisavad ringis, mängujuht ja lapsed viskavad palli üksteisele läbisegi.

JO-LE-MI töökogemusi põhikoolis

TIJU OTSUS, Tartu 10. Keskkooli muusikaõpetaja, Tartu Õpetajate Seminari metoodik

Põhikooli muusikatund, mida õpilased tavaliselt laulmiseks kutsuvad, on tegelikult kompleksne tund ja sisaldab peale laulmise veel pillimängu, muusika kuulamist ning noodiopetust. Heites linnulennulise pilgu eesti koolimuusikale, näeme, et noodiopetus on kindla koostisosana laulmise tunni juurde kuulunud juba ärkamisajast peale. Nii kirjutab R. Põldmäe (2), et 1863. a õpetati Tartu Maarja kihelkonnakoolis "noote perra laulma" ja Kanepi kihelkonnakoolis pani Joh. Eglon õpilased laulma "noodi perra lauluviise nink vaimulikke ja ilmalikke lustilaule". Valga seminari direktor Janis Cimze kinnitas: "Kooli tegevus, muusikaline haridus kooliaastail on baasiks, millela lauluseltsid ja -peod õhus hõljuvad." Noodilugemisoskus oli Eestis sellisel tasemel, mis lubas esimese laulupeo kahe kontserdi kava ära õppida kuue nädalaga.

Ka hilisemast ajast teame, et R. Pätsil olid lisaks "Lemmiklaulukutele" koostatud töövihikud noodioppimise tarvis.

Aastakümneid harjumuspärase do-re-mi õpetuse kõrvale tõi professor H. Kaljuste 1960. aastatel uhiuue ungari päritolu JO-LE-MI-süsteemi. Mäletame ägedaid vaidlusi selle poolt ja vastu. Relatiivne süsteem siiski kinnitab põhikooli muusikaõpetusse. Parimaks propagandaks JO-LE-MI-süsteemile said H. Kaljuste "Ellerheina" koori saavutused.

Mööldes tagasi oma õpinguaastatele, mil üldhariduskoolis õpetati ainult do-re-mi-d, ei mäleta, et oleksime noodistlaulmisega nimetamisväärselt hakkama saanud. Ometi oli meil tubli ja oskaja õpetaja ning klassis hulk lauljaid lapsi. Küllap oli põhjus helistikesüsteemi kerukuses ja arvatavasti ka selles, et muusikaõpetust oli alati vaid üks tund nädalas. Muusikakooli solfedžotundidest mäletan, kui raske oli sageli diktaati kirjutada, toetudes kolmkõlale või intervallidele. Seda tööd oleks tublisti kergendanud relatiivsel meetodil omandatud astmetaju.

Kuulun relatiivse süsteemi pooldajate hulka ja olen ise JO-LE-MI-d õpetanud paarkümmend aastat. Relatiivse õpetuse parimad küljed minu arvates on lastepärasus, arusaadavus ja võimalus noodi järgi musitseerida võtmemärkide rägastikus ekslemata.

Alklassides õpitakse heliastmeid tundma järk-järgult, lihtsate intonatsioonide abil. SO-MI-JO koos Jo-võtmega võimaldavad teadlikult laulda paljusid väikesi harjutuslikke laule. Lisanduvad Ra, Le, alumised Ra ja So – on loodud eeldus ka moll-laadis laulmiseks. Pentatoonika heakõlalisust tundes võib ksülofonil laulu saateks vabalt improviseerida ka üsna keskpäraste võimetega laps. Harjutamise käigus saavad tuttavaks tüüpilised viisikäigud, lihtsad meloodiad mitmes Jo-võtme asendis. Pole vaja

teoreetilisi arutlusi helistike üle, mis jääks alklassi lapsele liialt abstraktseteks. Järgmises klassis õpitakse tundma ning laulma ebapüsivaid astmeid Na ja Di. Kui terve heliastmik on õpitud, võib teadlikult noodist laulda enamikku lastelaule. Muidugi on tulemused paremad süvaõppega klassis, kus muusikaalseid õpilasi rohkema nädalatundidega õpetatakse. Tähelepanekud näitavad, et tavalise klassi vähemusikalne õpilane oskab astmetega harjutatud laulukest laulda täpsemini kui kuulmise järgi õpitud üldtuntud laulu. Järelikult viisipidamise võime paraneb ja areneb teadliku noodistlaulmise korral. Astmetega õpitud kahehäälsus on lastele jõukohane juba kolmandal-neljandal õppeaastal.

Noodistlaulmine on siiski vaid üks osa muusikatunnist ja sellega ei tohiks liialdada. Tuleks seada selged eesmärgid töös tavaliste ja süvaõppeklassidega. Hariliku klassi keskpärase muusikaalsusega õpilased enamasti ei omanda aktiivset noodistlaulmise oskust, suudavad aga rühmas õpetaja abiga keskmise raskusega viisi noodist laulda. Nendele on sobivaim JO-LE-MI-meetod, mille puhul näiteks So-Mi või Mi-Ra intoneerimine on eelnevalt selgeks õpitud erinevates Jo asendites. Absoluutses süsteemis peaks iga uue helistiku puhul selgitama, et näiteks f – a kõlab sama viisiga kui c – e või d – fis.

Põhikooli tavalises klassis õpetades maksab tähele panna Soome muusikamehe Timo Leisiõ seisukohta: noot on meelespidamise vahend spetsialistile. Muusika ei ole noot – kõne ei ole kirjatäht. Rohkem loovust, improvisatsiooni, rohkem sõltumatust noodimärkidest! Tähtsaim on rөөm osalemisest muusikaprotsessis (1).

Vahest on palju nõuda, et tavalise 9. klassi lõpetaja oskaks laulda helistikkes, s.t tunneks võtmemärke ja erinevaid helistikke? Vahest aitaks, kui ta suudab meloodiat kuuldavaks teha relatiivse süsteemi astmete abil? Kogemused näitavad, et alklassides kahe nädalatunniga omandatud noodioskus hakkab ununema, kui 6. klassis läheme üle ühele tunnile nädalas. Õpetamise aeg väheneb, ei saa vajalikku tähelepanu pöörata absoluutsete noodinimedega laulmisele. Palju tuttavam ja mugavam on jätkata laulude õppimist JO-LE-MI-ga. Veel kord T. Leisiõ tsiteerides: muusika ei ole matemaatika, selle tehniline valdamine ei ole paljudele inimestele hilisemas elus tingimata vajalik. Muusika on tunnete kunst.

