

ISSN 0134-5656

Novkoguide **KOOL**

10 • 1985

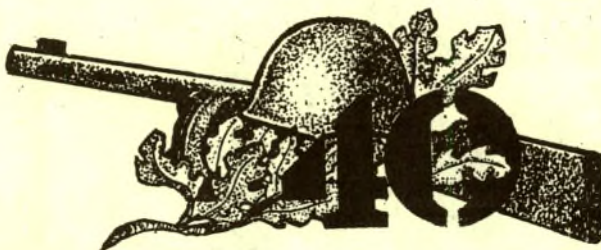




Antsla kutsekeskkool nr. 45 asub kauni loodusega Vana-Antsla pargis (esikaane foto). Ligi kuus aastakümnet on seal põllumehi koolitatud. Kooli algusaastail õpetati Vana-Antsla kodumajanduskoolis kodumajandust ja loomakasvatust. Alates 1946. aastast valmistati ette keskharidusega agronome. Nüüd töötab sovhoostehnikumi baasil kutsekeskkool nr. 45. Käesoleval õppeaastal saab selles koolis õppida kodumajandusoskusega loomakasvatuse, taimekasvatuse ja põllumajandusehitaja eriala. Tulevane kodumajandusoskusega loomakasvatuse ja piimanduse aluseid, tootmise tehnoloogiat, farmiseadmeid, zoo-

hügieeni, veterinaariat, töökorraldust farmides, ohutustehnikat, põllumajanduse ökonomikat, organiseerimist. Selle eriala lõpetajad omandavad ka III kategooria koka kutse. Pärast kooli lõpetamist on neil õigus töötada nii masinlüksimeistrina kui ka kokana. Taimekasvatusemeistrile õpetatakse selgeks agronoomiateaduse alused, põllumajanduskultuuride bioloogilised iseärasused, kasvatamine, väetamine, umbrohu- ja taimekahjurite tõrje, taimehaigused ning nende tõrje, põllutööde tehnoloogia, ohutustehnika, masinate hooldamine. Ta saab oskuse töötada traktorite ja haakeriistadega ning kontrollida tehtud töö kvaliteeti.





Nõukogude armee purustavate löökidega 1945. a. augustis Jaapani vägedele Mandžuurias, Koreas, Kuriili saartel ja Sahhalinil jõudis lõpule militaristliku Jaapani vastu peetud võitlus. Jaapani maaväe — Kvantungi armee võitmiseks oli Punaarmee jagu saanud militaristliku Jaapani peamisest löögijõust Kaug-Ida ja Kirde-Hiina piirkonnas. Nõukogude vägede Kuriili operatsiooni ajal alustas USA väejuhatas Jaapani emamaa okupeerimist. Teatavasti oli Jaapani keiser ja valitsus teatanud tingimusteta kapitulatsioonist juba 14. augustil, ent Nõukogude armee vastu avaldasid jaapanlased vastupanu kohati kuni augusti lõpuni. Kuriili saartel kestis vastase vägede kapitulatsioon kuni 1. septembrini 1945. Selleks ajaks olid võidukad Nõukogude väed vabastanud Kirde-Hiina, Põhja-Korea, Lõuna-Sahhalini ja Kuriili saared. Meie relvajõudude pealetung Kaug-Idas oli vaenlasele ootamatu ja lõppes Kvantungi armee jt. vastase väegrüpeerungute täieliku sissepiiramise ning osade kaupa hävitamisega. Jaapanlased kaotasid augustikampaanias 1945 Nõukogude Liidu vastu sõdades ligi 700 000 sõdurit ja ohvitseri. Taga-Baikali ja 1. Kaug-Ida rinde väed said vastaselt kokku üle 3700 suurtüki, ligi 12 000 kuulipildujat, üle 2000 auto, 679 ladu jm. trofeesid. 2. Kaug-Ida rinde ja Amuuri flotilli kätte langesid kõik vaenlase Sungari flotilli laevad. Taolisi kaotusi polnud jaapanlastel varem olnud, kaasa arvatud sõjategevus Teises maailmasõjas ameeriklaste ja hiinlaste vastu. Punaarmee kaotas Kaug-Ida operatsiooni ajal ligi 32 000 võitlejat. Kaug-Ida operatsiooni õnnestumisele aitasid kaasa sõjalaevastik ning lennukivõim. Vaikse ookeani laevastik osales Põhja-Korea, Lõuna-Sahhalini ja Kuriili saarte vabastamisel. Amuuri flotill abistas 2. Kaug-Ida rinnet Amuuri ja Ussuuri ületamisel ning pealetungil Sungari jõe kallast mööda. Meie väejuhid kasutasid laialdaselt neid kogemusi, mida nad olid saanud võitluses fašistliku Saksamaa vastu.

Ajal, mil Punaarmee väeosad võitlesid Kuriili saartel, alustas USA väejuhatas Jaapani saarte hõivamist. Teatavasti maandus 28. augustil Tokyo lähedal lennukivõim esimene Ameerika väeüksus ning 2 päeva hiljem algas nende plaanipärane maandamine. Jaapanisse saabus liitlasriikide ülemjuhataja Kaug-Idas kindral D. MacArthur. 2. septembril 1945 kirjutati Tokyo lahel USA ristleja «Missouri» pardal alla Jaapani tingimusteta kapitulatsioonile. Esimesena tegid seda pärast 5-minutilist seismist Hiina delegatsiooni vastas 11-liikmelise Jaapani delegatsiooni juht Mamoru Sigemitsu ja kindralstaabi ülem Josidziro Umedzu. Seejärel kirjutasiid aktile alla kõigi liitlasriikide nimel kindral D. MacArthur, USA nimel admiral C. Nimitz, Hiina poolt kindral Su Yong-chang, Suurbritannia nimel admiral B. Fraser. Nõukogude Liidu marssali A. Vassilevski ettepanekul oli liitlasriikide ülemjuhataja juurde Kaug-Idas NSV Liidu esindajana määratud kindralleitnant Kuzma Derevjanko, kes kirjutaski alla jaapanlaste tingimusteta kapitulatsioonile. Samale dokumendile kirjutasiid alla ka Austraalia, Kanada, Prantsusmaa, Hollandi ja Uus-Meremaa esindajad. Jaapani väed ja rahvas pidid lõpetama sõjategevuse, säilitama puutumatuna kogu relvastuse ning sõjaväelise ja tsiviilvara. Tsiiviiladministratsioonil kästi täita kõiki liitlasriikide Kaug-Ida ülemjuhataja nõudmisi. Jaapani valitsuselt nõuti viivitamatult kõigi sõjavangide ja interneeritud erasikute vabastamist. Jaapani keisri võim ja valitsuse tegevus allutati liitlasriikide ülemjuhatajale.

Pärast kapitulatsioonile allakirjutamist lõpetas Jaapan küll vastupanu, ent allaandmine Ida- ja Kagu-Aasia maades venis, eriti Kesk- ja Põhja-Hiinas. Kuigi 9. septembril kirjutati Nankingis alla kapitulatsioonidokumendile, oli see vaid riiklik akt. Hiina parempoolsed jõud püüdsid keelata jaapanlastel kapitulatsioonile Hiina 4. ja 8. rahvavabastusarmeele. Ka hiljem, kuni 1946. aastani, kasutati Jaapani vägesid võitluses rahvavabastusarmeede vastu. Näiteks 3 kuud pärast kapitulatsioonile allakirjutamist olid 225 000 Jaapani sõdurit «valveteenistuses» mõnedes Hiina provintssides. Taolist poliitikat toetasid agaralt USA esindajad Kaug-Idas, kes igati aitasid kaasa Hiina parempoolsete võitluses rahvavabastusarmeede vastu. Kõigile raskustele vaatamata saavutasid Hiina kommunistid võidu.

Kapitulatsioonile allakirjutamine 2. septembril 1945 tähendas nii Teise maailmasõja kui ka Suure Isamaasõja lõppu. See oli tähelepanuväärne sündmus nii Nõukogude Liidu kui ka paljude teiste maade ja rahvaste ajaloos.

Sõja lõppemine Kaug-Idas päästis hukkumisest paljud tuhanded USA ja Inglise sõdurid ja ohvitserid ning miljonid Jaapani elanikud suurtest ohvritest ja kannatustest, hoidis ära Ida- ja Kagu-Aasia rahvaste edaspidise hävitamise jaapanlaste poolt.

Praegu, mil Lääne militaristlikud ringkonnad püüavad alahinnata Nõukogude Liidu otsustavat võitlust Jaapani militaristidega 1945. a., tuleks meenutada USA kindrali C. Chennault'i [oli Ameerika Ohendriikide õhujõudude juhataja Hiinas] ütlust 1945. aasta augustis: «Nõukogude Liidu sõttaastumine Jaapani vastu oli otsustav tegur, mis kiirendas sõja lõppemist Vaikse ookeanil; sõda oleks lõppenud isegi sel juhul, kui poleks kasutatud aatomipommi. Kiire hoop, mille Punaarmee Jaapanile andis, viis lõpule sissepiiramise, mille tulemusena Jaapan põlvili suruti.»

Kvantungi armee purustamise ja sellele järgnenud Jaapani kapitulatsioonil oli maailma-ajalooline tähtsus. Kustutati viimane Teise maailmasõja kolle. Saabus kauaoodatud rahu. Ida- ja Kagu-Aasia maadele avanes demokraatliku arengu tee. Indoneesia Vabariigi ja Vietnami Demokraatliku (praegu Vietnami Sotsialistlik Vabariik) Vabariigi väljakuulutamise tähendas ühtlasi koloniaalsüsteemi lagunemise algust.

Nõukogude Kool

10 · 1985

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **E. ALAS** Päevakorras õppe-kasvatustöö ümberkorraldamine ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 8 **H. TILGRE** Haridusjuhi pilguga ●
12 **S. VALDMAA** Kuidas elad, noor õpetaja? ●

13 MEIE INTERVJU

KASVATUSTEEMADEL

- 16 **A. NARUSK** Õpilane 85: vaba aeg, tubakas ja alkohol ●
22 **H. LAHT** Aineõpetaja ja klassijuhataja rolli omaksvõtt kõrgkoolis õppimise ajal ●
26 Kasvatusmosaiiki ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 30 **T. PENJAM** Hariduse sisu diferentseerimine üldhariduskoolis ●

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

- 33 **R. VÄÄRI, E. LÖHMUS** Kirjandusolümpiaad 1985 ●
39 **P. ÕUNAPUU** Õpetaja õpilase lugemise suunajana ●
42 **E. TIIT, S. KOSKEL** Matemaatika sisseastumiseksami-test 1984 ●
46 **E. NURK** Individualiseerimisvõimalusi matemaatika-tunnis ●
49 **L. KIVI, M. ROOSLEHT** Emakeeleõpetuse ülesanded algõpetuse esimesel etapil (6-aastaste klassis) ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 51 **H. MÖÖR, K. KINK** Lastesõimed: rahvamajanduslik tulemus ja ühiskonna kulutused ●

KOOLIMUUSIKA

- 53 **A. VAHTER** 100 aastat muusikaajakirja ●



ANU NARUSK,
TA Ajaloo Instituudi sotsialistliku elulaadi sotsioloogia sektori vanemteadur.

Lõpetas 1966. a. Tallinna 1. keskkooli ja 1971. a. kiitusega TPI infotöötluse erialal. Aastail 1971—1972 assistent ja 1972—1976 vanemõpetaja TPI infotöötluse kateedris. 1977—1980 aspirant Moskva Finantsinstituudis, uurimisteemaks automatiseeritud õpetavad dialoogsüsteemid. Majanduskandidaat aastast 1982.

TA Ajaloo Instituudi sotsioloogia sektoris töötanud 1980. aastast, esialgu vanemökonmistina, nooremteadurina, hiljem vanemteadurina. Avaldanud teaduslikke publikatsioone perekonnasotsioloogia ja arvutitehnika kasutamise alalt.

AUTOREID



HANS TILGRE, Kohtla-Järve Rajooni RSN Täitevkomitee Haridusosakonna juhataja. Pärast Tartu Õpetajate Instituudi IV kursuse lõpetamist 1951. aastal suunati Leningradi S. M. Kirovi nimelisse Sõjakooli, mille lõpetas 1953. aastatel 1953—1956 teenis kaadriohvitserina. 1956. aastal asus tööle Kohtla-Järve pioneerimaja direktorina ning samal aastal hakkas õppima TRÜ kaugõppeosakonnas, mille lõpetas 1964. aastail 1958—1975 oli Kohtla-Järve koolides ajaloo- ja kehalise kasvatuse õpetaja, vanemkasvataja, sõjandusõpetaja, **EKP** Kohtla-Järve Linna-komitee instruktor, Kohtla-Järve linna haridusosakonna juhataja, praegusel töökojal 1975. aastast. 1984. aastal omistati H. Tilgrele Eesti NSV teenelise haridustöötaja nimetus.

Fotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRGA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **R. KOOV**, **F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **L. LIIVA**, **O. NILSON**, **J. ORN**, **V. RATASSEPP**, **H. ROOTS** (toimetaja asetäitja), **I. RUTE**, **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT**, **S. VALDMAA**.

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **Э. АЛАС**. На повестке дня — реорганизация учебно-воспитательной работы ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 8 **Х. ТИЛЬГРЕ**. Глазами руководителя системы просвещения ●
12 **С. ВАЛЬДМАА**. Как живешь, молодой учитель? ●

13 НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 16 **А. НАРУСК**. Ученик 85: свободное время, табак и алкоголь ●
22 **Х. ЛАХТ**. Подготовка в высшей школе к роли учителя-предметника и классного руководителя ●
26 В мозаику воспитания ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 30 **Т. ПЕНЬЯМ**. Дифференцирование содержания образования в общеобразовательной школе ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 33 **Р. ВЯЭРИ**, **Э. ЛЫХМУС**. Литературная олимпиада 1985 ●
39 **П. ЫУНАПУУ**. Учитель должен руководить чтением учащихся ●
42 **С. КОСКЕЛЬ**, **Э. ТИЙТ**. О вступительных экзаменах по математике в 1984 г. ●
46 **Э. НУРК**. Возможности индивидуализации на уроках математики ●
49 **Л. КИВИ**, **М. РООСЛЕХТ**. Задачи обучения родному языку на первом этапе обучения (в классе шестилеток) ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 51 **Х. МЮУР**, **К. КИНК**. Ясли: экономический результат и расходы общества ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 53 **А. ВАХТЕР**. Первый эстонский музыкальный журнал ●

Päevakorras õppe-kasvatustöö ümberkorraldamine*

ELMAR ALAS,
Eesti NSV Riikliku Kutseharidus-
komitee esimehe I asetäitja

Möödunud õppeaasta tähtsust meie rahvaha-
riduse arendamisel on raske ülehinnata. See
oli eksam, kuidas suudame oma töö ümber
korraldada koolireformi põhisuundade val-
guses, kuidas mõistame ja oskame koolitöö si-
duda nende aktuaalsete nõudmistega, mis
NLKP Keskkomitee on välja töötnud toot-
mise intensiivistamise ning teaduslik-tehni-
lise progressi kohta. Ei tohi unustada, et kut-
sekoolidel on nende suundade elluviimisel
täita väga kaalukas osa.

Vähem vastutusrikas ei ole algav kooli-
aasta. See asub kahe viisaastaku piirimail, on
NLKP XXVII kongressi aasta.

Esinedes Leningradi parteiorganisatsiooni
aktiivi ees, rõhutas NLKP Keskkomitee pea-
sekretär M. Gorbatsšov, et tarvis on kõigi
loomejõudude tohutut mobiliseerimist, oskust
uut moodi asju ajada. Ja seda mitte
ainult majanduses, vaid ka sotsiaalses, kul-
tuuri- ja ideoloogiasfääris — ühesõnaga kõi-
gis valdkondades.

Eesti NSV Riiklik Kutsehariduskomitee ja
tema õppeasutused on rahvamajandusele os-
kustööliste ettevalmistamise XI viisaastaku
plaani täitmisel ära teinud ulatusliku töö.
Aastatel 1981—1984 avati meie süsteemis 9
uut päevast õppeasutust, sealhulgas 6 kutse-
keskkooli kompleksi, igaüks neist 720 õpilase-
le. Õpilaskontingent on selle aja jooksul kasva-
nud 1,3 korda, uute õpilaste vastuvõtt aga
enam kui 1500 inimese võrra.

Viisaastaku jooksul alustati oskustööliste
ettevalmistamist liha- ja piimatööstuse minis-
teeriumile, ettevõtetele «Eesti Põlevkivi»,
«Volta» ja «Talleks». Oluliselt on suurenenud
oskustööliste ettevalmistus kergetööstusele ja
põllumajandusele. Seejuures on kasvanud tü-
tarlaste osakaal maakutsekoolides, moodusta-
des käesoleval ajal nende koolide vastuvõtust
üle 20 %.

Möödunud 5 aasta jooksul on kutsekooli-
des kokku ette valmistatud 40 300 kvalifit-
seeritud töölisi (päevastes 28 950), millega XI
viisaastaku plaani põhinõuded oleme täitnud.
Täitmata jääb keskharidusel baseeruvate

(s. o. endiste tehnikakoolide) kontingentide
ettevalmistamise plaan.

Kutseharidussüsteemi kiire areng XI viis-
aastakul on saanud võimalikuks tänu koos-
tööle kohalike partei-, nõukogude ja majan-
dusorganitega, mis koolireformi vastuvõtmi-
se järel on tihenened ning saanud kvalitatiiv-
selt uue sisu.

Teatavasti seadis koolireform kutseharidus-
süsteemi ette ulatuslikud ülesanded, ka vaja-
duse laiendada kahekordselt oskustööliste et-
tevalmistamist kutseharidussüsteemis.

Seda arvestades on Kutsehariduskomitee
koostöös linnade ja rajoonide partei- ning
nõukogude organite ja vastavate organisat-
sioonidega põhijoontes välja töötnud nii Ees-
ti NSV ulatuses tervikuna kui ka üksikute re-
gioonide kohta oma süsteemi edasise aren-
damise ülesanded XII viisaastakuks ja kuni
aastani 2000.

Milliseks kujunesid möödunud õppeaasta
õppe-kasvatustöö tulemused?

Õppeaasta lõpul andsid kutsekeskkoolid
rahvamajandusele 4982 noort kvalifitseeritud
oskustöölist. Kõige parema ülevaate nende
ettevalmistusest annavad kvalifikatsiooniek-
samid. Siin saavutasime läinud aastal edu.
Kutsekeskkooli õppegruppides õppinuid sai
ettenähtust kõrgema kvalifikatsiooni 15,8 %
lõpetanuist. Kahel või enamal erialal omistati
kvalifikatsioon 18,4 %-le. Keskhariduse baa-
sil õppinuid olid vastavad näitajad 16,0 % ja
12,7 %.

Eelmise õppeaastaga võrreldes on tulemu-
sed mõneti paremad. Kiitusega lõpetanuid oli
8. klassi alusel kaks korda enam kui mullu.
Suurenes kõrgema kvalifikatsiooni ja kiitu-
sega lõpetanute arv kutsekeskkoolides nr. 8,
13, 16, 19, 26 ja 33. Selline lõpptulemus on
hea hinnang nende õppeasutuste pedagoogide
tööle.

Lubamatult suur väljalangevus oli kutse-
keskkoolides nr. 6, 31, 5, 45, 33 jt. Ainuüksi
nende 5 õppeasutuse arvele langes 23 % ko-
gu õpilaskontingendi kaost. Me ei täida kesk-
hariduse andmise kohustust. See on lubamatu
riiklike vahendite pillamine. Liialt palju
kergekäeliselt kaotame õpilasi eriti I kursusel.
Tegemist ei ole niivõrd juhuslikkusega elu-
kutse valikul, kuivõrd sellega, et meie kooli-
des ei ole läbi mõeldud töö esmakursuslastega.
Vähe tuntakse uusi õpilasi ja tegeldakse nen-
dega.

Koolireformi keskne ülesanne on õppe-kas-
vatustöö kvaliteedi tõstmine. Õppe-kasvatus-
töö protsessi ümberkorraldamine parema lõpp-
resultaadi saavutamiseks kulgeb tervikuna lu-
bamatult aeglaselt.

Uha enam tõuseb päevakorrale õppetunni
optimeerimine. Me kõik teame, et just õppe-
tunnis pannakse alus õpilaste teadmistele, os-
kustele ja vilumustele, õpilaste maailmavaa-
tele ning kõlblusele.

Koolipraktikas on kasutusel suur õppeva-
hendite ja -meetodite hulk: probleemõpe, in-

4 * Õpetajate augustinõupidamiste ettekanne
(lühendatult).

dividuaalse ja rühmatöö vormid, iseseisvat tööskest arendavad dispuudid, seminarid jne. Õpetajatöö meisterlikkus seisabki nende õiges valikus.

Kahjuks ei ole alust väita, et õpetajad ja tootmisõpetuse meistrid annaksid nüüdistunde selle sõna kõige otsesemas tähenduses. Pole toimunud olulisi muutusi tunnistruktuuris, õpilaste teadmiste hindamises ja küsitluses, õpilaste töö aktiveerimises.

Senisest hoolikamalt tuleb läbi mõelda ka õpetamise ja kasvatamise ühitamine. See tähendab, et õppetunne tuleb võrdset tähelepanu pöörata nii õpetuslike ja arenduslike kui ka kasvatuslike eesmärkide realiseerimisele. Nende probleemidega ei ole küllaldaselt tegeldud. Õpetamise seisukohalt on eriti oluline, et õppematerjal oleks jõukohane, õppekirjandus ja abivahendid vastava mahuga ning ei esineks formalismi õpilaste hindamisel. Kõik see loob eeldused õpetuslike, arendavate ja kasvatusülesannete kompleksseks realiseerimiseks.

Aasta tagasi, kavandades meie pedagoogide kollektiivide tegevust koolireformi elluviimisel, võtsime ülesande saavutada kõigi õppeainete kasvatusmõju suurenemine. Kesksete ürituste plaanides on kohustatud vabariiklike metoodikakomisjone ja koolide ainekomisjone järjekindlalt analüüsima ning kindlaks määrama iga õppeaine või ainetükli osa õpilasisiksuse arengus.

Need on ülesanded, mille täitmine ei nõua suurt materiaalbaasi ja ühiskondlike kulusi, vaid eelkõige igalt pedagoogilt oma vastutusrikka kodanikumissiooni ja ametikohustuse tunnetamist ning täitmist.

Kahjuks ei kinnita metoodilise töö analüüs, et nende küsimustega eriti pingeliselt oleks tegeldud. Ka tundide kontrollimine koolides näitas, et veel liialt sageli esineb halle ja üksluseid tunde, kus ei pöörata vajalikult tähelepanu aine seostamisele meid ümbritseva eluga, ei ainetevaheliste seoste loomisele ega õpilast arendavate õppemeetodite, -vormide ja -vahendite kasutamisele.

Koolide juhtkonnad, ka Kutsehariduskomitee osakondade töötajad ei ole suutnud kujundada uusi kriteeriume pedagoogi töö hindamiseks, sageli ei suutu me puudustesse vajaliku printsiipaalsuse ning nõudlikkusega, ei püüa välja selgitada ja kõrvaldada nende põhjusi.

Just aineõpetuse nõrkusest tuleneb, et küllaltki kaalukal osal meie õpilastest puudub huvi ühiskondlik-poliitiliste probleemide vastu, samuti kultuurihuvi ja muud enesearendamise vajadused — puudub õ p i h u v i.

Tallinna Pedagoogilise Instituudi uurimisgrupi korraldatud küsitluses kinnitas ainult 12 % ankeeteritustest, et nad jälgivad regulaarselt ühiskondlik-poliitilisi sündmusi, 40 % vastas, et teeb seda juhuslikult, 15 % aga ei tunne nende küsimuste vastu üldse huvi ega kuluta selleks oma aega. Erialakirjandust

loeb harva — 51 %, ilukirjandust 43 % noortest, seejuures 32 % ja 26 % ei loe üldse ega soovigi seda teha. Selline huvide puudumine või õigemini vajakajäämised huvide arendamises väljenduvad eelkõige noorte vähestes teadmistes. Ühiskonnaõpetuse lõpueksamil näitasid halbu teadmisi kutsekeskkoolide nr. 11, 20, 22, 31, 42 ja mitme teise kooli õpilased. Halvasti tehti kontrolltöö füüsikast kutsekeskkoolis nr. 12, kirjandusest kutsekeskkoolis nr. 14, eriainetes kutsekeskkoolides nr. 42 ja 43.

Tihti õigustatakse puudulikke teadmisi sellega, et tänapäeval noored ei taha õppida. Võime küsida, mida oleme teinud, et neis kujundada õpihuvi. Aeg on ju läinud edasi ning noorele põlvkonnale, kes kasvab sootuks uutes sotsiaal-majanduslikes tingimustes, tuleb pakkuda tänapäevaseid õppetöö vorme ja meetodeid. Kui meetmed pole andnud tulemusi, õpilased pole õppematerjali omandanud, on õppetöö korraldamises midagi valesti. Tähendab, meil ei ole alust õpetaja või meistri tööd positiivselt hinnata.

Et kasvatuslikke ja õpetuslikke eesmärged edukalt realiseerida, on vaja hästi tunda õpilast. Tähelepanekud lubavad väita, et osa õpetajaid ja meistreid tegutseb huupi. Nad ei tunne oma õpilaste võimeid, huvisid, kalduvusi, ei tea, millele asetada õpetamise ja kasvatamise pearõhk. Selleks on vaja analüüsida igal aastal vastuvõetud õpilaskontingenti. Mõnedes koolides on seda ka tehtud. Algaval õppeaastal peab see analüüs olema sisulisem. Meil on vaja jõuda iga õpilaseni, ainult siis võime saavutada edu õppe-kasvatustöös. See on raske ülesanne, mis nõuab tänapäeva pedagoogika ja psühholoogia aluste head tundmist.

Koolireform rõhutas vajadust otsustavalt parandada õpilaste teadmisi üldharidusainetes. Kutsekeskkoolis peab üldainete õpetamine olema tihedalt seotud erialase väljaõppega, looma selleks vajaliku teoreetilise baasi.

Tänavu juunis töötas NSV Liidu Riiklik Kutsehariduskomitee välja kompleksprogrammi kutsekeskkoolide õpilaste üldharidustaseme tõstmiseks aastaks 1985—1990. Selle esmaseid lülisid on algavast õppeaastast kutsekeskkoolide uued õppeplaanid ja -programmid. Vajaneb korrigeerida kõikide üldainete näidispektiiv-temaatilisi plaane.

Algavast õppeaastast on õppeplaanidesse võetud uus üldhariduslik õppeaine informaatika ja arvutustehnika alused. Meie koolides on vähe kogemusi selle aine õpetamisel. Tsentraliseeritult on kõik koolid varustatud programmeeritavate arvutitega. Informaatika õpetajad lõpetasid TPI juures kvalifikatsiooni tõstmise kursused. Enamikus kutsekeskkoolides on juba koostatud vastavate kabinettide sisustamise plaanid. Nüüd on vaja, et koolide juhtkonnad aitaksid kaasa nende plaanide realiseerimisele. Informaatika on tänapäeval aluseks paljude erialade õpetamisel, seega tuleb jälgida, et selle õpetamine oleks rakendusliku

suunaga ning tihedas seoses teiste üld- ja eriainetega.

Iga kutsekeskkooli lõpetaja peab vabalt valdama vene keelt. Niisuguse ülesande seadis koolireform. Meil tehakse selles suunas küllaltki suurt tööd. Viimastel aastatel avatud uutes koolides on õppetöö organiseeritud nii eesti kui ka vene keeles. Seda praktikast on vaja jätkata. Vene õppekeelega koolides tuleb intensiivsemalt õpetada eesti keelt. Kõik see loob eeldused efektiivsemaks keelepraktikaks ja suhtlemiseks, annab suuremaid võimalusi kasvatustööks.

Vene keele õpetamise küsimusi on käsitletud komitee kolleegiumi nõupidamistel. Neist viimasel nähti ette eesti õppekeelega kutsekeskkoolides vene keelt nõrgalt valdavatele õpilastele täiendav aine õppimine 39 lisatunni ulatuses. Samuti on planeeritud vene keeles arvestus ja lõpukursusel eksam. Koostöös kõrgkoolidega valmis uus õpik, mille koostamisel on arvestatud kutsekooli spetsifikat, kirjastamisel on töövihik.

Jätkame vene keele intensiivõppemeetodi rakendamist kutsekeskkoolides nr. 1, 3, 7, 12, 25. Korraldatakse vene keele olümpiaade, festivale, taidluspäevi, temaatilisi õhtuid. Ka koolide töötajate jaoks tegutsevad vene keele ringid.

NLKP Keskkomitee 1985. a. aprillipileenumi otsustes rõhutatakse, et rahvamajanduse intensiivistamise peamine strateegiline hoob on teaduslik-tehniline progress. Teadus muutub üha enam tootlikuks jõuks. Tema saavutused realiseeruvad mitte ainult uues tehnikas ja tehnoloogias, vaid ka tööliiskaadri intellektis. Teravamalt kui kunagi varem on päevakorral kvaliteedi ja kokkuhoiu küsimused.

Eelöeldu seab kutseharidussüsteemi ette hulgaliselt konkreetseid ülesandeid:

— arvestades tänapäeva teaduse ja tehnika progressist tulenevaid nõudeid, on vaja täiendada erialade loetelu uute keeruliste erialadega. Ootame NSV Liidu Riiklikult Kutsehariduskomiteelt nimetatud küsimuse operatiivsemat lahendamist;

— meil tuleb oluliselt laiendada tööliiskaadri ettevalmistust eelkõige keerulistel ja liiterialadel;

— on vaja, et tehtaks operatiivselt õppeprogrammide teaduslik-tehniliste suundade muutused, mis tagab, et lõpetajad astuvad ellu õpetatuna tänapäeva tehnika ja tehnoloogia tasemel;

— endastmõistetav on, et tänapäeva nõuetele vastavaid oskustöölisi saab ette valmistada ainult uue tehnika ja tehnoloogia, tootmises kasutatava tehnika baasil. Sellist tehnikat meil sageli ei ole. Loodame, et meie baasettevõtted mõistavad ja eraldavad niisugust tehnikat, mida kasutab ettevõtte, ka koolile;

— vastutusrikas roll nende ülesannete täitmisel on insener-pedagoogilisel kaadril, tema suhtumisel, aga ka eneseharimisel, et olla kursis kõige sellega, mis ühes või teises tootmis-

harus on nüüdisaegset ning kuidas seda õpetada ja õppeprotsessis rakendada. Sageli ei ole siin ettekirjutusi, vaid kõik oleneb õpetaja suhtumisest ja teadmistest.

Võimalused nüüdisaegsetele vastavate noortööliste koolitamiseks on meil olemas. Enamik kutsekeskkoolides tehakse koos baasettevõtetega sihipärast tööd kutseõppe baasi tugevdamiseks ja tootmisõpetuse ning erialainete õpetamise meetodika täiustamiseks.

Koolireformi elluviimise esimene õppeaasta langes ühte paljude üldrahvalike ühiskondlik-poliitiliste tähtpäevadega, nagu võidu 40. ja Eesti NSV 45. aastapäev, XII ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilasfestival Moskvast, rahvusvaheline noorteaasta jt. See lõi head tingimused koolide kasvatustöö süsteemi täiustamiseks, ideelis-poliitilise kasvatuse traditsioonide tugevdamiseks, nende kasvatustöö mõjukuse suurendamiseks.

Uute väärtuslike kogemustega noorte kodanikuskasvatuse ja ühiskondliku aktiivsuse arendamisel rikastasid koolikollektiive mitmed suurüritused — sotsialistliku võistluse võitjate kokkutulek, rahvaste sõpruse päevad, osavõtt laulu- ja tantsupeost, arvukatest konkurssidest ning ülevaatusetest. Parimate kasvatuskogemuste levimist soodustasid ka üha laienevad sidemed ning sotsialistlik võistlus vennasvabariikide, eelkõige Kalinini oblasti, Läti ja Leedu NSV kutseharidussüsteemide õppeasutustega.

Koolikollektiivid, kes reformi nõudmisi õigesti mõistavad, kasutasid kõiki neid võimalusi ning saavutasid ka positiivseid tulemusi (näiteks kutsekeskkoolid nr. 4, 7, 8, 11, 13, 19, 26, 29 jt.). See loetelu on meile tuttav. Reformi realiseerimise esimene aasta tõi juurde vähe uusi nimesid. Näib, et osa pedagoogide kollektiive ei ole end tõsiselt meeles tanud kasvatustöö ümberkorraldamisele, formalismi ja pealiskaudsuse kaotamisele oma töös.

Neis koolides puudub igapäevane, järjekindel, kogu koolielu läbiv kasvatustöö noortega, individuaalne töö on paremal juhul asendatud suurüritustega, mõnes koolis puuduvad needki.

Esindusüritused nii koduvabariigi kui iga üksiku kooli ulatuses on vajalikud, nende korraldamise traditsioone tuleb jätkata ja edasi arendada. Nad peavad stimuleerima pedagoogide ja õpilaskollektiivide loomingulisi otsinguid, aitama teha tööst kokkuvõtteid, propageerima paremaid kogemusi. Kuid selliste ürituste ettevalmistamisel ja korraldamisel tuleb silmas pidada, et nende mõju jõuaks võimalikult paljude õpilasteni.

Eriline tähelepanu oli möödunud aastal pööratud noorte internatsionalistlikule ning sõjalis-patriootilisele kasvatusele. Kutseharidussüsteemi ja koolide plaanides anti nende ülesannete täitmiseks vajalikud tegevussuunnad ja soovitusel. Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäev andis häid võimalusi patriootiliseks kasvatuseks. Meie pa-

remad koolid kasutasid neid oskuslikult nii õppe- kui klassivälises tegevuses.

Samal ajal teeb muret mõnede koolide (eriti Tallinna kutsekoolide) vastutustundetu suhtumine sellesse kodanikukasvatuse tähtsasse tööloiku. Mälestusvalve Post nr. 1 ettevalmistamisel ja korraldamisel anti kutsekoolidele nr. 6 ja 21 ebarahuldav hinne. «Kotkapoja» Tallinna linna finaalkoostlustel, millest kutsuti osa võtma kutsekoolide nr. 21 ja 3 rühmad, paistis välja nende ebarahuldav ettevalmistus ning nad jäid viimaseks. Kesisel esinesid Tallinna koolid ka kutsekoolide parimate rühmade finaalkoostlustel. Üksi Tallinna kutsekool ei täitnud kõrgematesse sõjakoolidesse kandidaatide valiku ja ettevalmistamise ülesandeid.

Kõik see näitab, et koolides puudub sihipärane aastaringne kasvatustöö nõukogude rahva töö- ja võitlustraditsioonide najal, noortele sõjalis-rakenduslike oskuste õpetamisel. Palju tegematajätmissi on sõjandusõpetajatel, ühiskonnaõpetuse õpetajatel, tootmisõpetuse meistritel ja klassijuhatajatel.

Koolide juhtkondadel on vaja õppeaasta esimestest päevadest kavandada meetmed nimetatud puuduste kõrvaldamiseks. Oma tööd peavad tegevdamaks nende küsimustega tegelevad komitee inspektorid ja metoodikud.

Koolireformi suunised seadsid ülesande otsustavalt tõsta komsomoli ja õpilasmavalitsuse autoriteeti, nende osa ja vastutust kõigis koolielu valdkondades. Selle realiseerimine ühtis NLKP Keskkomitee otsuse «Komsomoli parteilise juhtimise edasiseist parandamisest ja tema osatähtsuse suurendamisest noorsoo kommunistlikul kasvatamisel» täitmisega.

Meil on koole, kes selliseid põhimõtteid on aastate jooksul järginud ja kes möödunud aastal leidsid uusi reserve noorte aktiivsuse ning initsiatiivi arendamiseks. Nimetagem siin kutsekoolide nr. 1, 4, 7, 8, 19, 23, 24 jt.

Meie ei tohi hetkekski unustada, et sotsiaalselt aktiivne isiksus kujuneb tingimustes, kus tulevane kodanik võib ennast teostada ja kontrollida. Selleks on aga vaja igas koolikollektiivis luua võimalused ning noorte aktiivsust soodustav õhkkond. Esmajoones sõltub see õpilaste ja pedagoogide vahelistest suhetest.

Paremate koolide kogemused näitavad, et kui õpilasi usaldatakse ja asjalikult suunatakse, suudavad nad koolielus palju korda saata, sealhulgas ka distsipliini tegevdamisel, õpivi arendamisel ning vaba aja korraldamisel. Õpilaste iseseisvuse ja otsustusvõime kasvamine, sotsiaalse küpsuse kujundamine on koolielu tähtsamaid tööloike. Neis küsimustes ootame kutsekoolide nr. 6, 10, 14, 22, 27, 31, 42, 43 ja mitmelt teiselt kollektiivilt oma tööstiili muutmist.

Nüüd on lahenenud küsimus klassijuhataja ametikohast kutsekoolis. Kahjuks ei näeme aasta möödudes selle tulemusi — sisuka-

mat kasvatustööd õppegruppides, individuaalse töö tugevdamist noortega. Möödunud õppeaasta alguses pidasime selle töö kohta mitmeid nõupidamisi kooli juhtidele ja klassijuhatajatele. Kahjuks paljudes koolides vajalikku tööd ei tehtud. Kutsekoolis nr. 12 ei olnud veel jaanuarikuuks organiseeritud ainsatki klassijuhatajate nõupidamist ega seminari. Selliseid näiteid on teisigi. Ja nii juhtus, et töö asjaliku korraldamise asemel vaieldi paljudes koolides pisiküsimuste üle.

Kolm aastat tagasi seadis NLKP Keskkomitee oma otsuses kutsekoolide ideelis-poliitilise kasvatuse kohta väga konkreetse ülesande: saavutada õpilaste kuritegevuse järjekindel vähenemine. Selle aja jooksul on keskorganid välja töötanud arvukalt soovitusi ja rakendanud meetmeid koolide abistamiseks, nende koostöö tugevdamiseks õiguskaitseorganite ja töökollektiividega. Regulaarselt on küsimust käsitletud komitee kolleegiumi nõupidamistel, koolidele on antud konkreetseid tegevusjuhendid. Koolide juhtkonnad aga täidavad neid formaalselt. Ka komitee osakondadel ei ole jätkunud koolide suhtes vajalikku nõudlikkust ning printsiipaalsust, veelgi halvem — sageli on asunud õigustuse ning kaastunde positsioonile. Koolide töö hindamisel on tihti lähtunud formaalsetest näitajatest — plaanide ja paberite arvust, mitte aga sisulisest tööst. Meie vabariigi kutseharidussüsteem ei ole viimase kolme aasta jooksul saavutanud kuritegevuse vähenemise tendentsi. Vastuvõetud otsuseid ja soovitusi täidetakse ebarahuldavalt.

Küsimuste ring õiguserikkumiste ennetamisel on seotud üldise korra, organiseerituse ja distsipliini loomisega koolis. Õpilaste kuritegevust esineb seal, kus on halb töökorraldus, sealhulgas ka nõrk distsipliin, ebapiisavad sidemed vanemate ja töökollektiividega ning olme korraldamatus.

Sellise olukorra ei saa enam leppida. On vaja, et seda mõistaks iga koolitöötaja, komitee iga osakond. Algava õppeaasta töö kavandamisel tuleb juhinduda ja kindlustada komitee kolleegiumi otsuse 4. jaan. k. a. ja Siseministeeriumi ning Kutsehariduskomitee ühise kolleegiumi otsuse 29. aprillist k. a. ning teiste juhenddokumentide sisuline täitmine igas kollektiivis. Eriti tuleb rõhutada koolide juhtkondade vastutust NLKP Keskkomitee otsuse «Abinõudest joomarlustest ja alkoholismist jagusaamisel» täitmise eest.

Partei suunamisel on meie ühiskond asunud võitluse ühe suurima pahega — alkoholiga. Eesmärgiks on seatud kasvata noor põlvkond karskuse vaimus. Ja on loomulik, et selles võitluses peavad eesliinil olema ja eeskujuna näitama õppeasutused. On vaja kõige rangelalt jälgida, et igas koolis kujuneks välja nii töötajate kui ka õpilaste hulgas alkoholi tarvitamist vältiv ning hukkamõistev õhustik.

Partei oma viimastes otsustes on pidevalt rõhutanud vajadust võidelda arukama, vastu-

tustundlikuma ja distsiplineerituma töö eest. Organiseerituse ja distsipliini kindlustamine on tänapäeval iga nõukogude inimese esmasülesanne. See paneb erilise vastutuse ka koolile, kust noor inimene need omadused ja harjumused peab ellu kaasa saama.

Noorte õiguserikkumiste ennetamine on tulemusrikkam seal, kus noori õpetatakse sisukalt oma vaba aega veetma ja loodud selleks võimalused. Just kasutamata energia, eneseteostusvõimaluste puudus või oskamatus neid kasutada viib noored sihitu hulkumiseni ning sealt kõlblus- ja seadusvastaste tegudeni.

Aasta tagasi andsime koolidele ülesande asuda teise tunniplaani juurutamisele. See klassivälise tegevuse süsteem on ennast teistes vabariikides igati õigustanud. On suudetud lahendada materiaalbaasi, kaadri- ja teised küsimused. Meie koolid ei pea vajalikuks selle nimel oma tööd ümber korraldada. Nii pidime aprillis kolleegiumil tõdema, et näiteks KKK nr. 30 juhtkond ei olnud suvatsenud selle töö põhimõtteid pedagoogide kollektiivile isegi tutvustada, rääkimata rakendamisest. Kahjuks ei ole see ainus näide.