Minu arust võiks tavaline haritud eestlane teoreetiliselt teada absoluutseid noodinimesid, viiuli- ja bassivõtit, klaviatuuri ja helistike süsteemi põhimõtet (arendab abstraktset mõtlemist, laiendab silmaringi, aitab mõista muusiku elukutset). Praktilised oskused aga võiksid tugineda JO-LE-MI-le vähemalt seni, kui koolimuusikas ei tegelda atonaalse lauluga.

Teine lugu on muusika süvaklassidega. Musikaalne õpilane saab neli või rohkem tundi nädalas – see on võimalus anda lapsele muusikaline kirjaoskus. Kui õpetaja valdab küllalt palju erinevaid ja huvitavaid meetodeid, on järjekindel ning klassiga heas kontaktis, peaksid õpilased peale muude muusikateadmiste omandama ka iseseisva noodistlaulmise oskuse. JO–LE–MI–süsteemil on eeldused kujuneda nn seesmiseks kuulmiseks. Inimene hakkab meloodiat mõttes jälgima astmeliselt, tajub kergesti helilaadi omapära, süveneb ja suudab kuulatavat hõlpsasti meelde jätta. Astmetega lauldes võib lisaks noodijoonetele ja rändnoodile kasutada astmetabelit, rütmistatud astmenooti või käemärke. Mitmesugune improviseerimine astmetega on lastele huvitav ja arendav tegevus. Meloodilise diktaadi kirjutamisel on astmetesüsteem asendamatu. Tegelikult tugineb ju ka absoluutne süsteem helilaadi astmetajule. Täpse helikõrguse intoneerimisel tuleb õpetada jälgima astmete iseloomulikke suhteid, näiteks pingelise kõlaga juhttoon Di. Huvitav on klassiga analüüsida lihtsamaid kaldumisi ja modulatsioonid asukohta muutes. Ka siis, kui minnakse üle absoluutsele süsteemile, jääb astmetega laulmine lastele esmaseks abivahendiks meloodiat kujutledes ja lauldes.

Koolikooris mitmehälset laulu õppides on hea lähtuda astmetest, sest eri klasside õpilased teavad helistikke erinevalt ja siis sobivad ühisteks noodinimedeks astmenimed. Keskmaste klassides, kui on õpitud viiulivõti ja nootide tähtnimed, oleme esmasel tutvumisel uue laulu ikka meenutanud astmeid ja nende kõla. Koorilaulutund muutub seda elavamaks ja haaravamaks, mida kiiremini õpilased saavad jagu noodipildist. Intonatsiooniliselt raskeid kohti olen alati harjutanud astmetega, sest see on klassitunnis väljatöötatud ja sisseharjutatud tegevus. Kooriproovis saab operatiivselt partiisid õpetada, võttes appi käemärgid, võib kiiresti tähelepanu juhtida vajalikule kohale. Süvaõppega 8.–9. klassis tegeldakse ka lihtsamate harmooniaelementidega. Asudes õppima dominantseptakordi, annan esialgu akordi mudeli astmetega So–Di–Le–Na koos lahendusega. Laulame, kuulame, harjutame astmetega erinevas kõrguses ja alles seejärel ehitame akordi kõigis tuttavates helistikes. Hiljem, kui on õpitud septakordi pöörded, aitab astmete teadmine tugevasti kaasa harmoonia kuulamisel ja analüüsimisel. Süvaõppega klasside lõpetajatest tuleb edaspidi vajalikku täiendust noortekooridele. Muusikaliselt andekatele lastele peab kool andma praktilise noodilugemisoskuse, ilma selleta ei ole tänapäeva koorimuusika mõeldav.

Õpetades muusikat Tartu Õpetajate Seminaris, olen rakendanud relatiivset süsteemi töös algõpetuse üliõpilastega. Esimest kursust alustab väga erinevate võimetega rühm – kolmel, neljal on lastemuusikakooli haridus, mõni on pillitunnis käinud, suurem osa tuleb lihtsalt

üldkooli teadmistega. Paari aasta jooksul on vaja anda neile põhiteadmised muusikast ja selle õpetamisest. Parim viis kiiresti tulemusi saada on alustada astmetaju arendamisest ja relatiivsel meetodil laulmisest. Töötame läbi palju erinevaid meetodilisi võtteid. Rühma tase on ühtlustunud, lauldakse noodist vabalt mitmehälset laulu. Relatiivse süsteemi sidumine absoluutsega ei ole tekitanud vastuolusid ega arusaamatusi.

Muusikaõpetajate lõppkursuse praktikatunde jälgides näen, et ka vilumatu õpetaja saavutab JO–LE–MI abil küllaltki täpse tulemuse vähesel ajakuluga.

Loetlen kokkuvõtlikult relatiivse meetodi eelseid.

- Lastepärasus, lihtsus, arusaadavus. Kasutades astmenimesid, saab algklassi õpilastega laulda noodist mitmes kõrguses helistike keerukusse süüvimata. Võib laulda ka ilma noodijoonestikuta.

- Mitmehälne laulmine JO–LE–MIga läheb kergesti, kui astmetaju on välja kujunenud.

- Heliastmete tunnetamine muutub järk-järgult seesmise kuulmise osaks; JO–LE–MI astmeid on hõlbus diktaadi korras igas helistikus üles kirjutada või transponeerida.

- Kooritöös võib keerukamaid kohti laulus harjutada astmetega, käemärkidega operatiivselt vajalikku takti proovida.

- Akordide, harmooniliste järgnevuste laulmiseks, analüüsimiseks ja meelespidamiseks on JO–LE–MI hea abivahend.

- Relatiivne süsteem sobib igale eale, aitab kiiremini omandada praktilist noodistlaulmisoskust.

- JO–LE–MI tundmine ei sega musitseerimist absoluutse süsteemi järgi.

- Maailmas tegeldakse ka pillimängu õpetamisega relatiivses süsteemis, Eestis need kogemused puuduvad. (Huvitav oli Kodály–seltsi üritus oktoobris 1992 Tallinnas).