Algava õppeaasta eel võttis NLKP Keskkomitee vastu määruse kultuuri- ja spordirajatiste kasutamise efektiivsuse tõstmisest. Selle täitmine peab koolides tihedasti olema seotud teise tunniplaani rakendamisega. On vaja, et nimetatud töö algaks esimestest õppepäevadest alates. Kõrvuti pedagoogiliste kollektiividega peavad selle kindlustamises kõige aktiivsemalt osalema nii «Tööjüreservide» vabariiklik nõukogu kui ka noorsoo kultuuripalee. On aeg välja kujundada 2—3 nädiskooli.

Rääkides vabast ajast, vajaneb rõhutada tööd esmakursuslastega. Nad on vaja kohe lülitada aktiivsesse tegevusse, et kooli astunud noored tunnetaksid oma kuulumist kollektiivi, kus on tugevad töötraditsioonid ja distsipliin, kohusetundlikku õppimist ning tervet elulaadi toetav ja hindav mikrokliima.

Loomulikult ei tohi õiguserikkumiste ennetamisel unustada nõukogude kõlblusnormide, seaduste ja elulaadi propagandat. Selleks on vaja enam kasutada kõigi õppeainete võimalusi, suurendada tähelepanu ühiskonnaõpetuse, kirjanduse, õigusõpetuse alaste ja esteetika õpetamise osa efektiivsuse suurendamisele.

Käesolevast õppeaastast viiakse kõigisse kutsekeskkoolidesse sisse suuri kõlbluskasvatuse võimalusi pakkuv õppeaine «Perekonnale psühholoogia ja eetika». Koolide juhtkondadel tuleb luua soodsad võimalused selle aine õpetamiseks.

Algav õppeaasta on periood, mil toimub aktiivne ettevalmistus partei XXVII kongressiks. On vaja, et me õppekasvatustöös läbi mõeldult valgustaksime kongressiks valmistumise käiku, aitaksime noortel õigesti mõista partei majanduspoliitikat, tegevussuundi kultuuri- ja hariduse arendamisel, välispoliitikat.



KOOLIJUHI VEERUD

Haridusjuhi pilguga

HANS TILGRE,
Kohtla-Järve rajooni haridusosakonna juhataja

Kuidas tõsta kooli prestiiži? Kommunistliku ülesehitustöö suurte ülesannete lahendamisel on tähtis ja praegusajal isegi otsustav osa noore põlvkonna kasvatamisest ja ettevalmistamisest eluks ning tööks. Rahva loodud materiaalbaas ei hakka rentaabliht tööle, kui puudub vastavalt ettevalmistatud, tööd oskav ja armastav inimene. Seepärast on kasvatusprobleemid saanud otsustava majandusliku tähtsuse. Kuid teatavasti on kasvatusprotsess pikaajaline, aega nõudev ja raskesti mõõdetav. Nii mõnigi tulemus, mis kooliajal tundus saavutusena, näitab hiljem hoopis teist külge, ja vastupidi. Võimatu on kasvatustöö tulemusi hinnata hetkepilguga. Laialt on vaieldud haridustöö hindamise kriteeriumide üle, püsib palju erinevaid seisukohti, kuid tõsiasi on, et lõplik hinnang tuleb aastakümnete pärast, siis, kui koolilõpetanust saab tööline, isa või ema.

Kuna haridustöö kohe ei anna konkreetset majandusefekti, siis seda enam on vaja kujundada sellest üldsuse õige arusaamine. Eeskätt majandusmees, kes mõõdab oma töö tulemusi iga-aastase konkreetse toodanguga, peab nägema koolis lahutamatu osa oma ettevõtte. Kuid mis salata, paljudes kohtades on kool jäetud üksi oma murede ja probleemidega. Kooli abistamine ei suurenda toodangut ega too preemiaid. Veelgi halvem, mitmed kontrollorganid isegi karistavad kooli abistamise eest.

Meie vabariigi ja rajoonide juhtivatele haridustöötajatele on pandud palju ülesandeid, nende üleslugemine viiks pikale. Kuid

millepärast me räägime harva ega too esile üht peamist, s. o. hariduselu ja kooli prestiiži tõstmise ülesannet, vajadust luua koduvabariigis, rajoonis, külas niisugune olukord, kus kool oleks arvestatav, austatav, reaalse jõud, mis võimaldaks tal edukait täita oma ülesandeid. Meie, eestlased, oleme aastakümneid hoobelnud oma harituse ja hea kasvatusesega. Tõesti, midagi on ära tehtud, kuid ütleme ausalt: mitmed vennasvabariigid on viimasel ajal meist ette läinud; kooli ja kasvatuses osast on seal paremini aru saadud. Küllastades Rostovi oblasti, Minski ja Lenigradi linna koole, jäi hinge kibestunud tunne. Ka seal on puudusi, kuid üldsuse abistav ja arusaav suhtumine hariduselu muredesse hoopis teistsugune.

Sellepärast peaks meie hariduselu juhtivate organite üks peamisi ülesandeid olema kooli prestiiži tõstmine, ühiskondliku arvamuse õige suunitlus kasvatus- ja haridusprobleemidele. Kool peaks saama reaalse jõu ja võimaluse oma funktsioonide täitmiseks. Kool üksi suudab siin vähe teha, sest peamised hoovad on hariduselu juhtorganite käes.

Kohtla-Järve rajoonis oleme just sellele aspektile pööranud tähelepanu ja võime ka tulemustest rääkida. Valdavalt saadakse aru kooli otsustavast osast ja aasta-aastalt on suhtumine koolisse paranenud. Küsimuse lahendamiseks näeme eelkõige oskuslikus põhiprobleemide asetamises rajooni partei- ja täitevkomitee foorumil. Põhiprobleemid ja kitsaskohad tuleb haridusosakonnal vastava analüüsi põhjal ise esile tuua ja saavutada nende päevakorda võtmine. Harilikult planeerime need küsimused septembrikuus kogu õppeaastaks ja kooskõlastame vastavate organitega. Araütlemist ei ole seni veel esinenud. Järgneb küsimuse arutelu ettevalmistamine, mis peab olema põhjalik ja konkreetne.

Haridusprobleemide lahendamisele oleme kaasanud maksimaalselt partei ja nõukogude, majandite ja ettevõtete esindajaid tippjuhtide tasemel. Eriti tähtis on just viimane asjaolu, sest see annab küsimuse lahendamisele vajaliku autoriteedi.

Kooli autoriteedi ja prestiiži tõstmisel on suure tähtsusega loengupropaganda, eriti kui seda teevad töökollektiivide ja osakonna juhtivad töötajad. Tuleb teha selgeks, miks on praegu vaja asetada eriline rõhk kasvatus- ja haridustööle, aidata kooli. Oleme edukalt kasutanud poliitpäevi, sest annab ju iga teemat seostada hariduselu probleemidega. Haridusosakonna töötajad eelistavad esineda töökollektiivides. Huvitav, konkreetsetele faktidele tuginev loeng või vestlus toob alati esile elava mõttevahetuse ja mobiliseerib kuulajaid.

Hariduselu probleemide lahendamisele aitab kaasa esinemine kesk- ja kohalikus ajakirjanduses. Hiljutisel lahtisel parteikoosolekul kohustati rajooni haridusosakonna kommunistide aktiivsemalt informeerima üldsust ajakirjanduse kaudu. Paraku oleme selles osas

võlglast ja nii ongi mitmed ilusad ning vajalikud üritused jäänud teadmata rajooni rahvale. Vähe on ilmunud probleemartikleid. Haridusosakonna kommunistid tunnistasid, et siin on veel avar tegevusmaa koolielu kajastamisel ja üldsuse kaasatõmbamisel. Alates järgnevast õppeaastast otsustati koostada konkreetne plaan vajalike artiklite avaldamiseks ja kooskõlastada see kohaliku ajalehega. Kommunistide kohustati andma pidevat teavet kõikidest hariduselu sündmustest.

Ei taha märkimata jätta haridusjuhtide ning kohalike nõukogude ja majandusjuhtide isiklike kontaktide otstarbekust. Haridusosakond võttis eesmärgi, et koolielu sõlmküsimused kooskõlastatakse tingimata ka nendega. Näiteks juhtiva kaadri paigutamisel koolidesse küsime nende arvamust ja märgatav on nende kui kaasvastutajate abi suuremine kohalikele koolile. Oleme taotlenud juhtivate majandite aktiivsemat sidemeid kooliga, eriti lõpuklasside õpilastega. Oleme saavutanud, et kutse-suunitluskomisjonis esindab majandit tippjuht.

Kooli prestiiži tõstmise teid ja võimalusi on palju. Kui koolil on oma rajoonis arvestatav koht ja üldsuse toetus, on õppe- ja kasvatus- ja haridustöö tulemused tunduvalt paremad. Arvame, et kogu meie vabariigis on veel mõndagi sellekohast teha.

Eriliseks tähelepanuobjektiks hariduselu juhtimisel oleme võtnud soodsat mikrokliima loomise osakonnas ja koolides ning suhted osakonna ja koolide vahel. Tänapäeval, mil me tunneme puudust juhtivast kaadrist, on raske leida andekaid, kogenud töötajaid nii kooli kui ka haridusosakonda. Julgen väita, et otsustav on mikrokliima, suhted koolide ja osakonna vahel, inimeste vastutus ja huvi oma töö vastu. Et tegemist on laste ja neid kasvatavate inimestega, peaks juhtimisstiil erinema mujal valitsevast. Juhtimisstiili kollegiaalsus, demokraatlikkus, inimlikkus aitavad kõige paremini soovitud eesmärgi saavutada. Kuid see eeldab tippjuhti, kes oskab kuulata ja arvestada teisi, panna end alluva olukorda, jäädes samal ajal siiski peremeheks. Tema esimene ülesanne peaks olema rahuliku, asjaliku töömeelolu loomine kollektiivis. Peab oskama andestada isegi siis, kui sind kriitseeritakse ebaõigesti.

Koolijuht ja haridusosakond. Keerulised on nendevahelised suhted, eriti veel siis, kui osakonna juhataja on noor, koolides aga kogenud direktorid. Kuidas hoida siin ülal asjalikku töömeelolu ja normaalseid suhteid? Arvame, et administreerimine viib konfliktini ja põhjustab töötajate lahkumist. Oma rajoonis peame õigeks, et kooli direktor on oma majas ja kollektiivis täieõiguslik peremees, ja osakond toetab seda igati. Samal ajal lasub tal täisvastutus. Suhtlemine kooliga toimub ainult läbi direktori ja mitte käskivas toonis. Arusaamatuste puhul oleme rahulikult selgi-

tanud olukorda ja vajadusi, tähtsamate probleemide lahendamisel ei ole häbenenud küsimast kogenud direktorite arvamust. See ei ole enesealandamine ega osakonna autoriteedi mahakiskumine, vaid kollektiivse mõistuse töölerakendamine. Loomulikult leidub mõjutusvahendeid selleks puhuks, kui koolijuhti vajaneb korrale kutsuda. Nimetatud meetodi eelis on see, et tundes end täieõigusliku pere-mehena, vastutajana, teeb kooli juht maksimaalse ning vahel ka üle selle vajaliku materiaalse kindlustatuse ja sobiva mikrokliima loomiseks kollektiivis.

Suhtlemisolekordades koolidega ei kasuta me kahjuks ära moraalset stimuleerimise võimalusi. Analüüsides osakonnas vastavaid andmeid, avastasime, et aastakümneid korralikult töötanud inimesed olid jäänud märkamatuks. Nüüd oleme loonud süsteemi ja arvestuse. Oleme püüdnud märkida kõike head, väiksematki edasiminekut. Kahjuks ei suhtu kõikide koolide juhtkonnad veel täieõiduse ning vastutusega moraalset stimuleerimise võimalustesse, seepärast oleme sunnitud juhtima sellele nende ja ametiühinguorganisatsioonide tähelepanu. Liialt limiteeritud on tiitlid, märgid ja kõrgemad aukirjad. Väga palju on inimesi, eriti koolijuhtide seas, kes väärisksid tunnustust, kuid olukorda muuta pole meie võimuses.

Kas on vaja kiitusega kitsi olla? Hea sõna ja meelepidamine mõjub paremini kui karistus. Ei tohi unustada, et meie suhtlemine koolide ja õpetajatega annab impulsse õpetaja — õpilaste suhetele.

Töötajate olme- ja töötingimused. Juhtiva kaadri nappuse juures muutub otsustavaks sisemine töökorraldus osakonnas ja koolides. Kui olmeprobleeme on raskem lahendada, siis töötingimusi on tippjuhil võimalik parandada. Väike aineeline toetus ja töötajate algatuse ergutamine viib selleni, et ise remonditakse ruumid, tehakse need hubaseks. Arvame, et juhtiva töötaja ametiruum peab olema eeskujuks alluvatele, võimaldama lahendada tööülesandeid. Me ei ole hoidnud kokku osakonna töötajate ja koolijuhtide kabinetide ning õpetajate tubade sisustamisel.

Haridusosakonnas on probleemiks töödistsipliin. Tean asutusi, kus minuti pealt kontrollitakse tulijaid ja minejaid. Inimene peab istuma laua taga ja tegema tööd. Kui tööd ei ole, siis tehku nägu, et vähemalt teeb seda. Arvame, et niisugune distsipliin on näiline, kahjulik ja mis peamine — ei kasvata vastutust töötajas oma tööülesannete täitmise eest. Et niisugune pseudodistsipliin võib põhjustada töötajate lahkumist, võiksid lugejaile huvi pakkuda mõned elemendid meie osakonna liuggraafikust. Raske on sundida pereema tööle ja lootma tulemusi, kui ta mõtted on kinni kojujäänud laste küljes, kes jäid järelevalveta. Siin peab jätkuma arusaamist ja inimestele

vastu tulema. Meie osakonnas ei valitse sõjaväeline distsipliin, luban inimestel lahendada oma isiklike asju ka tööajal, kuid võin julgelt väita, et ettenähtud ajast vähem ei tööta keegi. Oleme püüdnud kollektiivselt tellida ja varustada töötajaid esmatarbekaupadega. Niisugune süsteem on võimaldanud ära hoida nii mõnegi töötaja lahkumist ja õige mitu on tulnud pärast mõningat äraolekut meile tööle tagasi.

Ühes asjas aga oleme olnud järeleandmatud, s. o. nõuame vastutust oma tööülesannete täitmise eest ja kvaliteeti. Osakonna tööajatuses on eriliselt alla kriipsutatud sõna «vastutab». Oleme proovinud viia iga töötaja arusaamiseni, et tööülesanded tuleb täita vaatamata raskustele ja olukorrale. Eelistame nõuda töökohustuste sisulist täitmist näilisele distsipliinile. Püüame vältida tööülesannete täitmist vabal ajal ja arvame, et kui seda peaks juhtuma, siis annab see tunnistust halvast organiseeritusest. Puhkuste ajal ülitame töötajaid harva, kuid tore on tõdeda, et ka sel ajal tuntakse muret oma tööloigu pärast. Põhimõte peaks olema: «Töö tuleb teha ettenähtud ajaga ja perekond peab saama oma osa.»

Üritused ei tohi segada õppetööd. Koolitööd segavad rohked üritused ja nende puudulik kasvatustase on esile kutsunud palju kriitikat. Eriti aga annab see tunda maarajoonides, kus tuleb maha sõita pikad otsad, nii et kaduma läheb terve koolipäev. Pealegi on raskusi sõiduvahendite hankimisega. Oleme seda küsimust uurinud kahel viimasel aastal ja tulemusi ei taha avaldada. Ürituste suur arv ja mitmete organisatsioonide vahelesegamine kooliellu on viinud selleni, et õppetöö, õpilase põhitegevus, on tugevasti häiritud ja ürituste kasvatamõju jääb madalaks. Oleme rajoonis katsunud luua piiranguid ja süsteemi. Mõningaid tulemusi on märgata, kuid probleem tervikuna vajab lahendamist. Igal aastal juunikuuks pöörduv osakond kõikide organisatsioonide poole nõudega esitada ürituste nimistu, mida koolis tahetakse korraldada õppeaasta jooksul. Samas hoiatame, et hilisemaid taotlusi ei rahuldada. Algul esines üksikuid enesekindlaid, kes ei reageerinud meie nõudele. Kuna meid toetas parteikomitee ja kui pidasime kinni ürituste plaanist, võtsid ka nemad õppust.

Käesoleval aastal on kavas anda ürituste plaanile seaduslik jõud ja kinnitada see täitevkomitee istungil. Samuti kavatsime ürituste plaani väga põhjalikult läbi arutada kogenud koolidirektoritega. Vaeme, mida võtta, mida jätta, loobume sellest, millel puudub kasvatamõju, mis segab koolitööd.

Lisaks ürituste plaanile, mis haarab õppeaastat ja kergendab koolidel oma tööd planeerida, koostatakse iga kuu 20. kuupäeval järgmise kuu rajooni ürituste plaan, mis sisaldab ka haridusosakonna üritusi. Nimetatud

plaani muuta või asendada ei ole lubatud, ja sellest peetakse rangelt kinni.

Püüame vältida üritusi linnukeste pärast ja hinnangu andmist osavõtjate arvu põhjal. Kriteeriumiks jäägu kvaliteet. Iga koolile peaks jääma oma ilme ja üks või paar tööloiku, millede tase oleks väga kõrge. Sellepärast peame vaele, kui mõne tööetapi arvestamisel nõutakse osakonnast paremaid ja halvemaid koole. Halvemaid koole me ei esita, vaid vaatame, kas siin ei ole midagi, mis koolile annab omapära. Kui see olemas, siis on sisuline töö korras. Väga tähtis on, et õigel ajal, ma arvan, maikuus, osakond saaks kätte Haridusministeeriumi, VÕT-i jt. asutuste tööplaanid. Pretensioon on rajooni noorte spordijuhtidele, sest II poolaasta tööplaan tuleb koostada ainult kogemuste najal. Kaalumist vajavad mitmed võistlused ja nende vajalikkus.

Ürituste rohkusega on tihedalt seotud teine probleem, s. o. õpetajate väljakutsed ja tundide ärajäämine. Tegime analüüsi aastaid tagasi kahes koolis ja julgen avaldada tunnustust nende koolide direktoritele, kes iseseisvalt olid asunud küsimust reguleerima, kartmata kõrgemaiseivaid organeid. Äärmiselt vajalik on siin osakonna vahelesegamine, Olukord võib muutuda niivõrd teravaks, et õppetöö saab tõsiselt häiritud.

Ka meie rajoonis on selle küsimuse lahendamine raske ja mitmesuguseid ebasoovitavaid nähtusi täielikult likvideerida ei ole meie võimuses. Kuid piirama väljakutseid ja mingit süsteemi looma oleme võimelised. Oleme toetunud rajooni parteikomiteele, kes on andnud korralduse, et koolist töötajat ära kutsuda võib ainult haridusosakonna juhataja korraldusel. Suurem osa asutusi peab sellest kinni, Kuid mitmed mõjuvamad organisatsioonid on oma autoriteedis kindlad, talitavad tihti mõtlematult ja omavoliliselt. Ka koolid, kes tihti neist sõltuvad, kardavad täitmata jätta antud korraldusi. Et küsimus on küllaltki terav ja kahju koolitööle suur, oleks aeg esitada nõue, et keskorganid töötaksid välja vastava määruse või reglemendi, mis annaks haridusosakonnale õiguse koordineerida kõiki väljakutseid ja teabetaotlusi koolidest, kaasa arvatud rajooni sõjakomissariaat, tsiviilkaitsestaap jt.

Kontrolliga pingutatakse üle. Võib julgelt öelda, et haridussüsteemi kontrollitakse kõige rohkem ja seal on elu väga reglementeeritud. Ma ei hakka kokku lugema asutusi ja organisatsioone, kes koolis on proovinud oma ülemuslikke ja kontrollifunktsioone maksma panna (toonitan kontrolli, aga mitte abistavat). Mitmeid isehakanud kontrollijaid on tulnud takistada, vaatamata ohule tõmmata koolidele õnnetus kaela.

Arvan, et koolipere teab, kui palju mõttetut närvilisust ja tööd segavaid olukordi on tulnud üle elada. Eriti agarad on rahandusosakond,

tuletõrje jt. Käesoleval aastal oli osakonnas ja koolides vähemalt kuus temaatilist kontrolli ja enam kui põhjalik kontrollimine rahandusosakonna poolt. Kas neid ei oleks saanud ühendada? Oli sellel mõte või tööd segav suund? Kindlasti viimane. Iga aasta revideerib koole kuu aega kas rajooni rahandusosakonna või Eesti NSV Rahandusministeeriumi brigaad. Nähtavasti on vaja anda rajooni rahvakontrolli komiteele õigus kooskõlastada kõik kontrollimised ja kaaluda nende otstarbekust. On ettepanek, et mis tahes kontroll peab olema plaaniline (välja arvatud kaebuste alusel), eesmärgikindel ning kogu töö koordineeritud rahvakontrolli komitee poolt. Seni on veel välja arvestamata, kui suures summas hoitakse kokku vahendeid kontrolli tulemusena ja kui suured on kahjud, mis saadakse õppe-kasvatustöö segamisel. Oma kümneaastase kogemuse najal kinnitan, et viimane summa on suurem.

Kontrolli organiseerimisel peatun veel ühel momendil. See on kontrolli abistav osa. Viimast kipume tihti unustama ega nõua selle funktsiooni täitmist. Mitmed organisatsioonid ignoreerivad seda täielikult.

1985. a. märtsis inspekteeris rajooni frontaalselt Eesti NSV Haridusministeeriumi kontrollbrigaad ja võib öelda, et abistav funktsioon oli siin eriti tunda. 1,5 aastat enne inspekteerimise algust korraldati mitmeid õppusi, nõupidamisi ja seminare. Inimestele tehti selgeks, mida neilt tahetakse ja mis-sugused on vead. Pean tunnistama, et selle aja jooksul tehti ära suurem töö, kui oleksime teinud järelkontrolliga.

Kontrollimisel peaks lähtuma printsibist, tee selgeks, mida tahad, õpeta ja siis tule ja vaata, kuidas on täidetud. See annab tõhusaid tulemusi.

MEILT JA MUJALT

■ Riia 74. keskkoolis algab arvutitehnika õppimine 9. ja 10. klassis ekskursiooniga VEF-i tootmiskoondise tsehhidesse, kus toodetakse kogu meie maal tuntud raadiovastuvõtjaid jm. Just seal said füüsikatunnis õpiku järgi omandatud teadmised praktilise mõtestuse. Erilise huviga tutvusid vanemate klasside õpilased arvutuskeskusega. Õpilastel on tavaliselt raalist kujutus kui masinast, mis sooritab arvutustehteid. Hoopis teine asi on oma silmaga näha, kuidas raal juhivad programmi järgi tööpinke, väljastab nõutud informatsiooni jpm. Sügava mulje jättis õpilastele näiteks «VEF-formika»-tüüpi raali loomislugu — paljude sotsialismiaade ettevõtete spetsialistide koostöö tulemus. See näide tõi õpilastele lähemale sotsialistliku ühenduse sõprusmaade ühtekuuluvuse olemuse.

Riia 74. keskkoolis käsitletakse füüsikat süvendatult, seostades seda arvutitehnikaga. Füüsika- ja matemaatikatundides õpetatakse õpilasi töötama raalikutega. Noori stimuleerib võimalus õppida tulevasel erialal vajaminevat arvutusoskust kooli, tootmisettevõtete ja ülikooli koostöös pinnal.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Kuidas elad, noor õpetaja?

SULEV VALDMAA,
Vabariikliku Noorte Õpetajate Nõukogu esimees, Kuusalu keskkooli direktor

Paar aastat tagasi korraldas Vabariiklik Noorte Õpetajate Nõukogu meie noorte pedagoogide seas ankeetimise. Tundsime huvi nii töö kui olme vastu ning viisime selle läbi mitte lihtsalt statistika või tühipalja uudishimu tõttu. Tahtsime selgust saada, miks suhteliselt palju noori õpetajaid töötab ära vaid n.-õ. sundaja ja seejärel lahkub koolist. Tollased kahekümnendates aastates koolmeistrite mured ja rõõmud jõudsid ka ajakirjandusse.

Vahepeal on eluõiguse saanud koolireform. Reformi sätted töid õpetajaile kohustusi ja löid aluse õpetajakutse autoriteedi tõusule (usun, et nii mõnessegi meie vabariigi kooli astus läinud õppeaastal sisse algklassiõpetajaid kohaotsijaid rohkem kui varasematel aastatel). Koolireformi põhisisuks on õppetunni tänapäevastamine. Seda tuleb algajatel õppida, «edasijõudnutel» ümber õppida. Kumb on raskem? Korralik töö nõuab tegijalt aega, tal peab olema koht ja võimalus tööst puhata. Eks tähenda see õpetaja puhul võimalusele vastavat normaalset koormust, praktilistele vajadustele kohast erialast kõrgkooli ettevalmistust ja korralikke olmetingimusi. Kõigest sellest räägib ka haridusreform.

Möödunud õppeaastal korraldati TPedI kaasabil 800 meie vabariigi noore õpetaja seas uus ankeetimine. Selle eesmärk oli koolireformi seisukohtade ja tegelikkuse võrdlemine.

Mäletan, et esimese ülevabariigilise noorte õpetajate kokkutuleku aegu 1983. a. jäi kõlama arvamus, nagu oleks esimesi aastaid töötavate õpetajate koormatus nii töö kui ühiskondlike ülesannetega suur. Tundide puhul kinnitas seda esimene küsitlus, mille järgi 1983/84. õppeaastal koormusega üle 27 tunni nädalas töötas iga neljas noor õpetaja. Nüüdne küsitlus näitas, et lõppenud õppeaastal oli rohkem kui pooleteise koormusega töötanud õpetajaid märksa vähem. Meie vabariigis keskmiselt 15 %. Nende hulgas tegi kahe inimese tööd 25 % noori koolmeistreid. Oma

noori õpetajaid ei koormanud üle näiteks Harju ja Põlva rajoon, kus kahe koormusega õpetajaid vastanute hulgas ei olnud. Ka üle 27 ainetunni töötanud õpetajaid oli neil suhteliselt vähe — Põlvas vaid 10 %. Rohkem kui poolel õpetajaist oli koormus 19 kuni 27 ainetundi nädalas. Ilmselt on see vahemik optimaalne, mis võimaldab inimesel nii teenida kui ka oma tööd kvaliteetselt teha. Rohkem kui eelmise küsitluse aegu oli nüüd vähem kui 18 nädalatunniga töötavaid õpetajaid. 1983/84. õppeaastal oli neid veidi üle 16 %, nüüd aga 23 %. Samas oli kuni 100-rublase palgaga õpetajaid vaid 6 %.

Tähendab paljudel kompenseerub puudujääv tunnikoormus klassijuhatajatöö, tasuliste ringide, pikapäevarühmade, internaadi või kabinetijuhatamisega. Ankeetandmeist nähtus, et linnakoolid pakuvad oma noortele spetsialistidele vähemat koormust kui maakoolid. Tartu linnas töötas alla tundide normkoormuse 27 %, Tallinna Lenini rajoonis 27,5 %, pealinnalähedases Harjus koguni 32,4 %. Samas teenis alla 100 rubla kuus Lenini rajoonis vaid 2,4 % ja Harju rajoonis 2,9 % vastanutest.

Noore inimese puhul on täiesti loomulik, et ta on aldis ühiskondlike ülesannete suhtes. Enamikul on koolis üks või kaks ühiskondliku ülesannet. Väljaspool kooli kui on, siis enamasti mitte üle ühe ülesande. Üle kolme ülesande on 4 %-l vastanuist.

Enamasti kõik vastanud olid väikese staažiga, kaks kolmandikku olid koolis töötanud 3 ja vähem aastat. Seetõttu arvan, et sissetulekute üle ei tohiks antud vastuste järgi nürinat olla. ENSV-s teenis üle 150 rbl. kuus 58,3 % noortest õpetajatest, seejuures 150 800-st vastanust teenisid üle 200 rubla kuus (Viljandi rajoonis iga neljas-viies noor õpetaja).

Klassijuhatajatöö tasu tõus, palgatõus algklasside õpetajatel ja oodatav palgatõus ülejäänul on rahaküsimuse osatähtsust märksa vähendanud. 1983/84. õppeaasta ankeetides ei olnud oma sissetulekutega rahul ligi 82 % vastanuist. Neil, kes nüüd koolist lahkuda kavatsevad, põhjustab seda töötasu vaid 15,6 %-l. Tundub, et haridusreform on suhtumist muutnud.

Kõige enam (38,9 %) on töölt lahkumise põhjuseks korteriküsimus. Tartu linnas koguni 52 %. Ilmselt on oma koduga rahul need, kes elavad omaette korteris. Nii elab mugavustega korteris 31,3 % ja mugavusteta omaette korteris 19,1 % ankeedile vastanud 800 noorest õpetajast. Ei ühiselamu ega üüripind (või ehk isegi isa-ema katuse all elamine) ole see, mida inimene ihkaks.

Kahjuks pole vaatamata vastavasisuliste üleliiduliste ja vabariiklikele otsustele ning seisukohtadele noorte õpetajate korterite kohta asi oluliselt paremuse poole nihkunud. Võti on kohapealsete nõukogude organite käes. Oma kogemustest võin väita, et siin pole sugugi alati tegu võimaluste, vaid mõnikord ka

tahtmise puudumises täita haridusreformi sätet õpetajate elamistingimuste kohta. Kuidas hinnata niisugust fakti, et kool on võtnud viimasel viiel aastal tööle mõnisteist õpetajat, kel omal mingi elamispind kooli läheduses olemas? Aga kui kool vajab bioloogi ning lähikonnas ei juhtu ühtegi elama?

Õpetajakutset peab meie vabariigis tervikuna rohkem kui kolmandik tavaliseks massielukutseks, teine kolmandik üheks kõige eba populaarsemaks halva mainega ametiks. Viimane kolmandik jaguneb pooleks: 15,8 % ei oska oma elukutset üldse hinnata, kuid 15,3 % peab õpetajaid auväärse ja prestiižika kutse esindajaks. Tallinna Lenini rajoonis peab oma ametit väga lugupeetavaks 23,8 %, Harju rajoonis 17,1 %. Põlva rajoonis aga vaid 3,7 % ja Viljandi rajoonis 3,3 %.

Hoiaku õpetaja elukutse suhtes kujundab vastanute arvates peamiselt praktiline töö koolis. 30 % pidas suhtumise kujunemise ajaks õpinguaastaid keskkoolis. Pedagoogiline praktika on selleks 17,7 % juhtudest.

Üldse tundub, nagu ka esimesest ankeedist ilmnes, et kõrgkooliaastatelt ootasid noored spetsialistid enam, kui sealt tegelikult praktiliseks tööks saadi. Kõrgkooli äsja lõpetanu sarnaneb autojuhikursuste läbiteinuga, kel liiklusemärgid selged, aga tegelik autosõit vajab õppimist. Peaaegu kõik arvavad, et eriaines on nende ettevalmistus küllaldane. Rohkem kui pool ei julge seda väita aine õpetamise metoodika kohta. Klassivälise töö juhtimise oskus on küllaldane vaid 13 %. Kuid koolis toimub ju nii õppe- kui ka kasvatustöö, milleks klassivälise töö oskus hädavajalik. Eba piisav on ettevalmistus klassijuhatajatundide pidamiseks 56, pioneeri- ja komsomolitöö juhendamiseks 69, klassijuhatajatöö planeerimiseks 61, ÜKT korraldamiseks 52 protsendil vastanuist.

Ometi asus kümnest iga neljas kõrgkoolis õppima kindla sooviga saada õpetajaks. See, mis õpingute ajal teada saamata jäi, tuleb nüüd praktikas omandada. Kui nüüd leidub esimeses töökohas häid abimehi ja soosivat suhtumist ning endal kohusetunnet ja vastuvõtlikkust, läheb kõik korda. Ometi pidas iga viies-kuues mõnda aastat õpetajana töötanud spetsialist koolitöölt lahkumise põhjuseks kolleegidevahelisi suhteid.

Praegu on aeg, mil paljude koolide peredesse elavad sisse noored, äsja diplomeeritud õpetajad.

Meie hulgas on enamikul neist elu esimene töökoht. Nad peavad lugu oma vastõpitud ametist, on paljuski oskusteta ning seetõttu tänulikud iga sõbraliku ja abistava sõna või teo eest. Meie teha on see, kas aasta-paari pärast tänased algajad peavad oma tööd meeldivaks ning tõeliseks kutsumuseks. Meie, nende vanemate kolleegide eeskuju järgi ütlevad nad üsna pea, kas õpetajatöö on auväärne ja prestiižikas elukutse või hoopiski üks halvmaid.



Oktoobrikuu esimesel pühapäeval tähistame õpetajate päeva. Sel puhul anname käesolevas numbris sõna möödunud aastal Eesti NSV teenelise õpetaja austava nimetuse pälvinud pedagoogidele LARISSA KALININALE ja ÕIE ESNALE.

1.

Kuidas kajastus Teie töös koolireformi elluviimise esimene aasta?

2.

Elame mõtete ja tegudega juba NLKP XXVII kongressi tähe all, teeme kokkuvõtteid, peame tulevikuplaane. Mis on Teil kavas käesoleval õppeaastal?

3.

Toimetus ei esita tavakohast küsimust koolirõõmust. Seekord küsime: «Miks olete pedagoog, miks eelistate seda elukutset teistele?»

4.

Teie soovid kolleegidele alanud õppeaastal?

Tallinna 40. keskkooli direktor,
Eesti NSV teeneline õpetaja
LARISSA KALININA

1.

Alustasime koolireformi suuniste põhjalikust tundmaõppimisest. Arutasime neid juhtkonna nõupidamistel, partei- ja ametiühingukoosolekutel. Suunistest lähtudes planeerisime oma töö. Peatähtis on meil õppetund, õpetaja loomingulise initsiatiivi arendamine.

MEIE INTERVJU

Selline rõhuasetus langeb kokku kooli meetodilise töö teemaga, viimastel aastatel on meie vaateväljas olnud õppe-kasvatustsütsessi optimeerimine ja tunni kvaliteedi tõstmine.

Mõnda on õnnestunud ära teha. Mõõdunud õppeaastal toimus meie koolis üleliiduline spordialane nõupidamine laste tervise küsimustes. Pedagoogika Akadeemia teadurite juhendamisel õpetab õpetaja Larissa Tihhomirowa (muide väga loovalt ja otsinguliselt töötav õpetaja) väliskirjanduse eksperimentaalset fakultatiivkursust. Ka sel teemal toimus meie koolis seminar. Kutsusime õpetajatele esinema A. Herzeni nim. Leningradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi õppejõu V. Lipniku. Ta on väga hea didakt, üldse mitte koolikauge, tihedalt seotud Leningradi koolidega ja oskab oma mõtteid huvitavalt loenguvormi valada.

Lähtudes kooli võimalustest, panime paika tööõpetuse ja ÜKT organisatsiooni. Meie lapsed 4.—10. klassini töötavad kevadel ja sügisel Tallinna aiandussuhoosis. Alguses mõni lapsevanem nuris, miks nii väikesed lapsed rasket tööd tegema pannakse, mujal seda ei tehtavat. Püüdsime neile töökasvatuse mõtte ja tuuma selgeks teha, nähtavasti on see korra läinud. 9.—10. klassi õpilased töötavad Kalinini rajooni ÕTK-s, seal on suur erialade valik ja keskkoolilõpetanu saab hea ettekujutuse elukutsete nõuetest.

Koolireformi esimene aasta näitas, et koolidel, sealhulgas ka meie omal, on suured reservid, avarad perspektiivid. Milles neid näen? Reformi elluviimine tähendab eelkõige õpetaja psühholoogilist ümberhäälestamist, õppetunni ümberkorraldamist. Õpetaja peab saama loovaks isiksuseks, kes tunneb hästi oma ainet ja tänapäevast metoodikat. Õpetaja ja õpilase ühisliidus peab tunnis 45 minuti jooksul toimuma loov töö. On vaja, et õpilased ei istuks tunnis vaikivate pealtvaatajatena nagu teatris, vaid **töötaksid** koos õpetajaga. See ongi kõige olulisem: **õpilane peab tunnis töötama, õppimine on tema põhitöö.** Seda õpetada saab ainult tunnis. Tänapäevane on see tund, kus õpetaja oskab ja suudab individuaalselt läheneda igale õpilasele, see tähendab ka kadu formalismile. Kui suudame saavutada selle, et õpilane hakkab tunnis sisuliselt, mitte näiliselt tööle, muutuvad täielikult õpetaja ja õpilase suhted. See on minu arvates põhiline.

Koolis ja temast väljaspool on toimunud muutusi, mida peame arvestama. Minule oli kool õppimise ajal maja, kus oli hea olla, õpetaja inimene, kellelt tulid soojus ja teadmised. Nüüd on kool muutunud palju ratsionaalsemaks. See pole toimunud ei täna, eile ega üleile, vaid pikema aja jooksul ja oma töö on teinud mammutkoolid. Kool ja õpetaja on pidanud loovutama esikoha teadmiste ja kultuuri vahendamisel uutele hoogsalt arenevatele teabekanalitele. Ka kodu on muutunud. Kõigest sellest saab teha ainult ühese

järelduse — ka õpetaja peab muutuma nii kõlbeliselt kui vaimselt.

Uhte asjaolu tahan veel mainida. Õpetaja elukutse on massiline, kuid nõuab selle kutse esindajailt mitte massiliselt esinevaid isikuseomadusi. Selle dialektilise vastuolu lahendamise on samuti koolielu edendamise reserv ja perspektiiv ühtlasi.

2.

Käesoleval õppeaastal püüame hakata oma kavatsusi realiseerima. Tööplaan on meil asjalik, sügavutiimev. Selle koostamisel sai palju loetud, nõu peetud omavahel ja appi võetud pedagoogikateadlasi. Esikohale seadsime õppetunni, vajaduse tundma õppida tänapäevametoodikat ja seda oma igapäevatöös kasutusele võtta. Noori kolleege tuleb õpetada, staažikatega on ehk raskemgi, nende stereotüüpe pole nii lihtne muuta. Selle poole me igatahes püüame.

Suur töö ootab ees süvendatud tööõpetuse ja ÜKT materiaalbaasi loomisel. Head suhted on meil baasettevõtte, M. I. Kalinini nim. Tallinna Elektrotehnikakoondisega. Plaanid on suured, lähemalt tahaks neist rääkida siis, kui midagi juba ära tehtud.

Kõlbluskasvatuse küsimusi ei ole päevakorrast kunagi maha võetud, need on alati koolieluga nii tihedalt läbi põimunud ja sedavõrd enesestmõistetavad, et me neist mõnikord lihtsalt ei räägi. Aktuaalne on töö lastevanematega. Meil on hea aktiiv, kuid kõik lapsevanemad ei ole kunagi kooli liitlased olnud. Palju tuleb nendega veel individuaalselt rääkida, mõnda kasvatada. Ma ei mõtle selle all nn. raskete laste vanemaid, vaid eelkõige keskmiste omi, sest keskmisest on hõlbeid mõlemale poole, see on avar toitepinna nii heade kui halbade inimeste jaoks.

Ees on NLKP XXVII kongress. Kogu töö on planeeritud selle vääriliseks vastuvõtuks alates 1. septembrist — teadmiste päevast. Kõigis kasvatustöö lõikudes, selles, milles kool täna elab, kõigis ettevõtmistes on ühe etapi kokkuvõtete, teise alustamise vaimu. Püüame kongressile vastu minna heade saavutustega.

3.

Ma võin töötada ainult õpetajana, ei kellegi teisena, teadsin seda juba 9. klassis. Praegu, mil ümmarguselt veerandsada aastat seda leiba söõdud, kinnitan täie veendumusega, et tööpoolest armastan oma elukutset, armastan lapsi. Selles on vastus küsimusele, kogu saladus ja kogu tõde, miks minust on saanud pedagoog ja miks olen sellele kutsele truus jäänud.

4.

Eelkõige soovin oma kutsekaaslastele head teadvist, see on loova töö alus. Teiseks soovi töötada loovalt, teisiti tänapäevakoolis ei saa.



V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkooli algklassiõpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja
ÕIE ESNA

1.

Rohkem tähelepanu kui varasematel aastatel pöörasime algklassides töökasvatusele ja kutsesuunitlusele. Arutasime ainekomisjonis ja panime tööplaanis kirja, mis me algklassidega teha saame. Näiteks on meil igal klassil oma ülesanne kooliümbruse korrashoidmisel, oma maalapp, mille eest hoolitsevad suuremate õpilaste kõrval ka algklassilapsed. Vaatasime läbi ÜKT võimalused. Meil on kombeks tõsta esile lapsi, kel on rohkem ÜKT tunde tehtud, nii võidab õpetaja endale juurde vabatahtlikke abilisi. On ju nii, et mõni leiab endale alati tegevust, kas on tarvis raamatukogusse virku käsi või ootab klassis mõni kapp korrastamist. Teine ei malda tunnivälisest ajast raasukestki kooli jaoks kulutada.

Austust töö ja töönimese vastu olen püüdnud alati kasvatada, nüüd tunnen selles tugevamat toetust väljastpoolt kooli. Kutsesuunitlust teeme eakohaselt, käime ekskursioonidel, püüame tutvustada elukutseid, toetudes laste emotsioonidele. Palju abi saame lastevanematelt. Aasta viimasel koosolekul lugesin neile ette katkendeid kirjandist «Oli tore koondus». Enamik lapsi kirjeldas koondusi, kus lapsevanemad olid viinud neid oma töökohtadesse. Meelde olid jäänud käigud maneeži, botaanikaaeda, loomaaeda ja «Normasse». Niisugused ettevõtmised tõstavad isenesest lastevanemate autoriteeti, annavad õpetajale võimaluse sellele kaasa aidata.