Tundub, et koolimuusikas hakkab süsteemiküsimus jälle päevakorrale tulema. Küllap on õige, et õpetaja valib selle meetodika, milles ennast kindlana tunneb. Peab ainult arvestama ka õppeprotsessi teise peategelase – õpilasega. Arvan, et relatiivne õpetus annab praktilist kasu ja on lihtsam omandada inimesel, kes lapsest peale ei õpi elukutseliseks muusikuks.

Lapsesõbraliku süsteemina valmistab JO–LE–MI ette c–d–e noodiopetust, kuid sobib noodistlaulmise vahendiks ka absoluutkõrgusi põhjalikumalt tundmata.

JO–LE–MI–õpetus meie koolides on ennast õigustanud ja pole põhjust seda kõrvale heita.

Kirjandus

1. L e i s i ö T. Musiikkikasvatuksen inhimilliset kehukset: kohti luovaa musiikinopetusta. Tampere, 1990 (Musiikkia ja tekstejä. Tampereen Yliopisto. Kansanperinteen laitos, n:o 4).
2. P ö l d m ä e R. Esimene Eesti üldlaulupidu 1869. Tln, 1969.

Tagasipilk Kevade tänavasse*

ARNOLD LAUGUS

4. Kas ma olin õigel teel, seda ei tea, kuid esimese poolaasta lõpp lähenes. Meie kooli tuli uus õpetaja 6.klassi juhatajaks ja ühtlasi vene keele andjaks. Ta oli keskealine naine, võrdlemisi elurõõmus ja lustaka käitumisega – õpetaja Trulla. Kollektiivis polnud ka seni klostrikasvandikke, kuid nüüd sai koolipere nagu uut tuult tiibadesse.

Trulla oli tumedate juustega, elav, sarmikas ning võrdlemisi liikuv naine, kellest sai igale poole. Et ta oli varem tegelnud isetegevusega, oli tal meile tulles küsimus: "Kas rahvatantsuga tegelete? Kas näitering on olemas?" Kuulis, et neid ei ole, sest puuduvad juhendajad. Ega ometi Tamka hakka rahvatantsu juhendama ja Ründva näidendeid lavastama, kui viimane võib-olla saaks sellega hakkama, sest ta ise oli nii omapärase karakteriga. "Siis paneme ringid tööle. Teil kaks noort meest, küllap neilgi on veel midagi vaka all, mis tuleb päevalgele tuua." Märkasin, kuidas Trulla kokeerivalt Molleri poole vaatas, kelle otsmik tõmbus jälle kipra, nagu oleks selle naise pilkudes olnud midagi mõtlemapanevat.

Juhataja kuulas ja muheles: "Tore. Laske aga käia, mul ei ole selle vastu midagi, kui oma koolis sellised ringid töötavad." Ta lahkus õpetajate toast ja meie jäime kolmekesi. Et tunnid olid lõppenud, siis ka piisavalt aega. Trulla haaras kohe härjal sarvist, nagu öeldakse, ja jätkas: "Kas teist kumbki muusikaga tegeleb?"

Mina ei olnud selle ala mees ja arvasin, et ega Mollergi muusikast lugu pea, kuid eksisin.

"Ma akordionit pisut mängin..."

"Siis on kõik korras. Mina mängin jälle klaverit. Aga kas teil akordion ka on?"

"On küll."

Ei teadnudki, et meie koolis oli pillimees. Nii on ikka nende kinniste ja tagasihoidlike inimestega. Vaevast, et nad ise kunagi initsiatiivi näitavad, neile peab keegi eestvedajaks olema. Ja Trulla sobis selleks suurepäraselt.

"Kas klaverit ka mängite?"

"Pisut ikka klimberdan."

"Aga teie?" pöördus ta minu poole. "Ma usun, teist saab kindlasti sõnakunsti alal meister. Inimene, kes muusikaga ei tegele, see on kirjandushuviline või on tal annet näitlemiseks."

Ma vist punastasin, sest kolleeg oli mind õigesti iseloomustanud. Minu lemmikalaks oli tõi kirjandus ja näitekunst. Olin varem maal asjaarmastaja isetegevuslasena sellel alal kaasa löönud.

"Arutame kohe läbi, mida käsile võtta. Ma arvan, kui looks koolis näiteringi ka õpetajatest. Kuidas teil inimestega on?"

Parajasti sisenes Ründva, kuid mitte heas tujus, vaid nohisedes ja mornina.

"Kas teie ei tuleks ka meie komöödiaringi?"

Ründva nägu muutus päris lillaks. Ta vaatas Trullale halvustavalt otsa ja vastas sapiselt: "Mis te õige mõtlete?! Ega kool ole mõni tsirkus, kus komejanti tehakse!" Ja lahkus, paisates ukse paukudes kinni.

Uus kolleeg jäi ammuli sui talle järele vaatama ja kogeles jahmunult: "Mis... tal viga oli..., et vihastas?"

"Vahel juhtub. Õpetaja Ründva on väga tõsine naine, kellele komöödia on tundmatu. Elu on olnud talle suureks tragöödiaks," vabandasin kaasvõitleja eest.

"Aa, saan aru, ta on siis piiga..."

Arutasime repertuaariküsimusi ja otsustasime, et algul püüame õppida mõne lihtsama instrumentaalpala, kõnekoori, võib-olla leidub ka solist. Meie vestluse katkestas Tamka, kes sisesenes pooltõsisena muigel näol ja lausus:

"Mis teil meie neiuga juhtus? Oli nii hapus tujus ja salvav. Soovitas mind kiiresti opereringi üles anda, sest koolis pidi nüüd palaganitami-seks lahti minema."

"Kutsusime teda näiteringi."

"Ja mind ei kutsugi?"

"Palume väga!" tegi Trulla ettepaneku.

"Vaadake, ma tuleksin heameelega noorte hulka, aga mul on palju aastaid turjal ja olen surmale võlgu..." Tamka hakkas tugevasti kõhima, mis muutus päris vilistamiseks, kui hood peale tulid.

Koolis algaski nüüd pärast õppetööd tõsine isetegevus. Kuna aasta lõpp oli lähenemas, siis asusime kiiresti ettekandeid, deklamatsioone ja instrumentaalpalu õppima. Kolmest inimesest muidugi draamaringi luua ei saanud, sest rohkem liikmeid värvata polnud võimalik. Pöördusime küll veel Väina ja Põllu poole, kuid esimesel polnud selleks soovi ja teisel ei pidanud aega olema.