Õpetaja töö kvaliteeti näitab hea õppetund. Selles liinis sai möödunud õppeaastal palju

mõeldud. Oma 27 õpetaja-aasta jooksul pole olnud juhtu, et läheksin tundi konspektita. Olen veendunud, et algklassiõpetaja konspekt peab olema põhjalikum kui kesk- või vanemas astmes. Tunni käigus tuleb muidugi ette kõrvalekaldumisi kavandatust, aga see on loomulik. Kui tahad 45 minutist maksimumi välja pigistada, peab olema hästi läbi mõeldud, millises järjekorras ja kellele kuidas ainet esitada, et iga õpilane sellest kasu saaks. Ka puhkemoment peab olema õigesse kohta lülitatud. Minu kõige suurem mure on saada nii kaugele, et õpetaja enese juttu tunnis vähem oleks.

2.

Meie maa suursündmustest tuleb ka algklassiõpilastele arusaadavalt neile eakohasel viisil rääkida. Loodan XXVII kongressist ja seal otsustatust lastele jutustada «Tähekes» abiga, see on väga hea ajakiri lastepärase teksti ja paljude piltidega. Püüan selle poole, et kõik klassis telliksid «Tähekes».

Minu suur mure on õpilaste lugemisoskuse arendamine. Olen kirjandusest oma mõtetele tuge saanud, et asjad sellega korras ei ole. Aga lugemisoskus on ju õppimise alus. Lisandunud on õpilaste halb väljendusoskus. Tunnis käib päevast päeva küsimustele vastamine, paberitele sehkendamine, väljendusoskus areneb aga jutustades. Jutustada saavad õpilased vähe. Alklasside uutes programmides on uus klassivälise lugemise kirjanduse loetelu, mis seab õpetajale uued, senisest suuremad ülesanded.

Õpetajale heidetakse ette, et ta annab küll teadmised, kuid ei kindlusta oskuste ja vilumuste väljakujundamist. Sellegi peale peab mõtlema. Haridusministeeriumi kirjust «Soovitusi algklassiõpetajatele töö planeerimiseks ja korraldamiseks» loeme, et 4. klassi üleminek eeldab iseseisva töö oskusi, ilma selleta ei ole laps võimeline toime tulema õppimisega ainesüsteemis. Need oskused tulevad õpetaja abiga.

Olen endamisi mõelnud: tunnid on paremad, õppevahendeid ja näitlikustamist rohkem, millest küll tuleb, et õpilaste lugemis- ja arvutusoskus pole paranenud, vaid vastupidi. Ei tea, kas see näib ainult nii, või tõesti paljud õpilastest ei saa enam ka korrutustabelit pähe? Kas laps praagib välja enda jaoks ebaolulise, ebahuvitava või on siin mõni muu põhjus?

Palju on seda, mida silmas pidada: teha uus aine põhiliselt selgeks tunnis, tuua tundi tänapäeva metoodika ja tehnika, kaasa arvatud telesaadet. Klassis on väga erinevate võimete ja tasemega õpilasi. Et igaüks töötaks jõukohaselt, tuleb õpetajal lisatööd teha. Hästi õpetada tähendab diferentseeritult õpetada. Olen üks neist, kes leiab, et tunni eesmärgi nõue pole kurjast. Eesmärk peab igal tunnil olema, teatan selle alguses klassile, tunni lõpus teeme kokkuvõtte. Heameel on, kui suutsime eesmärgi täita. Vahel küll peame kahjuks nentima, et me sellega toime ei tulnud.

Kasvatustöös pole ülesandeid vähem. Seni olen aktiivi loomisele rohkem tähelepanu pööranud 3. klassis. Tänavu kavatsen hoolega algust teha juba 2. klassis, siis on järgmisel aastal endal kergem.

Murdeas lööb mõnedel lastel välja väga labane joon, lausa piinlik on nende (sageli nimelt tüdrukute) kõnelust kõrvalt kuulata. Kuigi algklassis seda veel märgata pole, on tarvis juba siin kujundada õige suhtumine labasesse tüdrukusse, et neist endist selliseid ei tuleks.

Algklassiõpilased on meie jaoks kõik lapsed, õpetame ja kasvatame neid ühtemoodi, aga juba siin peaksid nad olema poisid ja tüdrukud. Keskastmes on sellest hilja rääkima hakata. Ebanaiselikud ja sageli labased poiss-tüdrukud kasvavad meie endi silmade all. Alkoholi- ja suitsetamisvastane hoiak, tütarlaste vääriskustunne tuleb kujundada juba algklassides, selles eas on lapsed väga vastuvõtlikud. Kui selles eas on hakatud midagi põlastama, kestab see kaua. Iga alguse moment on oluline, 1. klassis ja õppeaasta alguses on õpetaja mõju kõige suurem, seda aega ei tohi mööda lasta.

3.

Olen sõjajärgse põlvkonna esindaja. Need inimesed paistavad silma kutsekindlusega. Õppisin õpetajaks, algul Rakvere Pedagoogilises Koolis, lõpetada tuli Tartus, ja jäingi. Kõrgkooli lõpetasin hiljem, töö kõrvalt. Õpingukaaslased on samuti peaaegu kõik kutsele truusk jäänud. Oleksin õppinud midagi muud, näiteks raamatupidajaks, oleksin arvatavasti samuti praegu sellega edasi tegelnud. Rõõmu ja rahuldust võib igast tööst leida.

Õpetajatööd pean väga raskeks. Õpetaja on pidevalt andja, tal peab olema, mida anda ja seda peab ta kuskilt ammutama. Kogu aja kannad endas rahulolematuse tunnet. Kõigele lisaks peab pedagoogikutseks ka talenti olema. Aga rõõmu pakub see amet küll. Tavaliselt kiidetakse häid õpilasi, aga mulle teeb suurt meelehead, kui keskpärasel õpilasel hästi läheb, kui tema mingi ideega lagedale tuleb. Palju meeldivat on seotud lastevanematega. Esialgu on kõik võõrad, klassi ära andes juba päris omaseks saanud, ja palju abi on neist ka.

Pean ikka meeles reeglit: hea asi tuleb kohe välja öelda, halba mitu korda järele mõelda, võib-olla ütlematagi jätta.

4.

Et ig a kolleeg teeks ära oma töö. Meil kõigil oleks sellest tükki maad kergem. Kui üks õpetaja nõuab koolivormi, teine mitte, üks keelab tennistega klassi tulla, teine mitte, siis nõudlikul õpetajal on väga raske ja oodatud-loode- tud tulemused visad tulema.

Juttu ajas
VIIVI EKSTA

KASVATUSTEEMADEL

Õpilane 85: vaba aeg, tubakas ja alkohol

ANU NARUSK,
TA Ajaloo Instituudi sotsialistliku
elulaadi sektori vanemteadur, ma-
janduskandidaat

Vahetult 1985. a. alguses tehti TA Ajaloo Instituudi sotsialistliku elulaadi sektoris seeria meie vabariigi elanikkonna erinevaid gruppe hõlmavaid ankeetküsitlusi, millega püüti välja selgitada küsitletute kodu, töö ja õpingute ning vaba aja veetmisega seotud probleeme. Omaette uurimisobjekt oli küsitletute suhtumine suitsetamise ja alkoholitarbimise. Noorimad vastajad olid Tallinna ja maarajoonide kooliõpilased — kokku 550 õpilast. Küsitletute hulgas oli tütarlapsi 53 % ja poeglapsi 47 %. Maarajoonides küsitleti ainult eestlasi, Tallinnas eestlasi ja venelasi (koos muude rahvuste esindajatega) pooleks. Koos õpilastega küsitleti ka nende vanemaid. Võrdlusgruppideks valiti üldhariduskoolide 8. ja 11. klasside õpilased Tallinnast (1/3) ja maarajoonidest (1/3) ning Tallinna kutsekeskkoolide lõppklasside õpilased (1/3).*

Käesolevas kirjatükis käsitleme ainult õpilaste suitsetamise ja alkoholi tarvitamisega seotud küsimusi. Probleem on aktuaalne ning noored meie maal käimasoleva alkoholismivastase võitluse tulipunktis. Omamoodi sümbolne on seejuures fakt, et alkoholivastase võitluse hoogustumine NSV Liidus ühtib ülemaailmselt noorte aastaks nimetatud 1985. aastaga.

Ehkki suitsetamine ja alkoholi kasutamine on omavahel tihedasti seotud probleemid, vaatleme neid esialgu eraldi.

Huvi tubaka vastu ja millele see viitab

Erinevalt mitmete teiste maade vastavatest uurimistulemustest näitavad meie küsitlusandmed veel selgeid erinevusi tütarlaste ja poeplaste huvis suitsetamise vastu.

* Artiklis on vaadeldud ainult eesti õppekeele koolide õpilaste kohta käivaid andmeid.

Nii eitas sigareti proovimist iga teine (57 %) 14—16-aastastest tütarlastest ja ainult 17 % samavanustest poistest (17—18-aastastest noortest vastavalt 29 % ja 7 %). Noorte suitsetamist uurinud spetsialistid väidavad: kui esmatuvust tubakaga pole tehtud 13—15 eluaasta möödudes, väheneb hilisem suitsetama hakkamise tõenäosus tunduvalt (2). Samal ajal sigareti esimese proovimise eest ei sõltu otseselt see, kas noorest tuleb suitsetaja või mitte, sest enamik noori ühe sigareti ikka proovib. Proovitakse aga ainult korra: nendest, kes on tõmmanud juba 4 suitsu, hakkab 85—90 % ka suitsetama (3).

Vastuse «Olen proovinud, kuid ei suitseta» andis meie küsitluse puhul 41 % 14—16-aastastest tütarlastest ja 60 % samaealistest poeglastest (17—18-aastased vastavalt 45 % ja 41 %). Aeg-ajalt lubas endale suitsetamist ainult paar protsenti 14—16-aastastest tütarlastest ja iga viies niisama vana poiss (17—18-aastased vastavalt 17 % ja 22 %).

Regulaarseks suitsetajaks ei tunnistanud ennast veel ükski 14—16-aastane tütarlaps. Ka samaealistest poeglastest tegi seda ainult mõni (4 %). Seevastu 17—18-aastastest tütarlastest 9 % ja poeglastest tervelt 30 % tunnistas ennast juba regulaarseks suitsetajaks.

Üldse tunnistasid ennast suitsetajateks (nii aeg-ajalt kui regulaarselt suitsetajaks) rohkem poisid kui tütarlapsed, linnaõpilased rohkem kui maaõpilased, vanemad rohkem kui nooremad ja linnaõpilastest kõige rohkem kutsekeskkoolide viimaste kursuste õpilased.

Huvitav on siinkohal märkida, et kui eraldi vaatluse alla võtta ainult eesti õppekeelega üldhariduskoolide 8. ja 11. klasside õpilaste vastused — nii nagu seda tehti 1979. a. akadeemik H. Liimetsa juhtimisel tehtud õpilaste elulaadi uurimises (4) —, siis ühtib aeg-ajalt (11 %) ja regulaarselt (3 %) suitsetavate tütarlaste osakaal (kokku 14 %) nimetatud uurimuses toodud suitsetavate tütarlaste osakaaluga. Ühtib ka suitsetavate poegade osakaal — 34 %, mis meie uurimuse puhul küll aeg-ajalt (20 %) ja regulaarselt (13 %) suitsetavatest poistest koosneb, kuid kokku võttes ka praktiliselt samaks osutub (33 %).

Kehtima jääb ülalnimetatud uurimuses märgitud tõsiasi, et tütarlastest suitsetavad kõige rohkem Tallinna keskkooliõpilased — 28 % (meie küsitluse puhul — 35 %, sealhulgas aeg-ajalt suitsetajaid 24 % ja regulaarselt suitsetajaid 11 %). Ka poegade puhul on Tallinna keskkooliõpilased maarajoonide omadest ette läinud (regulaarselt suitsetajaid 23 % ja aeg-ajalt suitsetajaid 23 %). 1979. a. uurimuse põhjal olid maarajoonide keskkoolide noormehed veel pealinlastest ees. Suitsetajate osakaal pole tõusnud ka maarajoonide 8. klasside noormeeste hulgas (suitsetab ligi 1/3). Samal ajal aga tundub, et suitsetamine on palju oma populaarsusest kaotanud 8. klasside tütarlaste hulgas.

Meie küsitlusandmed näitavad ka seda, et üldiselt on noored veendunud: et nende sõbrad suitsetavad rohkem kui nemad ise (vt. tabel 1). Nimetatud asjaolu kinnitavad ka mitmete teiste maade uurimused.

Vastavad uurimused (1) näitavad, et noored suitsetavadki eelkõige sellepärast, et eakaaslaste hulgas populaarne olla, täiskasvanumana välja paista ja vastassugupoole tähelepanu koida. Suitsetatakse ka selleks, et suitsetamisest rahulolu ja naudingut tunda, oma «muresid mätta» ja stressist vabaneda või siis selleks, et liigest kehakaalust vabaneda. Tunduvalt negatiivsemalt suhtuvad suitsetamisse need, kes just sellega kardavad oma sõpradele ebameeldivad olla ja nii omavahelisi suhteid rikkuda, halba mainet omandada, vanemate või õpetajatega konflikti sattuda või siis oma tervist ja vaimust rikkuda.

Paljude uurijate meelest on suitsetavad noored ekstravertsemad, mõnede meelest ka neurootilisemad. Mittesuitsetajaid suitsetajatega võrreldes leitakse, et esimestele on omane tugevam sisemine kontroll ja enesevalitsus, väiksem impulsiivsus ja iseloomulikum tahe pahanudasi ning riski vältida. Poiste puhul seostatakse suitsetamist seikluste otsimise ja impulsiivsusega, tütarlastel tihtipeale usuga sellesse, et kõik, mis nendega juhtub, sõltub rohkem muudest asjaoludest kui neist endast (7).

Prof. L. Pulkkineni juhendamisel soome noorte hulgas läbiviidud paneeluuringu (samu noori küsitleti nii 8-, 14- kui ka 20-aastaselt (5,6)) tulemused näitavad, et juba 8-aastaselt võis nende laste juures, kellest hiljem suitsetajad said, märgata suuremat aktiivsust ja seltsivust, aga ka suuremat agressiivsust ja nõrgemat enesevalitsust kui nende laste juures, kelledest hiljem suitsetajat ei saanud. (8-aastast last hindasid tema õpetaja ja klassikaaslased). Ka neid, kes murdeas suitsetamisega küll tutvust tegid, kuid selle hiljem (20-aastaselt) maha jätsid, iseloomustas 8-aastaselt parem enesevalitsus ja oma tegude üle kaalutlemine kui neid, kes suitsetamist jätkasid.

Samasuunalised, kuid juba tunduvalt tugevamad seosed iseloomustasid ka 14- ja 20-aastaste noorte vastavat võrdlust. Suitsetavate noorte käitumises ilmneb rohkem agressiivsuse tundemärke, nende keskmine õppeedukus on madalam kui mittesuitsetajatel, teistest vähem (õpetajate hinnangu alusel) tunnevad nad huvi kooli ja õpingute vastu ning rohkem puuduvad koolist põhjusteta.

Uurides 20-aastaste regulaarselt suitsetavate noorte vaba aja veetmist ja nende koduolusid, selgus nimetatud uurimuses, et suitsetavad noored olid murdeas rohkem aega tänaval ja diskodes mööda saatnud, varem vastassugupoolt oleva sõbraga sõbrustamist alustanud, rohkem (ajaliselt) TV-saateid vaadanud, vähem sügavasisulise kirjanduse lugemise ning mitmesuguste arendavate harustustega tegelema. Koolivälise vaba aja

veetmisel olid nad rohkem sõpradele-eakaaslastele kui vanematele ja kodule orienteeritud. Neil oli rohkem sõpru, kes vanematele ei meeldinud nad alkoholi. Vanematele rääkis noor oma kooliasjadest vähe ja selleks polnud tal ka palju võimalusi — pereliikmete omavahelisi jutuaajamisi ning arutelusid oli kodus suhteliselt vähe ja need jäid juhuslikeks. Kodust atmosfääri iseloomustas vanemate ükskõiksus lapse koolikäimise, tema vaba aja veetmise ja rahakasutamist puudutavate küsimuste vastu. Küllalt palju esines lahkkelisid vanematega, eriti emaga. Lahkkelide lahendamiseks olid vanemad (tihti koolieani välja) kasutanud kehalist karistust. Kogu kodust kasvatust iseloomustasid suitsetavad noored ise ebajärjekindlaks ning vanemate usaldust enese vastu väiksemaks kui mittesuitsetajad. Vanemad omakorda iseloomustasid noort kui kergesti ärrituvat, riakat ja ebaõnnestumisi mittetaluvat. Ka noored ise nimetasid enesehinnangutes teistest rohkem neid iseloomujooni kirjeldavaid omadusi. Seejuures oli ka suitsetavate noorte tulevikku suhtumine mittesuitsetajate omast pessimistlikum, nende eneseusaldus madalam, kohusetunne teiste vastu nõrgem. Nad olid rahulematumad nii iseenda kui oma tegudega.

Suitsetamise ja alkoholi kasutamise tihedus

Nagu meie küsitlusandmed näitasid, oli neid noori, kes küll suitsetasid, kuid alkoholi kunagi ei kasutanud, väga vähe (tütarlastest 1—2 % ja poistest 3—4 %). Nii 14—16-aastaste noorte kui ka 17—18-aastaste noorte puhul korreleeruvad omavahel tugevasti suitsetamine, alkoholi kasutamise tihedus ja purjumeen.

Ometi, nagu selgub eelkirjeldatud uurimuses (5; 6), on joomistavad suitsetamisega võrreldes noore eri eluetappidel vähem püsivad. Analooiliselt suitsetamisega on ka alkoholi kasutamise tavade väljakujunemisel tähtis koht eakaaslaste ja vanemate eeskujul ning mõjutustel, ümbritsevas keskkonnas valitsevatel normidel ja arusaamad. Sõprade alkoholikasutamine mõjutab noori kõige rohkem 14. eluaasta vanuses. 20 aasta vanuselt ilmneb sellega tugev seos veel ainult tütarlastel. Samal ajal selles vanuses saab juba nähtavaks ka seos noorte ja nende vanemate alkoholikasutuse vahel.

(Vahemärkusena on siinkohal sobiv lisada, et ka käesoleva aasta alguses TA Ajaloo Instituudis läbiviidud noorte perekondade küsitlus — kokku küsitleti ligi 600 20—29 aasta vanuses noort abielus meest ja naist — kinnitas sama tõsiasja: nii noorte meeste kui naiste alkoholipruukimise tihedus sõltub nende vanemate joomise tihedusest ja eelkõige ema omast. Meestel rohkem kui naistel ja kõrgharidusega

meestel rohkem kui madalama haridustasemega meestel. Nii meeste kui naiste purjumeen korreleerub aga tugevamini isa kui ema alkoholi tarvitamise tihedusega, välja arvatud kõrgharidusega noortel, kellele puhul ka nende purjumeenist iseloomustab tugevam seos just ema alkoholipruukimise tihedusega lapsepõlvkodus. Alkoholi tarvitamise tihedust hinnati seejuures 3-pallilises süsteemis: keskmisest rohkem, keskmiselt ja keskmisest vähem. Keskmised iseloomustasid igal konkreetsel juhul oma põlvkonnale ja sugupoolele omast keskmist taset.)

Pöördudes tagasi eelkirjeldatud paneeluuringu (5; 6) juurde, võib selle andmetel näha, et kalduvust alkoholi kasutamisele võib ennustada juba 8-aastase lapse käitumisviisidest ja iseloomujoontest lähtudes. Nii iseloomustati neid noori, kes 20-aastaselt tarvitasid palju (tihedalt ja/või palju korruga) alkoholi juba 8-aastaselt nii õpetajate kui ka oma kaaslaste poolt teistest kiuslikumaina ja tühistest põhjustest ärrituvaina. Kaalutletud käitumist ning teistega sobitumistahet esines nende puhul keskmisest vähem. Ka 14-aastaselt olid nad agressiivsemad, tasakaalutumad ja nõrgema enesevalitsemisega kui need noored, kes 20-aastaselt ei tarvitanud palju alkoholi.

Võrdlusandmed näitavad, et alkoholi tarvitavate noorte koduoludes leidis teistega vähem positiivset: vanemate omavahelised suhted polnud just eriti head, samuti nagu laste ja vanemate vahelisedki. Esines lahkkelisid emaga. Peres oli vähe omavahelisi arutelusid ja jutuaajamisi, vähe ühiseid ettevõtmisi ning peres ei käinud ka palju külalisi. Noore vaba aja veetmise kohast ja viisidest vanemad tihti või enamasti ei teadnud, samuti nagu seltskonnast, milles noor oma vaba aega kodust väljas veetis. Noore sõpradevalik oli vanemate meelest tema isiklik asi ning tema kojutulemise aegu ei piiratud. Noorele anti suhteliselt palju taskuraha, mis võimaldas tal juba varakult tubaka ja alkoholiga tutvust teha. Noore harrastusi vanemad ei toetanud, ükskõikselt (noore enese arvates) suhtusid nad ka tema kooliprobleemidesse. Kooli suhtes oldi kriitiliselt meelestatud. Koduses kasvatuses olid vanemad tihtipeale eri meelt, ühe kasvatusemeetodina kasutati ka kehalist karistust.

Nagu uurimistulemused näitasid, lubab nii 14- kui 20-aastaste noormeeste alkoholi kasutamise ja purjumeeni tihedus suure tõenäosusega ennustada tulevasi seaduserikkumisi. Tütarlaste puhul lubavad seaduserikkumisi karta vastused alkoholi saamise kergusest lapsepõlves ja nende endi mäletamist mööda varane alkoholiga tutvumine iga (võrdluseks: üldiselt on tütarlastel kombeks alkoholiga esmatutvumise iga retrospektiivsetes hinnangutes tegelikkusega võrreldes suurendada). Samuti ka 20-aastatel sagedane alkoholi kasutamine ja purjumeen.

Nagu toodud andmed näitavad, on tubaka ja alkoholi kasutamise harjumuse tekkimise põhjused ning tagajärjed küllaltki sarnased ja omavahel tihedasti seotud. Järelikult ka võitlus ühe või teise vastu on tõhusam siis, kui mõlemad võetakse ette üheaegselt.

Vaatleme eeltoodud uurimistulemuste valguses lähemalt ka oma õpilasküsitluse andmeid.

Õpilaste suhtumine alkoholi kasutamisse

Nagu küsitlusandmed näitavad, on erinevused alkoholi tarvitamises tütarlaste ja poeglaste vahel väiksemad kui suitsetamises, eriti vanemas vanuserühmas (vt. tabel 1). Suuremad sugupooltevahelised erinevused ilmnevad

ainult õpilaste vastustes enese üle kontrolli kaotamise ja purjujäämise kohta alkoholi tarvitamisel: üheksal tütarlapsel kümnest polnud seda kordagi juhtunud, samal ajal kui seda polnud juhtunud ka kahel poeglapsel kolmest. Tabelist 1 võib näha ka seda, et analoogiliselt suitsetamisega hinnatakse sõprade joomist enese omast sagedasemaks. Mida rohkem noor ise alkoholi kasutab, seda rohkem usub ta seda tegevat ka teisi. Nii näiteks 17—18-aastased noored usuvad juba, et praktiliselt kõik nende sõbrad kasutavad vahetevahel alkohoolseid jooke. Kui nüüd siia lisada veel asjaolu, et samavanustest noortest 43 % on täiesti nõus (49 % osaliselt ja ainult 8 % pole üldse) väitega, et «möödukas alkoholi kasutamises pole midagi paha, see on üldlevinud komme», siis on raske probleemi tõsidust eitada.

Tabel 1

ÜLDHARIDUSKOOLIDE 14—18-AASTASTE ÕPILASTE ARVAMUSED ISEENDA NING OMA SÕPRADE TUBAKA JA ALKOHOLI KASUTAMISE KOHTA (%)

	Tütarlapsed (T)	Poeglapsed (P)
Ise:		
Ei ole proovinud, ei suitseta	40	12
Olen proovinud, aga ei suitseta	46	55
Suitsetan aeg-ajalt	11	20
Suitsetan regulaarselt	3	13
Parim sõber (sõbrad):		
Ei suitseta	62	46
Suitsetavad vahetevahel	30	33
Suitsetavad regulaarselt	8	21
Ise:		
Ei ole alkoholi pruukinud	15	10
Olen proovinud, kuid ei kasuta	36	34
Kasutan paar korda aastas	27	34
Kasutan paar korda kuus	21	20
Kasutan paar korda nädalas	1	2
Parim sõber (sõbrad):		
Ei kasuta alkoholi	33	31
Kasutavad vahetevahel	63	63
Kasutavad sageli	4	6
(N)	(142)	(110)

Õpilaste vastustest selgub, et alkohoolseid jooke pole proovinudki 36 % küsitletud 14—16-aastastest tüdrukutest ja 19 % samaealistest poistest (17—18-aastaste puhul vastavalt 1—2 %); on proovinud, aga ei kasuta — 50 % 14—16-aastastest tüdrukutest ja 57 % samaealistest poistest (17—18-aastased vastavalt 27 % ja 14 %). Alkohoolseid jooke kasutab paar korda aastas 7 % 14—16-aastastest tütarlastest ja 20 % samaealistest poeglastest (17—18-aastased vastavalt 42 % ja 39 %) ja vähemalt paar korda kuus 4—7 % 14—16-aastastest tütarlastest ning poeglastest (17—18-aastased vastavalt 30 % ja 54 %).

Kõige ees alkoholi kasutamise tiheduse poolest on Tallinna 11. klasside ja kutsekeskkoolide III kursuste õpilased, sealjuures sugupooltevahelised erinevused pole suured. Tallinna keskkooliõpilaste tihedamat viibimist alkoholi kasutavas seltskonnas (võrreldes üle-

jäänud üldhariduskoolide 8. ja 11. klasside õpilastega) märgiti ka 1979. a. õpilaste elulaadi uurimuses (4), samuti nagu joomisprobleemi teravust kutsekeskkoolide õpilaste hulgas vastavalt meie vabariigi töötavaid ja õpivaid noori hõlmavas noorte ühiskondliku arvamuse uurimuses (8).

Selgemad sugupooltevahelised erinevused peegeldusid õpilaste vastustes küsimustele: «Kuidas Sa arvad, millises vanuses sobib noormehel ja neiul alustada alkoholi kasutamist a) perekonnaringis, b) sõprade ja eakaaslaste seltskonnas ilma täiskasvanuteta?» (vt. tabel 2).

Võib näha olulist vahet eri vanuses noorte hinnangutes alkoholi tarvitamise sobiva ea kohta. Nii näiteks hindavad 14—16-aastased noored 17—18-aastaste noorte alkoholi kasutamist ebasobivamaks kui samas vanuses noored ise. Vastustest selgub (vt. tabel 2), et

tütarlapsed (eriti 17—18-aastased) on oma hinnangutes poeglastest tunduvalt «vabameelsemad» — nende seas on vähem nii neid, kes arvavad, et noorel üldse ei sobi alkoholi kasutamist alustada, kui neid, kes arvavad, et seda sobib teha alles pärast 20. eluaastat.

Vastupidiselt poeglastele pole nad karmimad ka tütarlastele esitatavate nõudmiste puhul. Enamik noortest (välja arvatud 14—16-aastased tütarlapsed) arvab, et sõprade-eakaaslaste seltskonnas sobib noorel alkoholi kasutamist alustada varem kui pereringis.

Tabel 2

KÜSITLETUD ÕPILASTE JA NENDE VANEMATE ARVAMUSED ALKOHOLI KASUTAMISE ALUSTAMISE SOBIVA EA KOHTA (%)

Vanus, mil sobib alustada alkoholi kasutamist	14—16-aastased		17—18-aastased		Emad	Isad
	T	P	T	P		
Noormeestel pereringis:						
ei sobi üldse	7	13	—	2	12	8
—18	60	51	89	74	41	48
19—20	25	27	10	18	32	27
21—	8	9	1	6	15	17
noormeestel eakaaslaste seas:						
ei sobi üldse	9	11	—	2	18	15
—18	53	64	89	88	36	41
19—20	29	18	10	8	28	30
21—	9	7	1	2	18	14
neidudel pereringis:						
ei sobi üldse	8	20	1	8	18	16
—18	43	38	75	52	31	35
19—20	29	15	18	34	29	30
21—	20	27	5	6	22	19
neidudel eakaaslaste seas:						
ei sobi üldse	13	19	1	9	24	20
—18	36	46	85	63	29	31
19—20	36	19	12	23	26	32
21—	15	16	2	5	21	17
(N)	(56)	(50)	(117)	(109)	(322)	(255)

Tabelis 2 võrdluseks toodud samade õpilaste vanemate vastustest selgub, et nende hulgas siiski emad (vastupidi tütarlastele) seavad isadest rangemalt piire noorte joomisele, tütarlastele rohkem kui poeglastele. Nii on emade seas rohkem kui isade seas (ehki mitte palju) neid, kes leiavad, et noortel üldse ei sobi alkoholi kasutamist alustada, samuti neid, kes püüavad seda piiri 20. eluaastast kaugemale nihutada. Tuletame siinkohal meelde, et 1985. a. esimeses kvartalis, kui küsitlus toimus, polnud veel juttugi alkoholi kasutamise piiramise konkreetsetest seisukohtadest ja abinõudest, mis juba sama aasta mais-juunis tugevasti küsitlute arvamus-tele mõjunud oleksid. Nii peegeldavad toodud andmed ilmekalt enne 21. eluaastat alkoholi kasutamise keelustamise tegelikku tähtsust. Samuti sellega kaasnevat ühiskondliku arvamus- ümberkujundamise vajalikkust ning keerukust.

Millest siis alustada?

20 Nagu meie küsitlusandmete analüüs näitab,

on 14—18-aastaste noorte tubaka ja alkoholi kasutamine tugevalt seotud nende sõprade-eakaaslaste (arvatava) suitsetamise ja alkoholi kasutamisega, tütarlastel seejuures tugevamini kui poistel. Järelikult ka objektiivsem teave eakaaslaste tegeliku suhtumise kohta aitaks edukamalt kujundada negatiivset hoiakut. Vaja on infot nii selle kohta, et sõbrad pole nendest enestest sugugi rohkem tubakasse ja alkoholi kiindunud, kui ka selle kohta, et suitsetamine ja alkoholi kasutamine hoopis vähendavad nende meeldivust eakaaslastele (eriti vastassugupoole esindajatele), rikkudes nende välimust (näonahka, hambaid, sõrmi), tuues kaasa ebameeldiva kõha ja maitsmis-meelte nürinemise, samuti negatiivse mõju nende kehalisele arengule (ka kasvule), emotsionaalsele ja intellektuaalsele arengule.

Ka iseloomujooned ja omadused, milledele suitsetamine ja alkoholi kasutamine viitab, pole just uhkustamist väärt — nõrk enesevalitsemine, närvilisus, riiakus, soovida jättev kohusetunne jne.

Küsitlusandmed näitavad, et kõige nõrgem enesekontroll ilmneb nende noorte juures, kes teevad mõlemat — tarvitavad alkoholi ja suit-

setavad. Ilmekalt peegeldub see vastustes purjujoomise kohta. Nii oli noortest, kes kasutasid küll alkoholi, kuid ei suitsetanud, enese üle kontrolli kaotanud ja vähemalt korra enese purju joonud 19 % tütarlastest ja 45 % poeglastest. Samal ajal aga nendest noortest, kes kasutasid nii alkoholi kui tubakat, olid vähemalt korra elus purjus olnud juba 39 % tütarlastest ja 54 % poeglastest.

Toodud andmete puhul ei tohi unustada, et ehkki 14—18-aastastel noortel osutuvad eakaaslaste eeskujude ja nende arvamusel tihti peale vanemate omadest kaalukamaks, on ka eakaaslaste mõju vastuvõtutundlikkus eelkõige koduga seotud. Kui kodus, pereringis on hea olla, siis eakaaslaste seltskonnal koos tubaka ja viinaga on külgetõmme väiksem. Kui kodus on noore iseseisvust, tema eneseväärikust, eneseusaldust ja enesekasvatust vajalikul määral arendatud, siis on enamasti asjatu karta ka juhuslike mõjutajate (mood, eakaaslased jt.) valdavaks saavat mõju.

Huvitav on märkida, et noore rahulolu kodu ja koduse vaba aja veetmisega sõltub vähe perekonna materiaalsest elamistingimustest. (Uurimistulemuste töötlemisel iseloomustati viimaseid korteritingimuste — elamispinna lähedus ja kommunaalmugavustega varustatus —, pereliikme kohta saadava kuu keskmise sissetuleku ja auto, värviteleri ning suvila olemasolu kaudu.) Selgub hoopis, et noored, kes elavad keskmisest paremates materiaalses tingimustes, on ka tubaka ja alkoholi kasutamises aktiivsemad. Vahe pole küll eriti suur, kuid siiski märgatav. Ju siis paremates ainelistes tingimustes tihti peale jätkub lapsele küll taskuraha, kuid ei jätku vanemate huvi selle kasutamise vastu, aega lapsega tegelemiseks ja tema sihikindlaks arendamiseks.

Nagu küsitlusandmed näitavad, sõltub noorte tubaka ja alkoholi kasutamine tugevasti sellest, kas vanemad teavad või ei tea, kus, kellel ja kuidas noor oma vaba aega veedab. Kui näiteks keskmiselt pooled tütarlastest ja kolmandik poistest ei kasuta alkoholi ja tubakat isegi vahete-vahel, siis perekondades, kus vanemad ainult vahete-vahel teavad või harilikult ei tea, kuidas noor oma vaba aega veedab, on selliseid tütarlapsi ainult 20 % ja poeglapsi 18 %. Nagu toodud andmetest näha, sõltub tütarlaste käitumine vanemate kontrollist rohkem. Mõlemat, nii tubakat kui ka alkoholi kasutavate noorte osakaal on nendes peredes, kus vanemad enamasti ei tea, kuidas noor oma vaba aega veedab, tütarlaste puhul 5 korda (poeglaste puhul 2 korda) suurem kui nendes peredes, kus vanemad seda enamasti teavad.

Mõjub ka see, kui palju vanematel ja lastel, kogu perel on ühiseid ettevõtmisi. Peredes, kus ühiseid ettevõtmisi on keskmisest vähem, ei tegele ainult 1/3 tütarlastest ja 1/4 poeglastest kunagi alkoholi ja tubakaga. Ka on nendes peredes ligi kaks korda rohkem tütarlapsi

(1, 2 korda rohkem poeglapsi), kes kasutavad mõlemat — nii alkoholi kui tubakat, võrreldes peredega, kus ühiseid ettevõtmisi on keskmisest rohkem.

Palju loeb vanemate isiklik eeskuju. Nii näiteks on nende poeglaste hulgas, kelle mõlemad vanemad suitsetavad, suitsetajaid ligi kaks korda rohkem kui nende hulgas, kelle kumbki vanem ei suitseta. Suitsetava ema eeskuju mõju on suitsetava isa omast tugevam. Peredes, kus ema suitsetab, meeldib ka tütardele rohkem suitsetada ja alkoholi kasutada.

Ka vanemate joomise tihedus (emad oma rohkem kui isade oma) peegeldub noorte alkoholi tarvitamise tiheduses. Poeglaste puhul korreleerub see positiivselt alkoholi pruukimisega vanematekodus. Tütarlastel seevastu kehtib samasugune positiivne statistiline seos ainult ema ja tütre alkoholi kasutamise tiheduse vahel. Isa alkoholi kasutamise (eriti tema purjujoomise) sageduse kasv toob aga endaga tihti peale kaasa nende tütarlaste osakaalu vähenemise, kes ka ise tubaka ja alkoholi kasutamise vastu huvi tunnevad. Keskmisest rohkem tuleb selliseid tütarlapsi, kes ei kasuta ei tubakat ega alkoholi nii sellistest peredest, kus lapse nähes väga vähe alkoholi tarvitatakse, kui ka sellistest, kus seda palju tehakse. Määravaks osutub see, kui võrd tütarlapsed oma kodu ja pereliikmete vaheliste suhetega rahul on. Kui on rahul, tahavad ka vanemate eeskujude ja õpetust järgida, kui pole, teevad sellele tihti peale risti vastu. Üldse tundub tütarlastel tubaka ja alkoholi kasutamist märgistavat tugevam protestivaim kui poeglastel, sest nendel liitub täiskasvanute autoritaarsetele määrangutele vastuhakule tihti peale ka rahulolematust traditsioonilise naiserolli täitmise nõuetega. Viimast asjaolu kinnitavad ka teised vastavad uurimused. Protestimärgiks loetakse enesele sobivaks see, mida tavaliselt naisele sobivaks ei peeta.

Nagu küsitlusandmed näitavad, mõjutab noori kogu kodune mikrokliima — mõjutavad pereliikmete omavahelised suhted, nii vanemate omavahelised kui ka laste ja vanemate vahelised riidud ja usaldamatuse õhustik, kehaline karistamine vanemate võimu sümbolina jms. Tütarlapsi mõjutavad seejuures rohkem suhted emaga, poeglapsi — suhted isaga.

Seega kodu osatähtsust noorte ellusuhtumise kujundamisel ei vähenda teiste, ühiskondlike kasvatusinstitutsioonide osatähtsuse kasv. Kooli ülesandeks on ja jääb vanemaid nende kasvatustöös tõhusalt abistada. Ja seni, kuni tänane kodu oma ülesannetega hästi toime ei tule, peab kool tegema rohkem kui kunagi varem ka selle heaks, et praegused õpilased tulevikus ise oma vanemakohust paremini täita oskaksid ning et üldine arusaam neid tulevikus tõhusamalt toetaks.

Aineõpetaja ja klassijuhataja rolli omaksvõtt kõrgkoolis õppimise ajal

HELGI LAHT,
TPeDI dotsendi kt.

Õpetaja pedagoogimeisterlikkuse kujunemisel on kolm etappi: õppimine keskharidust andvas õppeasutuses, ettevalmistus aineõpetaja ja klassijuhataja rolli täitmiseks kõrgkoolis ning sellele järgnev töötamine koolis nende rollide funktsioonide täitjana.

Et ka esimest etappi ei tohi alahinnata, ilmneb eredalt kõrgkooliõpingute ajal. Kui täna üliõpilane harjus koolis tööd tegema, võttis ta kõrgkooli kaasa oma kohusetunde, tahtejõu, huvi teadmiste vastu, positiivse suhtumise töösse jms., mistõttu on tema töötulemused paremad.

Üliõpilasel on silme ees oma õpetajad ja klassijuhatajad koolipäevilt. Noored, kes kooliaastaist võivad meenutada sümpaatset klassijuhatajat meeldivate isiksuseomaduste ja käitumisviisidega, oskusega liita klassi meeldivaks ja teotaheliseks kollektiiviks, klassijuhatajat, kes märkamatu ja läbimõeldult suunas õpilasomavalitsuse tegevust, andis sisukaid klassijuhatajatunde, oli vanema selt-simehe ja nõuandjana kõrval, kui valmistuti dispuudiks, komsomolikoosolekuks või ükskõik milliseks teiseks ürituseks, võtavad kergemini omaks ka kõrgkoolis pakutu. Nad suudavad kõrgkoolis antavaid teadmisi teisiti enda jaoks lahti mõtestada kui grupikaaslaste, kes väidavad, et möödunud aastatest pole praegu ühtki meelde jäänud pioneeri- või komsomolikoosolekut ega eredat klassijuhatajatundi.

Kui noorel inimesel puuduvad kogemused meeldivast koostööst klassijuhatajaga või pole ta varem ise kogunud, kui palju võib pakuda seisukohavõtuks ja edasimõtlemiseks huvitav klassijuhatajatund eakaaslaste ja õpetaja mõtteavaldustega, protesteerib ta tihti ka pedagoogilisel praktikal, nagu nõutaks temalt liiga: s. o. anda üliõpilastena praktikal klassijuhatajatunde, mida ta ise pole kooliaastatel näinud-kuulnud. Neilt nõutavat rohkem kui kogemustega õpetajatelt!

Isiklike kogemuste pinnal lähevad need üliõpilased praktikale veendumusega, et õpilased ei soovi klassijuhatajatunnis osaleda (meie küll ei soovinud!), et tunnis ei saa korraldada vestlust, mis õpilastele huvi pakuks (meid küll need jutud ei huvitanud!). Üliõpilane läheb tundigi ebakindlalt — mina võin ju selle tunnimängu maha mängida, aga nemad (s. o. õpilased) ei võta nagunii sellest aktiivselt osa. Metoodikuna on selliste noortega praktikal raske töötada. Klassijuhatajatunni konspekt tuleb nende noortega eriti põhjalikult läbi mõelda ja ette valmistada, et üliõpilane saaks kindlasti tunda rahulolu kordaläinud tunnist, seega aidata kaasa temas kujunenud suhtumise muutumisele. Kõrgkoolis õpitav mõjutab juba olulisemalt hilisemat aineõpetaja ja klassijuhataja rolli omaksvõttu ning rolli täitmise edukust.

TPeDI kolme teaduskonna üliõpilaste küsitlemisel ilmnes, et peamine motiiv, miks üliõpilane tuli pedagoogilisse kõrgkooli, on soov omandada eriala (nii väitis 38 % küsitletuid). Teisele kohale asetub soov omandada kõrgharidus (25 % vastanutest) ning ainult 22 % tuli TPEDI-sse, et saada õpetajaks. Umbes 15 % tuli kõrgkooli suhtlema ja osa saama pealinna kultuurielust või lihtsalt sportima.