Hakkasime komplekteerima õpilasi ja asusime neid õpetama. Minule jäi põhiliselt sõnakunst, kuna Trulla ja Moller hakkas klaveripalu harjutama ja noori soliste ning interpreete õpetama. Esialgu rabisin ainult üksi, kolleegid tegelesid kahekesi. Põhiliselt nad vist tutvusid küll teineteise võimetega.

Moller mängis klaverit (kuigi see oli häälest ära ja kohises nagu vana lõõts), rohkem siiski akordioni ja naispartner laulis. Tal oli päris meeldiv hää, nii palju kui mina seda hinnata oskasin. Tõenäoliselt oli aga naine suur talent sellel alal, sest Molleri silmad hiilgasid vaimustusest ja ta nagu ei olnud siis kunagi kipras. Vaat, mida võib kõik teha üks andekas laulja!

Isetegevus käis raugemata hooga. Juba oli leitud õpilaste hulgast soliste, minul olid terved kõnekoorid, kahekõned ja loendamata hulgal deklamatsioone õpetatud. Tahtsime kooli nääri-peol esineda. See kõik tõi elevust ja tööpinge aina kasvas. Ka õppetöö oli küllalt pingeline, lisaks sellele tuli tegelda veel igasuguste muude ülesannetega. Tooleaegne klassijuhataja oli nagu vürtsipoodnik, kokk ja ettekandja. Õpetajal tuli iga päev jagada sepikut ja suhkrut, mida lastele tasuta anti, rääkimata tööstuskaupade orderite jagamisest ja paljudest muudest tööd-dest.

Sagedasti esines koolis elektrihäireid: vool võeti ära või katkes. Tuli töötada pimedas. Hea, kui kellelgi oli küünlajupp, vahel polnud ka seda (kust neid küünlaid võtta oli?). Matemaatikatunnid olid siis põhiliselt peastarvutamiseks. Poisid tõusid nagu varjud püsti ja vastasid. Kuid peab ütleva õpilaste tunnustamiseks: minu klassis oli kord üldiselt hea. Keegi ei kisanud, ei ajanud juttu, kõik olid vaiksed. Ma olin kasvanud klassiga ühte. Armastasin oma õpila-

* Augus "Hariduses" nr 1, 1993.

si ja küllap nemad vastasid mulle samaga. See oli suur stimul minusugusele noorele õpetajale. Nad kõik olid minu lapsed, toredad poisid. Nende hulgas leidis päris eeskujulikke õpilasi nii õppeedukuselt kui ka käitumiselt.

Eriti meeldis mulle Uudo. Ta oli oma vanuse kohta suure kasvuga, tõsine ja väga intelligentne poiss. Olid veel Mihkel – vaikne ja püüdlik ning võrdlemisi tähelepanelik, Rein – täpne ja õpikumiline jt. Valisin nad kõik kõnekoori.

Aasta lõpp oli päris lähedal ja kooli näärripuu aeg juba kindlaks määratud. Oppeasutus elas nüüd suure elevuse tähe all – esimene näärripidu pärast ränka sõda.

Elevus kandus õpetajatessegi. See oli täiesti loomulik, kuna igaüks meist tegeles ka sellega. Lõpuks saabuski oodatud päev.

Kõik ettevalmistused olid tehtud. Aulas oli esinduslikult särav kuusk. Lapsed istusid õhetavate nägudega pinkidel, õpetajad nende kõrval. Ma ei olnud ialgi varem oma elus näinud nii palju ootust ja siirast rõõmu, kui lastele valmistab aasta kaunim pidu – näärripuu. Olen varemgi viibinud sellistel pidudel, kuid siis ei mõistnud ma seda kõike tähele panna, sest siis rippusin oma isiku heaolu küljes ja teiste rõõmude ning tunded jäid mulle märkamata. Nüüd aga jälgisin ühe õppeasutuse särasilmset peret, kes kõik ootasid südamete põksudes pidulikku silmapilku.

See kõik jättis mulle suure ja kordumatult kauni elamuse. Peaks olema sõnameister, kes oskaks jäljendada, mida lapsed üle elasid esimesel näärripuul pärast pikka sõjahävingut, toorust, jultumist ja halastamatust.

Nüüd oli tekkinud laste psüühikas murrang, mis hajutas halba. Oli tulesed särav kuusepuu. See köitis, sidus ning tõi nende sõja ajal jäigastunud meeltesse ilusaid ja kauneid mälestusi lapsepõlvest. Nüüd oli jälle lastel kuusepuu oma suuruses ja ilus. Veel enamgi: nad olid ise sellel peol, võtsid kõigi meeltega elamusi vastu.

Kui siis tuttav vanakene halli habemega, kingkott seljas, ilmus saali uksele, käis otsekui kohini läbi ruumi. Pidu oli haripunktis. Järgnesid ettekanded õpilastelt ja lõpuks veel õpetajatelt: Moller saatis Trullat klaveril. Muusika oli Moller kirjutanud lapsepõlvekodu tundeil, sõnad olid aga minult. Trulla laulis hingestatult ja kui ettekanne lõppes, nägin, kuidas juhataja pühkis silmi. Kõik läks hästi, meeleolu oli ülev, sest pidu oli üle ootuste õnnestunud.

Meil oli nüüd juba oma koolist võtta kõik: esinejad lapsed ja esinejad õpetajad. Elu oli suure hüppe edasi teinud, arvestades kooli algust. Kuigi sõda veel kestis ja keegi ei teadnud täpselt, millal see lõpeb, olime meie juba suured optimistid ja elasime lootuses paremale homsele.

Igal pool on aga oma konarused ja karid, nagu merehoovustel on vastuhoovused. Ka meie kooli meeleolu tumestasid kahtlase sisuga jutud. Mina ei teadnudki neist midagi, kuid märkasid küll, kuidas Ründva ühele ja teisele sosistas, nagu räägiks mingisugust salajast poliitilist sündmust.

Õpetajate toas tulid jutuks näärripeo muljed. Juhataja lausus tunnustavalt: "See oli paremaid kooli näärripidusid, mida olen näinud. Ma poleks uskunud, et meie hulgas on nii andekaid inimesi. Aitäh, teile, Trulla, Moller ja Laaneste! Teie ettekanded olid väga head."