Kõrgkooli ees on ülesanne kujundada kõigist neist innustunud pedagoogid. Juba kõrgkooli astumise motiivid nõuavad õppejõududele ühtede üliõpilaste kutsesoovi säilitamist ja süvendamist, teiste aineõpetaja- ja klassijuhatajarolli vastuvõtuks ning tulevikus sellel alal töötamiseks valmisoleku kujundamist.

Pedagoogitöö eeldab, et pedagoogiks saavatel noortel on soov töötada lastega, võime nende kohale asetuda, lisaks üldine kultuursus ja vaimsed huvid, iseseisvus, vastutustunne, tahtejõud, täpsus jms. omadused. Õpetajatööd soodustavad ka tema töökus, organisatsioonilised võimed, mitmekülgus, hea mälu, verbaalne andekus, käte osavus, kunstilised võimed, huumorimeel jms. Õpetajatööd lausa takistavateks omadusteks on ideoloogiline küündimatus, kõrbelised puudujäägid. Seega õpetajatööks valmisoleku kujundamise kõrval on kõrgkooli ülesanne jälgida üliõpilast kui isiksust tema omaduste ja võimetega, et õpinguaja lõpuks läheks kooli noor inimene, kelle kohta võiksime ütelda: noor on ideeliselt küps, ühiskondlikult positiivse väärtusorientatsiooniga, mitmekülgne, ainet valdav ning didaktiliselt võimekas. Lühidalt, noor peaks vastama nüüdisõpetaja nõuetele. Kui palju peavad kõrgkooli õppejõud pingutama, et noored kujuneksid just sellisteks pedagoogideks (ja ka ise sooviksid sellised olla), nagu neid kool näha soovib? Vahepehel tehakse kõrgkoolile küll õigustatult etteheiteid, kuid ei tohiks siiski unustada, et me lõikame seda vilja, mille on kasvatanud keskharidust andvad õppeasutused 11 aasta vältel. Järelikult pole sugugi tähtsusetu, keda kool pedagoogilisse kõrgkooli õppima suunab.

Isegi sellest, kui noor tuli kõrgkooli omandama kõrgharidust, ei saa me välja lugeda soovi omandada põhjalikke teadmisi erialal. Õpetajakutse vastuvõtusoovist võib ta väga kaugel olla. Nendega, kes tulid kõrgkooli suhtlema ning osa saama pealinna kultuurielust ja -väärtustest, võib õppetöös lausa pahuksis minna. See noor ei tarvitse kultuuri-väärtusi mitte sugugi otsida õppetööst, võib-olla üldsegi mitte instituudisisesest, vaid hoopiski instituudivälisest tegevusest.

Kõrgkool kujundab tulevast spetsialisti kogu oma õppetöö süsteemi kaudu. Üliõpilase põhitegevus on õppimine, seetõttu nii maailmavaate, teadmiste, meetodilise võimekuse jms. kujunemisel on oluline koht õppeplaani, õppeprogrammide, õppejõudude kaadri, kursusekollektiivi, kõrgkooli vaimusel, traditsioonidel jms. Õpetajatöök valmistumisel peab noor teadma, milliseid teadmisi, omadusi ja käitumist temalt kui aineõpetajalt ja klassijuhatajalt koolis nõutakse ning kuidas on kõige otstarbekam nendele nõuetele vastata. Tuleb tunda ka hariduselu dokumente, sest nendes on antud ettekirjutatud rollide kirjeldused (aineõpetaja, klassijuhataja, ringijuh, korrapidaja õpetaja jt. ülesanded).

Teadmiste kõrval omandab üliõpilane ka hoiakuid, emotsionaalseid seisukohavõtte, tajumise ja mõtlemise ning käitumise viise, nende põhjendusi.

Kui ettevalmistus rollitäitmiseks saab alguse keskõppeasutuses mingi kogemuse läbi, mis saadakse endast nooremate või eakaaslaste juhtimisel, tähelepanekutest õpetajate käitumisviiside jälgimisel jne., siis kõrgkoolis toimub juba spetsiaalne ettevalmistus. Uurimuste põhjal väidetakse, et tulevase õpetaja edukus sõltub ka tema edasijõudmisest kõrgkoolis, mis loob soodsama pinna kutseadattsooniks.

Õpingute ajal, eriti pedagoogilisel praktilikal, kujuneb noorel ettekujutus, milliseid omadusi, käitumisviise, kui põhjalikke teadmisi ainekast ja kasvatusteooriast peab ta rollinõuete täitmisel evima, et olla seejuures veel edukas õpetaja ja klassijuhataja. Ta märkab peagi, millest jääb vajaka või millised olemasolevad omadused võivad õpetajatöös kujuneda pidurdavaks. Rolli realiseerimisel mõistab üliõpilane, millele kõrgkooli väljaõppes on vähe tähelepanu pööratud, või vastupidi. Kõrgkool pidas teatud valdkonda väga oluliseks, kuid praktilikal nähtub, et kool seda valdkonda ei tähtsusta. Üliõpilane võib tõlgendada seda oma õppejõudude koolikaugusena. Tõsi, kõik kõrgkoolis pakutu pole veel kooli argipäevaks muutunud, vähemalt mitte igas koolis. Seetõttu on spetsialisti koolitamisel oluline ka praktikakooli valik.

Selle põhjal, kuidas ja millisena tajub üliõpilane õpetaja ja klassijuhataja rolli ning nendele rollidele esitatavaid nõudeid, kujuneb ideaalpilt õpetajast. Kujutus ideaalõpetajast,

mis hõlmab ka õpetajale vajalikke omadusi, mõjutab üliõpilase kujunemist, suunab tema käitumist ja enesekasvatust. Ideaalpildi kujunemisel on oma osa praktikat juhendavatel õpetajatel ja õppejõududel. Õppejõud suhtleb üliõpilasega, kursusega, vahendab neid omadusi, suhtumisi, väärtusi ja norme, mille kandja ta ise on. Ka nendel kontaktidel on tähtis osa üliõpilase maailmavaatelises kujunemises, suhtumises kutsesse ning aineõpetaja ja klassijuhataja rolli. Seetõttu võiks esile tuua kaks kasvatustöö põhirinnet kõrgkoolis: auditooriumisises (õppejõudude teave, hinnangud, suhtumised, normid jms.) ning auditooriumivälise.

Õppetöös kujunenud kontaktid õppejõuga on aluseks ka auditooriumivälisete kontaktidele. Auditooriumiväliselt suhtleb üliõpilane ikkagi valdavalt õppejõuga, kes talle on sümpaatne ja kellesse on tal kujunenud lugupidav suhtumine. Tema poole pöördutakse nõu saamiseks, sageli valitakse ka kursusetöö sellesama õppejõu juhendatavate probleemide keskelt jne. Isiklike kontaktide pinnal kujunenud suhtlemises saab õppejõud üliõpilasele märkamatuks edasi anda oma suhtumist ja hinnanguid, muu hulgas ka suhtumise kutsetöösse.

Auditooriumivälised kontaktid on üliõpilasele vajalikud juba kõrgkooli esimestest päevadest peale. Üliõpilane ootab endasse sõbralikku suhtumist ja on ka ise kergemini mõjutatav. See võimaldab hiljemgi nõu anda.

Üliõpilase arvates on suhtlemine õppejõu ja üliõpilase vahel ebapiisav. Selle seisukoha põhjendamiseks toodud arvamused võiks jaotada järgmiselt: 1) õppejõud ei soovi üliõpilasega suhelda, hoiab eemale (enamik jääb kaugele — aine tasandile, hoitakse distantsi, õppejõud hoiduvad lisaüritustest jms.); 2) üliõpilane pole huvitatud suhtlemisest õppejõuga (kontakt ühepoolset peale surutud, üliõpilast ei huvita suhtlemine õppejõuga, need kontaktid polegi vajalikud, ei ole vajadust; pikad päevad, päeva lõpus nii väsinud, mis seal veel suhelda jms.); 3) suhtlemiseks ei näe üliõpilane võimalusi (kus sa õppejõuga väljaspool õppetööd kohtud; ei kujuta ettegi, kus see toimuda võiks; meie majas pole selleks kohtagi, kõigil pärast kooli omad tegevused; vastu ei oleks, aga pole aega, hõivatud spordiga jms.); 4) üliõpilane on huvitatud kontaktidest õppejõuga, avaldab arvamust, et sellest on huvitatud mõlemad pooled. Viimase seisukoha väljaõelnud grupp on vähearvukas.

Üldiselt aga arvatakse, et lähedasem kontakt kujuneb tavaliselt rühmajuhendaja, kursusetöö juhendaja või treeneriga, ÜTÜ töös, olümpiaadideks valmistumisel jm.

Ootuspäraselt on üliõpilastel erinev suhtumine õppejõududega suhtlemisse. Üllatav pole seegi, et suurem osa üliõpilastest ei soovigi õppejõuga auditooriumiväliselt suhelda. Kui üldhariduskoolis pole õpilasel kujunenud

kontakte oma õpetajate ja klassijuhatajatega ning õpilased püüavad oma ettevõtmisi võimalikult omaette korraldada, siis püütakse seda traditsiooni kui väga loomulikku jätkata ka kõrgkoolis.

Auditooriumiväline kasvatustöö hõlmab ka koostööd vilistlastega ja nendega kohtumisi, haarab kasvatustöö ühiselamus, ÕTU-s silmapaistnud üliõpilaste suunamist lektoriteks; ühiskondlik-pedagoogilist praktikat, tööd ühiskondlike erialade teaduskonnas ja üliõpilasmalevas jms. Ilmselt on aga veel väga palju kasutamata reserve tulevaseks õpetajatööks valmistumisel nii kõikides juba nimetatud valdkondades kui ka ametiühingu- ja komsomoliorganisatsiooni töös ning mujalgi. Ka praktika eri liike saab omavahel tihedamalt ja läbimõeldumalt seostada. Õppekasvatustöö süsteem eeldab, et üliõpilane saaks õpetajatööks kaasa kogemusi kõikidest nendest tegevusvaldkondadest.

Ka õppedistsipliin mõjutab kaugemas plaanis aineõpetaja ja klassijuhataja rolli vastuvõtu ning nende täitmise edukust. Üliõpilane, kes võtab osa loengutest ja seminaridest, saab teavet, mida vahendab õppejõud või kaasüliõpilane, samuti osa ka teiste väärtusorientatsioonist, kuulab eakaaslaste ja õppejõu arvamusi, õpib kooliprobleeme nägema ja mõistma õpetajapoolselt (siiani ta on neid mõistnud kui õpilane ja vaadanud õpetajat kui isiksust, kes peab teda — õpilast — mõistma ja usaldama, temaga arvestama ja taktitundeliselt ümber käima, tema suhtes objektiivne olema jne., jne.). Ainult kaaslaste konseptiga eksamit sooritav üliõpilane võib küll materjali teoreetiliselt omandada, kuid ta ei oska seda vajalikul tasemel praktikas rakendada.

Tähtis koht tulevase spetsialisti kujunemisel peaks olema ka rühmajuhendajatundidel, kuigi 74 % üliõpilastest eitab, et nendest tundidest võiks kasu olla. Ilmselt on siin valdkond, kus tuleks meil endil kõrgkoolis tõsiselt tööd teha ja võib-olla kõigepealt murda õppejõududes kujunenud suhtumine nendesse tundidesse. Rühmajuhendajatunnid peaksid andma üliõpilasele oskuse vestluste, diskussioonide, komsomolikoosolekute ja kohtumiste korraldamiseks, teatri- ja kinoühiskülastuste järgseteks aruteludeks ja paljuks muukski, mida pakub ja võimaldab kõrgkool ning pealinn oma kultuuri- ja vaatamisväärsustega. Need tunnid võiksid olla samuti näidiseks üliõpilasele, kuidas pidada klassijuhatajatundi koolis.

Tulevase spetsialisti kujunemisel on määrava tähtsusega pedagoogipraktika: esimene kohtumine valitud elukutsega. Üliõpilane saab praktikasse rakendada kõrgkoolis omandatu ning kohtuda esmakordselt õpetajas- ja õpilaskollektiividega.

Kolmel õppeaastal küsitleti kehakultuuri-teaduskonnas üliõpilasi koolipraktika eel ja järel, teada saamaks nende ootusi (ja lootusi)

aineõpetaja ja klassijuhataja rollile ning valmisolekut nende rollide vastuvõtuks.

Ilmneb, et pärast I koolipraktikat ei soovi umbes 25 % üliõpilastest vastu võtta ei aineõpetaja ega klassijuhataja rolli. Pärast II koolipraktikat suhtumine kehalise kasvatuse õpetaja rolli jääb peaaegu samaks (umbes 23 % ei soovi ka nüüd aineõpetaja rolli vastu võtta), kuid suhtumine klassijuhataja rolli halveneb. Nüüd ei soovi klassijuhatajana töötada juba pooled üliõpilastest (47 % vastanutest). Ilmselt mõjutab ka suhtumine, et kooli kehalise kasvatuse õpetajad on suhteliselt harvemini klassijuhatajad ja püüdliselt selgitavad seda ka oma üliõpilastele.

Umbes 20 % üliõpilastest väitis II koolipraktika järel, et nende ootused aineõpetaja-klassijuhataja rollile ei täitunud.

Millised siis on üliõpilaste lootused ja ootused nendele rollidele I ja II koolipraktika eel ning mis häirib üliõpilast koolipraktikal?

Klassijuhatajatöös loodeti I koolipraktika eel leida eest meeldivaid kolleege, toredat klassi, autoriteetseid õpetajaid-juhendajaid. Kooli mindi sooviga korraldada toredaid üritusi klassile ja huvitavaid klassijuhatajatunde. Kuid üksikud väited olid ka sellised: lootusin, et klassijuhatajatöö on lihtne, arvasin, et ei peagi klassijuhatajana tegutsema jms.

Viimaseid väiteid II koolipraktika eel enam ei esinenud, nüüd on põhilised ootused — saavutada hea kontakt klassiga, leida koolist ka endale huvitavat, sooviti meeldivat klassi ja klassijuhatajat. Mõnel üliõpilasel oli soov — leida koolis seekord soojemat suhtumist kui esimesel koolipraktikal.

I koolipraktika järel arvas suurem osa üliõpilastest klassijuhatajatöö kohta, et nende ootused rollile vastasid tegelikkusele. Ülejäänud tunnistasid, et nad kartsid koolipraktikat, olid ebakindlad, sest puudusid kogemused ja töö oli ikkagi tundmatu. Praktikal tulnud üliõpilastelt on ka selliseid arvamusi, et praktika Tallinna koolides muudab õpetajatöö vastumeelseks; nähakse seda, mida koolis olla ei tohiks; õpetab kergemini läbi saama; õhkkond on seal närviline jms. Kuid kirjutatakse ka enda kohta: tundsin kohe, et klassijuhatajatöö mulle ei sobi, see tööloik on palju raskem kui aine õpetamine, ei meeldinud seista klassi ees; keset praktikat tekkis käegalõõmise meeleolu — nagunii kõike ei suuda teha; ma ei ole suur kõneleja jms. Aga üliõpilane arutleb ka nii — ei soovi olla klassijuhataja, sest võtab vaba aja ära; vastutus on suur.

II koolipraktika eel väidetakse, et nüüd on juba olemas I kogemused ning suurem osa üliõpilastest arvab, et pole suurt vahet I ja II koolipraktika vahel. Loodetakse, et kontakt vanema klassi õpilastega kujuneb meeldivaks, kuigi on ka üliõpilasi, kes tunnistavad, et «tunne on siiski ebalev», ollakse harjunud nooremate õpilastega, töö on raskem, sest vanema klassi õpilane on ka ise nõudlikum,

klassijuhatajatöö on «suur udu» jms. Kuid üldiselt on üliõpilaste suhtumine eelolevasse praktikasse reipam: püüan anda oma parima, soovin valida huvitava klassijuhatajatunni teema, klassijuhatajatöö ei tohi kujuneda kõrvaltöök. I koolipraktika kogemustele toetudes märgitakse, et väga palju sõltub praktika õnnestumine praktikakoolist ja õpetajatest-juhendajatest. Kahjuks esineb ka sellist arvamust, et klassijuhatajatöö segab põhitööd, s. o. aine õpetamist.

II koolipraktika järel toodi meeldivana esile, et saavutati klassiga hea kontakt ja toimusid huvitavad üritused, tekkis soov teha klassijuhatajatööd, õpiti klassijuhatajalt palju kasulikku. Kuid just klassijuhatajatöö kohta toovad üliõpilased praktika lõpul rohkem kui aineõpetamise kohta negatiivseid arvamusi. Eelnevatel õppeaastatel kurdeti, et koolipraktika jääb klassijuhatajatöö tegemiseks lühikeseks — 6-nädalasest praktikast on õpilased kaks ja pool nädalat kolhoosis (nüüd lähevad üliõpilased praktikale septembrikuu keskpaiku). Rohkem kurdetakse klassijuhatajatöö raskuse ja ka oma väheses esinemisoskuse üle.

Aineõpetaja rolli kohta esitatud ootustest väidetakse I koolipraktika järel, et instituu-dis õpetatu-kõneldu vastas enam-vähem tege-likkusele. Praktikale läks üliõpilane lootuses saavutada õpilastega oma aine õpetamisel head kontaktid, õpilased omandavad kooli-programmi, õpilastel on huvi aine vastu, nad on kehaliselt hästi ette valmistatud, huvitu-nud ka ise oma töö tulemustest jms. (Praktika lõpul väidetakse, et just sellest valdkonnast tuli kõige rohkem pettumusi.) Praktikal loode-ti saada suuremat iseseisvust ja leida eest meeldivaid kolleege.

II praktika eel arvavad üliõpilased aineala-se töö kohta, et nüüd on koolis kergem, sest seljataga on esimese koolipraktika kogemu-sed (ei karda tunde anda, tunnen ainet jms.). Üliõpilane läheb kooli lootusega, et rajooni-kooli õpilane on parema töösuhetumisega kui Tallinna koolide oma.

II koolipraktika järel on aine õpetamisest ülekaalukalt esiplaanil meeldivad tähelepane-kud. Praktikakirjeldustes on arvukuselt esi-kohal väited, nagu juhendaja on väga hea pedagoog, õpetajaskollektiiv on väga meeldiv, õpilased olid aktiivsed, sain teada, mis mind õpetajana ees ootab, sain palju kogemusi, tundsin end rohkem õpetajana kui I kooliprak-tikal, töö muutus meeldivaks, algul olin hää-lestanud negatiivselt, kuid praktika jooksul suhtumine muutus, anti iseseisvust (mõnede koolide puhul küll väideti, et iseseisvust ei antud ka nüüd: olin vaid käsutäitja ja see tegi töö vastumeelseks jms.). Praktika lõpul oli üsna palju rahulolematust kirjatöö rohkuse üle. Mõni noor naasis koolist nukralt, sest ei suutnud aineõpetajaga kontakti luua ja leidis siis, et raske on töötada, kui sa ei sobi inimese-ga, kellest sõltub ja kes su tööd hindab. Need

olid vaid üksikud väited, aga ilmselt siiski mõjutavad konkreetsete üliõpilaste kutsesse suhtumist, vähemalt suhtumist kolleegidesse.

Kokkuvõtteks võib öelda, et aineõpetaja ja klassijuhataja rolli omaksvõtt üliõpilase poolt ja tema suhtumine õpetajakutsesse haarab mitut probleemideringi: üliõpilase tee õpeta-jakutseni, valmisolek kutsealaseks töötami-seks, kutseks väljaõpetamine kõrgkoolis, esi-mene kohtumine kutse meeldivate ja ebameel-divate külgedega praktikandina koolis.

Tulevase spetsialisti ettevalmistamine sõltub põhiliselt küll kõrgkoolist, kuid me ei tohi unustada ka õppeasutust, kust üliõpilas-kandidaat kõrgkooli tuli ning kooli, kuhu noor praktikandina läks esmakordselt oma tulevast kutsetööd õppima. Kõikidest nendest õppeasutustest sõltub, kas noor soovib aine-õpetaja ja klassijuhatajarolli vastu võtta kõrgkoolis õppimise ajal.

21. lk.