Kõik vaikisid, ainult Ründva heitis Trulla ja Molleri poole ironiliselt muigava pilgu ning lisas nagu omaette: "Eks me kõik aitasime kaasa. Aga selliselt võib laulda ainult see inimene, kes peab olema tõsiselt armunud või kellele on ehk teine noorus tulnud. Nad olid nagu Romeo ja Julia." Ta lahkus kiiresti ruumist. Me kõik

vaikisime piinlikult. Hea, et arvustatavad ei kuulnud seda, sest nad olid eemal ja vaatasid aknast välja.

See vahejuhtum häiris teatud mõttes mindki. Ja kuigi Ründvat tunti kui sapist inimest, hakkasid õpetajad sosistama ja neid kahte jälgima.

Enne vaheajale minekut tuli aga kõiketeadja mesimagusa näoga minu juurde ja avaldas tunnustust: "Teie laste ettekanded olid väga head. Need olid erapooletud... Aga hoiatage oma sõpra, et ta ei satuks selle võrku... Kui ei olegi juba hilja. Mõtelge, milline amoraalne naine! Tal on kodus perekond: mees ja lapsed. Nüüd tiirutab aga selle noormehe ümber."

Ütes ja kadus koridori nurga taha, ilma et ma oleksin saanud talle midagi öelda. Või kas sellel oleks olnudki mõtet?

5. Uus aasta tõi kooliperre jällegi elevust, nagu ikka vastsed aastad toovad. Meile tuli uus õpetaja, Pudivere. Ta määrati kolmanda klassi juhatajaks, kuna klass paisus nii suureks, et haridusosakond jagas selle kaheks. Uus oli üle keskeas, elav, tihedate süsimustade juustega, avala ja otsekohe kitsa näoga mees. Sõbralikult sädelevad silmad olid siirad ja isegi hellitavad. Oma lõbusa olemise, vastutulekuse ja huumorimeelega võitis ta kohe meie kõikide sümpaatiat.

Pudivere oli ka vallaline, nii et õige Romeo alles tuli. Kuna meie kollektiivis oli temaealisi vastassoolisi mitu, siis löid need otsekui nooruslikult uuesti lõkkele. Kevad septembris haaras elust irdunud uute lootustega ja Nooruse tänavas elas veel mõnigi üle teise nooruse. Kes seda küll teab? Inimeste tunded on väga peidetud ja need ei avaldu kohe, kui nad on alles eos, kusaigi sügavamates soppides.

Juhatajale meeldis samuti uus õpetaja. Ja et kool sai pealegi juurde mehe, siis oli tema tulek kõigiti vastuvõetav. Uustulnuk oli suurte kogemustega staažikas pedagoog. Eriti aga tõstis tema kaalu rangus, nõudlikkus ja järjekindlus, mis on eeldused edu saavutamiseks.

Poistekoolis ei ole võimalik töötada inimel, kes ei suuda korraga hakkama saada. Ta võib küll kohta täita, aga ainult ajutiselt, varem või hiljem tuleb nõrgal õpetajal lahkuda. Poisid ise viskavad ta välja.

Isetegevuslast temast küll ei saanud, kuigi Trulla püüdis teda igati keelitada. Ta ei olnud otseselt ära, kuid lausus naratades: "Ma esialgu piirdun õpetamisega. Hiljem, kui kohanen, eks siis vaatame. Aega on. Ega ma ei mõtle siit niipea lahkuda." Ja mees asus klassiga tõsiselt tööle. Räägiti, et ta pidi mittetatsionaarselt kusaigi õppima Aga kus, seda ei teatud.

Esialgu tundus uus kolleeg kinnine olevat ega armastanud endast üldse rääkida. Või oli selleks ehk oma põhjus? Siis aga levis korraga kuuldu, et ta põlvneb Lõuna-Eestist. Ründva teadis mulle kord mõdamannes vihjata: "See Pudivere on väga omapärane mees. Mõtelda, ankeedi järgi juba viiekümneaastane, aga nii nooruslik ja väga hästi säilinud..., ei saaks üle kolmekümne öeldagi."

Ma ei vastanud midagi.

"Tal olevat nooruses väga traagiline romaan olnud: armastatud pruut oli surnud ja sellepärast olevatki poissmeheks jäänud. Mõtelda, milline ohvrimeelsus! Ja Ründva läks ohates kõmps-kõmps emale."

Mind ei huvitanud teiste isiklik elu. Meie koolis aga ei jäetud kedagi rahule, igaühte sõeluti ja vaeti hoolega. Mis minu kohta pajatati, seda ma muidugi ei teadnud, sest otseselt ütlema ei tuldud. Ma sain teistega üldiselt hästi läbi ja oma tagasihoidliku eluga ei andnud põhjust ka

keelepeksuks. Iga uus aga oli kohe spektris, nii ka Pudivere, pealegi veel seetõttu, et oli kinni ja vaikiv.

Mehel oli algul klassiga nii palju tegemist, et ei jäänud mahtigi muuks. Opetajate toas viibis ta harva ning pärast tunde lahkus kohe koolist. Või kui jäigi kauemaks, oli alati oma klassis, töötades nõrkade õpilastega.

Meie trios äratas aga kõik lakkamatut huvi. Nad püüdsid temaga juttu teha, küsisid nõu, nagu oleksid alles algajad õpetajad, ja jälgisid teade pidevalt. Iseäranis Väinale näis ta sümptatiseerivat. Kolleeg vastas neile sõbralikult, tegi nalja, naeratas paljulubavalt, kuid põgenes ise naiste eest meeste juurde.

Sobisin temaga üpris hästi ja mulle tundus, et meie sümptaatia oli vastastikune. Sageli vestlesime lastest, koolist ja kaaskolleegidest, uue inimesena oli ta kõigest huvitatud. Nähes, et me kahekesi nii hästi sobime, hakkasid naiskolleegid ka mind ümbritsema.

Kohtasin kord tänaval ootamatult Väinat. Ma ei teadnud, kus ta elab. Ja tõtt öelda ei huvitanudki see mind. Tema aga teadis minu elukohata täpselt. Mulle oli see üllatus.

"Me elame ühes kandis," lausutis ta koduselt.

"Tõesti või?"

"Jah, ma olen teid sagedasti näinud, kui te vahel minu ees nii kiiresti ruttate."

"Kuna meil mõlemal oli ühine tee, siis tuli paratamatult ka ühes minna."

Vananev naine oli väga jutukas. Ma ei võinud arvata, et ta on seesama tüüpiline koolmeister, kes koolis käitus nii väarikalt ja tundus sõnaahtana. Nüüd rääkis aga mulle oma noorusest eksalteeritult, nagu elaks kõike veel praegugi üle. Ja imelik, kuidas jutust koorus välja see, mida ma varem olin arvanud üksikute inimeste elusaatuse kohta. Täheandab, nad olid omal ajal samasugused nagu kõik noored ja rüütlesid perekonnaelule, kuid sündmuste kulgu oli viinud paljude elu hoopis teises suunas. Väina oli olnud kehalise kasvatusõpetaja, tagasihoidlik ja üldiselt väheseltsiva iseloomuga. Talle oli hakanud meeldima samas koolis üks meesõpetaja, kuid kahjuks oli too olnud juba abielus, mida alles hiljem oli teada saanud.

"Näed, kellele mina meeldisin, ei olnud jälle mulle vastuvõetavad... Ja nii möödusid aastad, mida ei märganudki. Elasin ainult tööle ja lastele." See oli nagu pihtimus, et vähemalt keegi teaks, mis pärast elu sellise uuperpalli tegi. "Ma olen nüüd juba sellega harjunud ja kui mul ükski vahel väga igav hakkab, siis mängin midagi meelelahutuseks..."

Imelik, et ta meie ringi ei tulnud!

"Te mängite klaverit, oleksite võinud ka midagi esitada ja isetegevusest osa võtta," ütlesin mina.

Kolleeg ei vastanud kohe, vaid jäi äkki mõtlesse. Siis nagu ärkas ja lausutis rõhutades: "Minu ringi aeg on juba läbi. Ega te ei mõtle ometi, et ma peaksin esinema aariatega või laulma armastusest nagu Trulla? Mas saan aru, temale ei saa seda veel pahaks panna, sest ta on minu st palju noorem. Minul ei sobi seda enam teha, pealegi naeravad poisid juba Trullat ja nimetavad teda primadonnaks. Aga kodu - kitsamas ringkonnas - oma kolleegide hulgas mängin heameelega midagi. Tulge kunagi mulle külla..." Millegipärast tekkis mul äkki valla tu mõtteke ja lausutisin kahemõtteliselt: "Aga mõni tahaks teie muusikat ja laulu meeleldi kuulda."

Ta oli äkki nagu elektriseeritud: "Kes mõni, ütlege? Võib-olla see uus? Kas tõesti või?"

Naise suur mehelik nägu otsekui säras. Seal oli korraga sündinud kirgastumine. Terve tee

oli uus kolleeg meie jutu teemaks. Kui lahkusime, astus ta omaette naeratades, otsekui vaikes ekstaasis, ümisesdes tasaselt mingit meloodiat.

Millega ma küll hakkama sain! Oli mul vaja seda õnnetut naist veel õnnetumaks teha, äratades temas mahamaetud pettumusi.

Pudivere oli korraga meie peres päevakangelaseks muutunud, kuna ta oli mitmekülsete võimetega: elav, huvitav vestleja ja seltskonnanimene. Olles võrdlemisi musikaalne ja omades lüüriilisel helisevat tenorit, võlus ta kõiki kuulajaid. Olime Põllu juures kohviõhtul. Meie inimesed olid enamikus kohal, väljaarvatud Ründva, kes ei seltsinud kellegagi, ja Tamka, kes puudus pödra tervise tõttu, ning ka Väina oli millegipärast tulemata jäänud. Kõigil oli väga lõbus. Perenaine serveeris suurepäraseid võileibu, saiakesi ja küpsiseid, mida sel ajal ei olnudki nii lihtne saada, sest toiduainetest oli puudus ja inimesed ajasid piskuga läbi. Ka juhataja ei puudunud, võttes alati osa meie koosviibimisest. Viimasel ajal aga oli tal tervisehäireid. Polnud ka ime sellise töökoormuse juures. Ta lahkus alati varem. Võib-olla ka seetõttu, et saaksime segamatult ja vabamalt olla.

Meid oli kuus-seitse inimest. Kohviõhtu naelaks kujunes muidugi Trulla, kellest sai igale poole: kord abistas perenaist serveerimisel, keetis kohvi, leidis igähele tegevust ning oskas vestlust juhtida selliselt, et kellelgi igav ei hakanud. Ta laulis jälle, kuid imelik: need laulud avaldasid Mollerile negatiivset mõju. Märkas, kuidas mehe otsmik oli täis kurde ja kortsu, nagu ei olekski see tema ise, vaid vanaisa. Kolleeg ei jalgunud enam nii, nagu kunagi esimeste aariate puhul. Või oli see tingitud sellest, et neid oli talle juba liiga palju lauldud. Ei ole kunagi hea üle pakkuda... Moller niheles kärsituna ja tal oli ilmselt ebamugav, kuigi istus Trulla paremal käel ja see poputas teda suupistetega.

Lõpuks olime kõik lõbusad, sest laul ei puudunud ka subrovka. Kolmanda, neljanda klaasi järel oli Moller oma sõiduvees ja laulis isegi Trullaga duetti. Ka Pudivere oli õhtu päevakangelane, kui esitas murdelise laulu "Mul meelen kuldne kodukotus". Tahtmatult elasime üle tunde, mida valmistas selle laulu esitaja. Kolleegil oli haruldaselt helisev tenor ja koolitatud hää. Kes oleks võinud uskuda, et meie hulgas on selline kunstnik!

Oeldakse küll, et esimene mulje on mööduandev, kuid inimesi ei õpita niipea tundma. Pole vist asjata öeldud, et enne tuleb koos aastaid elada, kui tahetakse kedagi põhjalikult tunda. Muidugi on olemas ka neid, kes endid ise igal sammul püüavad esile tõsta. On aga üksikuid, kes mitte kunagi ei avalda oma tundeid ega räägi endast ning on väga tagasihoidlikud.

Võrdlesin Trullat ja Pudiveret. Esimene oli lõpmata avameelne ja tema huvialad, tegevus ning isiklik elu juba esimestel nädalatel meile kõigile teada. Kolleeg võis ennast tühjaks rääkida. Aga teine ei rääkinud endast midagi. Keegi ei oleks teadnudki, millised haruldased vaimuanded tal on, kui poleks olnud seda kohviõhtut.

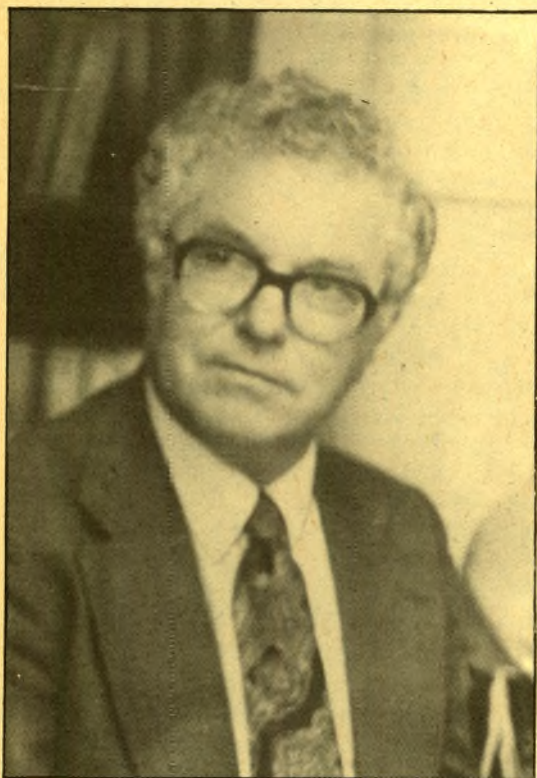
Lahkusime üsna hilja. Meil oli Pudiverega enam-vähem ühine tee. Trulla võttis Mollerit käevangu ja lausutis lõbusalt: "Noh, Romeo, saada nüüd Julia viisakalt koju." Nähtavasti olid nad teadlikud, mida neist räägiti. Kuna sel ajal ei olnud õõsiti ohutu üksinda liikuda, siis oli üksteise saatmine ka loomulik.

(Järgneb.)

IN MEMORIAM

Aleksander Sepp

19.05.1921–5.02.1993



Enam pole meie seas inimlikku Inimest, alati heatujulist ja naerunõolist Aleksander Seppa. Igast tema külaskäigust toimetusse jäi tunne – meil käis jälle jõuluvana. Tema huvi toimetuse tegemiste vastu ei raugenud viimaste päevade ni.

Pärast sõda töötas ta õpetajana ja Haridusministeeriumi koolide inspektorina. Suurema osa oma tööjõulisest elust pühendas ta meie pedagoogilisele ajakirjandusele autorina, asetoimetajana ning "Õpetajate Lehe" ja "Hariduse" peatoimetajana. Vaid tõsised haigushood sundisid teda kümnekonna aasta eest tagasi tõmbuma, kuid oma lemmiktegevust sai ta jätkata väiksema pingega ametis.

See, mis jäi saatuse tahtel juhtumata Velikije Lukis ja Kuramaal, jõudis päralt pool sajandit hiljem, elusügisel.

Iga inimese surm on korvamatult kaotus lähedastele, sõpradele, töökaaslastele. Otsime lohutuseks sõnu, ütlemet, et see oli väärikas lahku mine. Aleksander Sepp, meie hea sõber Sass lahkus eesti mehe meedi. Saaremaa talumehe poeg leidis surisängi pehmetes heintes loomade söötrisel. See oli tema viimane töö poja pere maakodus Valingul.

Aleksander Sepp sängitati Metsakalmistu mändide alla 12. veebruaril 1993.a.

HARIDUS

EDUCATION

MARCH 1993

PEDAGOGICAL JOURNAL OF ESTONIAN
MINISTRY OF CULTURE AND EDUCATION

ANTS KÕVERJALG. About Vocational Education in Estonia.

Changes under way; problems; comparison with European countries; proposals.

KANNI INDRE. Teaching Teachers in Schools. Recommendations to school authorities on how to organize a system of teaching in-service teachers at schools.

TAIMI TULVA. Social Work and Its Reintroduction in Estonia.

Social policy, social services, principles of social work, educating social workers.

KALEV KOGER. Social Policy Through History. Beginning and development of social policy; demands to social policy in the 80s; targets in educating social workers in Estonia.

ANNE TIKO. Humanistic Psychology as a Corner-stone of Social Work.

Principles of humanistic psychology and how to use them in social work.

KRISTA SUISLEPP. Alternatives of Home.

Various types of children's homes; child care service in Finland.

MARKO LÕHMUS. System of University Education in France.

The survey made from the book *Higher Education in European Community*.

LEMBIT TÜRNPUU and MERLE LÕHMUS. The Effect of Reactance in Psychology Conclusions for Adult Education.

The effect of reactance as a corner-stone of teaching ethics, communication, behaviour. Its importance in pedagogy and adult education.

TOOM ÕUNAPUU's Jubilee Talk.

Toom Õunapuu, methods teacher and author of textbooks, tells the reader about his work as a compiler of teaching/learning materials for the Estonian language, about his pedagogical and literary activities.

EDA HEINLA. Results of Creativity Tests of Estonian Schoolchildren.

Research based on Torrence's tests; comparison with the results of similar tests carried out in the USA (pupils of the same age.)

ALLAR VEE: LMAA. Mathematics in the Primary School.

Recommendations on how to differentiate teaching mathematics in the primary school.

MALL PALT'SER. Possibilities of Differentiation of Teaching Mathematics.

The author shares her experience in teaching less and more advanced pupils of the 4th and 9th forms.

RAIVO KUUSK. Johannes Vares-Barbarus' Poetry. An Essay.

REIN PULLERITS. Knowledge of Chemistry of the Applicants to Tartu University.

A survey of the conditions, results and mistakes at the entrance examinations in 1990, 1991, 1992. Recommendations for 1993.

LUULE HERODES. Conversational Games in the Kindergarten.

Aims; organization; procedure; samples of 14 games presented.

TIIU OTSUS. JO-LE-MI System in Music Classes.

The author shares her experiences of using the relative method in teaching music in the basic school.

ARNOLD LAUGUS. Looking Back. (Continued from Haridus 1).

ОБРАЗОВАНИЕ

МАРТ 1993

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И
ПРОСВЕЩЕНИЯ ЭСТОНИИ

А. КЫВЕРЪЯЛГ. О профессиональном образовании в Эстонии.

Обзор попыток преобразований в системе просвещения за последнее время; о роли профессионального обучения, его узких местах; сравнение с системой образования в странах Европы; предложения по организации профессионального обучения в Эстонии.

К. ИНДРЕ. Повышение квалификации учителей следует проводить в школе!

Руководство каждой школы должно само создавать свою внутришкольную систему повышения квалификации преподавателей, которая мотивировала бы из деятельности и оказывала положительное влияние на учебный процесс; основой для этого являлся бы анализ учебного процесса и его осмысление методом поурочного анализа.

Т. ТУЛЬВА. Сущность социальной работы и ее возрождение в Эстонии.

Социальная работа, социальный уход, связь социальной работы с уходом, принципы деятельности социального работника, в чем должно заключаться его обучение.

К. КОГЕР. Социальная политика на "сквозняке" истории.

Возникновение социальной политики, ее развитие и изменение, требования к ней в изменяющемся мире, задачи Эстонии в подготовке социального работника завтрашнего дня.

А. ТИКО. Гуманистическая психология как одна из основ социальной работы, направленной на индивида.

Принципы гуманистической психологии (в жизни важны не только те потребности, которые обеспечивают существование, но и более высокие; необходимо развивать потенциалы индивида, важны радость жизни, человеческие отношения и т. д.) и их

использование в социальной работе.

К. СУЙСЛЕПП. Альтернативы дому.

Детские дома разных типов; работа, проводимая по из созданию в Финляндии.

М. ЛЫХМУС. Система высшего образования во Франции.

Обзор устройства системы высшего образования.

Л. ТЮРНПУУ, М. ЛЫХМУС. Эффект "свода" в психике и вытекающие отсюда андрогогические следствия.

Учет эффекта "свода" является одной из основ этики, культуры общения и поведения; особенно важно его учитывать в педагогике, андрагогике и др.

Наш юбиляр - Тоом Ыунапуу.

О своей работе в качестве составителя учебных материалов по эстонскому языку, о педагогической деятельности рассказывает методист по эстонскому языку, автор учебников Тоом Ыунапуу.

Э. ХЕЙНЛА. О результатах измерения креативности у школьников Эстонии.

Исследование касается творческого начала - креативности - эстонских детей и юношества; сравниваются результаты тестов их сверстников в США.

А. ВЕЕЛЬМА. О плачевности математики.

Математике следует начинать обучать дифференцированно уже с начальных классов; у учеников следует улучшать умение считать.

М. ПАЛЬТЦЕР. Возможности для дифференциации в обучении математике.

Статья основывается на личном опыте преподавания математике ученикам IV-IX классов.

Р. КУУСК. Утро и полдень Й. В. Барбаруса (эссе).

В поэзии Й. В. Барбаруса присутствует желание изменить мир, поиски формы и содержания, вера в лучшее будущее человечества и в победу разума. Эссе знакомит с оригиналами стихотворений поэта.

Р. ПУЛЛЕРИТС. Экзамен по химии при поступлении в Тартуский университет.

Автор рассказывает об условиях, результатах, ошибках на вступительных экзаменах по химии в 1990, 1991 и 1992 гг., даются рекомендации на 1993 г.

Л. ХЕРОДЕС. Игры на развитие речи в детском саду.

Цели, организация игр на развитие речи; их проведение, развивающее воздействие приводятся образцы 14-ти игр.

Т. ОТСУС. Музыкальное обучение в школе.

По утверждению автора лучшие стороны релятивного обучения - это доступность, возможность музицировать по нотам, не ошибаясь.

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

Klassijuhatamise ja vihikute parandamise eest lisatasu ei maksta. Enamik õpetajaid on kõrgharidusega. Kõikide Järvenpää koolide peale on üks logopeed.

Õpetaja puhkus kestab 2,5 kuud. Sellele lisanduvad 10päevane jõuluvaheaeg, suusanädal (5 päeva) veebruaris ja 4päevane kevadvaheaeg, mil õpetajad on põhiliselt vabad. Pedagoogidel kommunaalteenuseid ei ole. Pensionile saab algklassiõpetaja 60-, gümnaasiumiõpetaja 63aastaselt.

Kasvatustöös peetakse väga oluliseks koolide koostööd lapsevanemate ja üldsusega. Klassidel on lastevanemate toimekonnad. Iga klassist üks lapsevanem kuulub kooli lastevanemate komiteesse. Kõikide Järvenpää koolide lastevanemate esindajaist on moodustatud lastevanemate ühendus. Nende ülesanne on ka koolide materiaalne abistamine.

Koolis töötavad raamatukogu ja videokeskus.

Tegime koolis põgusa ringkäigu. 5.a klassis oli geografiatund. Õpetaja MINNA VIRTANEN andis juhiseid jõulukalendri valmistamiseks (esikaane foto).

E s i k a a n e s i s e k ü l g . Koolimaja välisvaade (1. foto), õpetajate tuba (2. foto). Koolis kasutatakse 2. klassist alates arvuteid. Arvutiklassis oli parajasti 4. kl emakeeletund (3. foto). 6 arvuti juures tegutses korraga 12 õpilast, teine pool klassist töötas samal ajal sama õpetaja juhendamisel kõrvalruumis. Silma torkas õppevahendite ja -tarvete mitmekesisus. 4. foto näitab õppetarvete valikut 1. klassis.

T a g a k a a n e s i s e k ü l g . Kunstiõpetuse tund 2. klassis (5. foto). Televisori vahendusel tutvuti klassikalise kunstiga. Vahelduseks joodi mahla ja söödi küpsiseid.

Ühe korra päevas saavad lapsed tasuta lõunasöögi oma kooli iseteenindavas sööklas (6. foto). Alates kella 11st on söökla avatud. Iga õpilane võib toitu tõsta nii palju kui soovib (ka mitu korda). Väga mitmekesine oli toorsalatite valik. Kõigi Järvenpää kooliõpilaste lõunasöögi eest tasub vald.

Kooliruumid olid väga puhtad. Selle eest hoolitsevad 3 koristajat. Vajalikud töövahendid on koondatud kärude peale, mida saab kergesti edasi lükata (7. foto).

Tagakaane väliskülje foto on tehtud rektor Liisa Rajalast tunnis (tal on 11 tundi nädalas). Õppealajuhataja kohta koolis ei ole.

JUHAN SEPA tekst ja TÖNU KALLE fotod



HARIDUS

Hind 3 EEK Indeks 78 189