Kirjandus

1. Bauman, K. E., Chenoweth, R. L. The Relationship Between the Consequences Adolescents Expect from Smoking and Their Behavior: A Factor Analysis with Panel Data. *Journal of Applied Social Psychology*, 1984, 14, 1, pp. 28—41.
2. K a n n a s, L. Lasten ja nuorten tupakoinnin aloittaminen ja vakiintuminen. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 1978, 15, s. 304—312.
3. Leventhal, M., Cleary, P. D. The Smoking Problem: A Review of the Research and Theory in Behavioral Risk Modification. *Psychological Bulletin*, 1980, 88, pp. 370—405.
4. Must, A., Must, O. Õpilaste elulaad. — Rmt.: Elulaad ja elukeskkond. Tallinn, «Eesti Raamat», 1981, lk. 114—147.
5. P u l k k i n e n, L. Nuorten tupakointi ja alkoholin käyttö pitkittäistutkimuksen valossa. *Lääkintöhallituksen julkaisuja. Terveyskasvatus. Sarja Tutkimukset*, 1982, 2.
6. P u l k k i n e n, L. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki, OTAVA, 1984.
7. Williams, A. F. Personality and Other Characteristics Associated with Smoking Among Young Teenagers. *Journal of Health and Social Behavior*, 1973, 14, pp. 374—380.
8. С и л л а с т е Г. Мысли и дела молодежи. Таллин, «Ээсти Раамат», 185.

Kasvatus- mosaiiki

«Lähme kinno?»

«Literaturnaja Gazeta» k.a. 14. augusti numbri kunstilehekülj jätkab arutelu noore inimese esteetilise kasvatus üle. Üldpealkirja all «Lähme kinno?» on kõne all noortele loodavad filmid. Samuti see, missuguseid filme armastavad noored täiskasvanute arvates ja mida selle kohta ütlevad noored vaatajad ise.

«Literaturnaja Gazeta» korrespondendid Moskvast, Kaluugas, Sverdlovskis, Vladivostokis, Vilniuses, Dušanbes ja Tallinnas palusid 16—18-aastasi noori inimesi vastata LG ankeedile. Kahes linnas — Tallinnas ja Dušanbes — pakuti ankeet välja koolikirjandi teemana.

Ankeedis küsiti:

1. Missugune viimasel ajal sinu eakaaslastest nähtud filmidest on sulle meelde jäänud? Kas situatsioonid filmides on või ei ole sarnased elusituatsioonidega?
2. Missuguseid sinu põlvkonna elu külgi peaks filmikunst kujutama?
3. Kui tuleks teha film sinust, siis missugune see tuleks?

Alljärgnevalt vastused osaliselt ja valikuliselt.

Ilma allkirjata, 16-aastane:

2. Laste suhteid vanematega, klassikaaslaste suhteid, armastust, teiste maade noorsoost.
3. See oleks film minu sõbrusest oma sõbratari ja kahe endise klassikaaslasega, sõbratari reetlikkusest, minu üksindusest, sellest, et mind keegi ei mõista ega taha mõista, lähedaste, õde välja arvatud, ükskõiksest suhtumisest minusse, minu sporditegevusest, uskumatutest, kohati isegi ohtlikest olukordadest, millesse olen sattunud.

Eva Slekite, 17-aastane, õpilane:

1. Rolan Bökovi film «Hernehirmutis», seal on väga teravad probleemid. Tõsi, minu jaoks on see läbikäidud etapp, sest 6. klassis õppisin neli aastat tagasi. Pärast 8. klassi on selline situatsioon aga vaevast võimalik, kuigi igas klassis on oma «hernehirmutis», koguni rohkem kui üks. Ja julmus minu eakaaslaste hulgas ei ole hoopiski nii erakordne asi. Jälgige, kuidas mõned noorukid suhtuvad koertesse, kassidesse, tuvidesse. Missuguse raevuga õiendavad nad arveid nendega, kes ei taha elada nende poolt pakutavate standardite järgi.

2. Meil ei jätku filme meist endast, mis oleksid tehtud meie enda vaatepunktist.

Praegu on nii, et meie mõtted, meie sõprus, meie suhtumine kurjusesse ja headusesse, meie suhted õpetajatega otsekui öeldakse ette kõrvalt. Loomulik, et paneme sellisele hoolitsemisele vastu. Laske meil oma probleemid ise lahendada!

3. Niisuguses filmis püüaksin elu vaadata inimese silma läbi, kes pole veel 20-aastane.

D., 16-aastane:

1. «Minu surmas palun süüdistada Klava K.-d», kuid elus pole ma selliseid situatsioone kohanud. Kõik tormavad äärmusesse.

2. Meid peetakse õnnelikuks põlvkonnaks. Me pole näinud laost. Meil on olemas magnetofonid, džiiinid, pluusid, nahkjopid, ja me oleme isegi tänamatud. Las filmikunst näita mitte seda, mis meil seljas on, vaid seda, mis meil sees on. Mispärast meid hinnatakse ja takseeritakse meie vanemate nooruse, mitte aga meie mõõdupuu järgi?

Olja Jursova, 17-aastane, õpib kutsekoolis:

1. Mulle jäi meelde film «Kõurikud». Iseenesest ei ole situatsioon kuigi originaalne, kuid sarnane sellega, mida esineb elus.

2. Eelkõige meie suhetest täiskasvanutega. Täpsemalt: täiskasvanute, nii vanemate, kasvatajate kui ka lihtsalt vanema põlvkonna inimeste suhtumisest meisse. Täiskasvanud avaldavad meile ju mitte üksnes head, vaid ka halba mõju. Seda on samuti vaja näidata. Mõnikord vaatad sellist filmi, kus on olemas halb kõurik, teda aga kasvatavad ümber head täiskasvanud. Meele teeb pahaks: mispärast ei kõnele keegi neist, kes on selle poisi halvaks teinud.

3. See oleks keeruline jutustus tütarlapse täiskasvanuks saamiest, kelle kurikuulus raske iga on tunduvalt raskem kui poistel. Eriti siis, kui tütarlast kodus ei mõisteta. Mind, tõsi küll, kodus mõistetakse. Ma ei räägi endast, vaid paljudest oma sõbratarikest, kelle pärast muretsen.

Katja, 10. klassi õpilane:

1. Viimaseks noorukifilmiks on mulle Leena Bessolntseva pihtimus («Hernehirmutis»). Ka täiskasvanud tegelasi on filmis kujutatud sellistena, nagu nad tõepoolest on. Ent filmi lõpp, kui Leena klassikaaslased kahetsevad, on kuidagi ebaloomulik.

2. 3. Olgu film minu tavalisest elust. Arvatakse, et täiskasvanute elu on täis dünaamikat ja võitlust, aga kas meie oma ei ole?

Kadri-Rutt, 16-aastane:

1. Mulle ei ole ükski nähtud filmidest meelde jäänud. Tavaliselt kujutatakse mu eakaaslasti halvamate või parematena, kui nad tegelikult on. Filmide loojad huvituvad ülemäära alaealistest õiguserikkujatest ja kurjategijatest, väikekodanlikest vanematest jne. Seda teavad kõik juba nii ammu.

2. Huvitavad loomulikult filmid tõelisest sõbrusest, tüdrukuid, iseäranis, kaunist ar-

mastusest, sellisest, mida me enamjaolt näeme mineviku filmilintidelt.

3. Kui minu elust, siis tahaksin, et filmi tark autor jõuaks selgusele, kuidas ma 1. klassist peale arenesin kollektiivis, kuidas ma kõrvaltvaatajast jõudsin liidrite gruppi, seejärel aga sain absoluutseks liidriks; kuidas pidasin võitlust poistega, kes kasvades hakkasid toorutsema, tütarlapsi solvama, jooma, nõrkade ja heade kallal jõudu pruukima. Kuidas ma liidripositsiooni kaotasin ja kõrvalle tõrjutud sain. Mispärast sai selline asi juhtuda? Milles ei olnud mul õigus? Ma ei suutnud lõõgist toibuda ja läksin ära teise kooli. Palve filmi loojatele: ärge pidage meid lasteks, ärge kartke meiega avameelselt ja tõsiselt elust rääkida. Filmid täiskasvanuist ütlevad meile rohkem kui spetsiaalselt meist tehtud filmid.

Igor, 17-aastane, õpib kutsekoolis:

2. Filme «rasketest» on olemas, ja palju. Aga teie näidake «häid». Need superlapsed jmt. pole sageli sugugi nii head. Jah, ka kompsomolijuhude hulgas on omad juhid, kuid enamasti on juhte kaks: *de jure* ja *de facto*. *De facto* näidatakse tihti: ta huligaanitseb, teda kardetakse, temaga tahetakse saada sõbraks. Aga kus on ekraanil *de jure*? Kus on tema võitlus?

Ilma allkirjata, 16-aastane, õpilane:

1. «Kõurikud», «Aeg armastada», «Viimane šanss».

2. Sõprusest, sest et praegu ei mõista noorsugu selle sõna tähendust, ja keegi ei taha end kõrvalt vaadata. Igaüks mõtleb vaid endale.

Dima Gluško, 17-aastane, õpib kutsekoolis:

1. Mulle meeldivad prantsuse filmid. Mäletan neist väga paljusid: «Neli musketäri», «Neljakesi kardinali vastu», «Vihmavarjutorge» ja teised. Mulle meeldivad need sellepärast, et seal osatakse kakelda. Kõik on lõbus, ilma probleemideta. Ja mis siis, et need filmid pole minu eakaaslastest? Nendes filmides osatakse sõbrad olla... Veel tuli meelde meie film «Ratsanikud». See on sõjaaja poistest. Kuid musketäridest on huvitavam.

2. Tahaks näha kõigest: meie iseloomudest, meie harrastustest, meievahelistest tülidest. Ainult et kõik oleks tõepärane. Kuid seda, mis meie vahel toimub, teavad vähesed. Ja sellist filmi mulle ei meenu.

2. Kui tehtaks film minu elust, oleks see üks lakkamatu kaklus. Sest et kogu aeg kaklen. Ja mitte üksnes mina. Kõik kaklevad. Kui aga ei oska kakelda, kellele sind siis vaja on? Nii et parem on filmi minu elust seni mitte teha. Mitteremingisugused näitlejad ei peaks nendele kaklustele vastu.

Oleg, 17-aastane, õpib kutsekoolis:

1. Viimasel ajal pole filme noorukitest vaadatud. Vastan sellele ja 2. küsimusele ühekorraga.

Vaja oleks teha film «rasketest», kuid see peab olema hoopiski mitte niisugune, nagu

juba olemas on. Selles ei ole «taktitundelist, osavõtlikku» alaealiste asjade inspektorit (mingit vanatädikest). Lõppude lõpuks ei armasta ju kõik täiskasvanud oma tööd ega ole sellele andunud? «Rasked» varjatud kaameraga — vaat see oleks alles efekt. Las nad ise näevad, kuidas nad rõvetsevad ja millist žargooni kasutavad.

3. Minust filmi ei tehta, aga kui tehtakski, siis ekraanile see ei tuleks. Miks? Aga sellepärast, et minu eakaaslast on väga raske mõista. Ja täiskasvanud ei taha neid mõistmise raskusi ületada.

*

LG korrespondendid korraldasid neljast küsimusest koosneva ankeedi ka noorsoofilmide käsitlevast üleliidulisest seminarist osa võtnud mängufilmide režissööridele ja dramaturgidele. Nende vastustel siinkohal ei peatuta. Küll aga järeldustel, mis nii nende kui ka noorte omade põhjal tehti.

Esitaks sedastas küsitlus harvaesineva üksmeele täiskasvanud ja noorte vaatajate maitsetes. Nii need, kes teevad filme, kui ka need, kes neid hindavad oma vanuse ja elukogemuse positsioonilt, nimetasid kõige sagedamini selliseid filme nagu «Kõurikud» ja «Hernehirmutis». (Kuigi nende filmide kohta avaldatakse ka vastakaid arvamusi, nimetasid küsitletud neid kummatigi paremate hulgas.) Ootuspärane oli, et noorte vastused kirendavad seiklusfilmide nimetustest, mida kinodes nimetatakse kassatükideks. Kuid kassa suurus ei anna kaugeltki alati veel tunnistust sellest, et film on mällu tõepoolest jälje jätnud. Nähtavasti (ja see on teine oluline järeldus) on ammu aeg loobuda müüdist, et noort vaatajat köidavad üksnes meelelahutus-, seiklus- ja detektiivfilmid, mis moodustavad M. Gorki nimelise Laste- ja Noorsoofilmide Keskstudiodo toodangus sellise suure osa. Mõistagi vaatavad lapsed niisuguseid filme meelsasti. Kuid kui on vaja nimetada lemmikfilmi, eelistatakse tõsisemaid, probleemfilme. See on täiesti loomulik. Nooruseas vajab inimene rohkem kui kunagi kõlbelist, hingelist toetust. See on aeg, mil kujuneb iseloom, mil otsitakse elu mõtet, ja ekraanitoodangu tulvast valib noor vaataja eksimatult välja nendele püüdlustele vastavad filmid. Talle on vaja aktiivse eluhoiakuga kangelast. Talle on vaja filmi, mis jutustab sellest, mis teda erutab, ja selles mõttes on üpris õpetlik jugoslaavia filmi «Aeg armastada» edu. Selles pole suuri kunstilisi avastusi, täiskasvanud vaataja otsekui poleks märganudki, noor aga märkas, et filmis on juttu armastusest.

Sellel vaatajate kategoorial on üldse suurepärane mälu. Tänapäevaste kõige rohkem meeldinud filmide hulgas nimetavad nad ka «Minu surmas palun süüdistada Klava K-d», «Elame esmaspäevani» jt. kolm, viis, seitse — ja kuni viisteist aastat vanu filme. Kuigi nendes filmides on mood ja laulud teised, peetakse neid ülitänapäevasteks, sest et iga

ekraanilt tulev tark, uus ja hea sõna jääb kauaks meelde ning antakse edasi teisele, uuele vaatajate põlvkonnale.

Noor vaataja on täiskasvanust erinevalt valmis vaatama kõike. Küsimusele «Lähme kinno?» vastab ta enamasti nõusolevalt. Kuid mida ta kinos näeb? See küsimus on küllaltki murettekitav. Nii filmilaenutus kui ka terved loominguks koondised orienteeruvad kohati oma töös sellest samast müüdist noore vaataja kohta, et too vajab üksnes meelelahutust. Müüdist võib saada tegelikus — lakkamatult meelt lahutades kaotab inimene mõtlemisvõime. Ent tema, noor vaataja, tahab just mõelda. Saadud ankeetides on loetletud kõige keerulisemaid filosoofilisi probleeme, mis on alati olnud suure kunsti tuiksooneks.

Selleks jutuajamiseks ei otsitud välja spetsiaalselt intellektuaalseid, esteetiliselt ettevalmistatud vaatajaid. Küsimused esitati kõige tavalisematele noortele — üldharidus- ja kutsekoolide õpilastele. Ja need tavalised vaatajad ilmutasid sellist ehtsat eluhuvi ja sellist suurt vaimse suhtlemise vajadust, et seda tuleb ilmingimata rahuldada.

Kutsevalik, perekond, vanemate hariduse ja kvalifikatsiooni tase

Et käesolev üldharidus- ja kutsekooli reform pöörab rohkem tähelepanu kutsesuunitlusele, on kindlasti huvitav tutvuda filosoofiakandidaat G. Mkrттšjani ja psühholoogiakandidaat A. Tširikova uuringu (О профессиональных ориентациях старшеклассников. — «Вопросы психологии», 1985, № 3), selle osaga, milles näidatakse, kuidas kutsevalikut mõjutab perekond, eriti vanemate hariduse ja kvalifikatsiooni tase.

Uuring sedastas kindlad erinevused tööliste ja teenistujate perekondadest pärinevate vanemate õpilaste eluplaanides ja tegevusprogrammides.

Pärast kooli lõpetamist orienteerub haridustee jätkamisele suurem osa neid noori inimesi, kelle vanematel on kõrgem haridustase. Selline tendents on iseloomulik ka töölisperekondade lastele — kohe pärast kooli lõpetamist kavatses jätkata suurt osa neid lõpetajaid, kelle vanematel on kõrge kvalifikatsioon. Teenistujate perekondade laste hulgas, kelle vanematel on kõrg- ja keskeriharidus, on rohkem õppida jätkata soovijaid kui laste hulgas, kelle vanemate haridustase on keskmine või alla keskmist. Kõrge kvalifikatsiooniga tööliste laste hulgas on 1,5 korda rohkem õppida soovijaid kui laste hulgas, kelle vanemad evivad madalat kvalifikatsiooni.

Kohe pärast kooli õppima minna soovijate hulgas on keskmiselt 26% rohkem pärit teenistujate kui tööliste keskkonnast. Nähta-

vasti etendab siin kindlat rolli niinimetatud sotsiaalne staatus, mille kohaselt teevad vanemad kõik selleks, et laste haridus ei jääks vähemalt vanemate omast alla. Nii muutub, toonitavad autorid, vanemate haridus teguriks, mis tugevasti mõjutab noorsoo kutseplaanide kujunemist.

Tekib küsimus: millele õpilased rohkem orienteeruvad — teadmiste saamisele või oma sotsiaalse staatuses tõstmisele? Autorite andmeil tahab rohkem kui kolmandik koolilõpetajaid kõrgharidust saada mitte uute teadmiste omandamise pärast, vaid üksnes selleks, et olla üliõpilase rollis, mis annab neile võimaluse eneseteostuseks inimese seisukohast, kes on suutnud saavutada eesmärke, mis pole jõukohased kõigile, ümber paigutada teise sotsiaalsesse gruppi, kuhu kuulumine võib rääkida intellektuaalsete võimete kindlast tasandist.

Missugune on siis noorsoo kutseplaanide sisu? Uuringu andmeil tahab kõrge kvalifikatsiooniga tööliste lastest kohe pärast kooli lõpetamist kõrgkoolidesse astuda vähem kui kolmandik. See on 3 korda madalam kõrgharidusega teenistujate laste vastavatest näitajatest ja 2 korda madalam kui keskeriharidusega teenistujate lastel. Kuid kõrgkoolis õppida soovijate kõrge kvalifikatsiooniga tööliste laste osakaal on selles sotsiaalses grupis suhteliselt suurem kui keskmise ja madala kvalifikatsiooniga tööliste laste oma. Üle poole nende kutsegruppide tööliste lastest kavatses edasi õppida kutsekoolis.

Sellest nähtub, et on olemas kindel seos perekonna sotsiaalse ja kutsealase seisundi ning keskkoolilõpetajate kutseplaanide vahel. Samuti see, et noorsoo orientatsioon õpingute jätkamiseks ei ole juba «stardis» ühetähenduslik.

Autorite uuring näitas sedagi, et kui laste jaoks, kelle vanemad teevad kõrge kvalifikatsiooniga tööd, on kõrghariduse omandamine nagu mingi kohustuslik nõue ja ühtaegu omaette eesmärk, siis kehalist tööd tegevate vanemate laste jaoks ei ole selline orientatsioon nii jäik. Uuringu andmeil evis ligemale pool töölisperekondadest pärit noortest, kes olid orienteerunud edasiõppimisele (kõrgkoolides ja tehnikumides), ka kutseplaanide «teist varianti» juhuks, kui sisseastumiseksamid ebaõnnestuvad. 31% neist oli otsustanud otsekohe tootvale tööle minna. Seejuures kavatses üle 80% selle kategooria noortest asuda tööle tööliskutsealadel, mis nad olid omandanud koolidevahelistes õppe-tootmiskombinaatides. Ühtlasi ei õelnud enamik (80%) nendest noortest lahti edasiõppimiskavatsustest, muutsid vaid selle eesmärgi saavutamise teid — õppida edasi töötegevust katkestamata. Nii planeerivad ligemale pooled töölisperekondadest pärit koolilõpetajad ühitada töö õpingutega kõrgkoolides ja keskeriõppeasutustes. Üle 50% tööliskeskonnast pärit koolilõpetajaid näitas ära konkreetsed

elukutsed, neljandik aga — tulevase töökoha. Teenistujate keskkonnast pärit noorte jaoks olid need arvud vastavalt 13 ja 19%.

Autorid juhivad tähelepanu sellele, et aidata koolilõpetajatel välja kujundada oma kutsesoovide saavutamise paindlikke plaane on tee, mida mööda peavad astuma arukad pedagoogid ja lastevanemad. Just noorte kutseplaanide varieeruvus võimaldab neil kergemini taluda ebaõnnestumisi oma kavatsuste teostamisel, objektiivsemalt hinnata oma võimeid, oma plaanid seoses kujunenud elulolukorraga läbi vaadata, mida praegu paraku ei mõista vajalikult enamik lastevanemaid ja isegi üksjagu pedagooge. See viib selleni, et noored, kes pole oma edasiõppimisplaan suutnud teostada, peavad neid plaane kas täiesti või siis osaliselt nurjunuiks. Sealjuures avaldub kõrgharidusega teenistujate lastel see arvamus kõige ilmekamalt.

Küsitluse tulemused näitasid, et 57% tööliskeskkonnast pärit noori, kes olid orienteeritud edasiõppimisele kohe pärast keskkooli lõpetamist ja kes oma kavatsusi ei teostanud, arvas, et nad ei olnud oma kutseplaan täitnud vaid osaliselt. Teenistujate perekondadest noortest pidas sellisel korral 78% oma kutseplaanid täielikult realiseerima jäänuks, spetsialistide (kõrgharidusega vaimse töö tegijad) laste puhul moodustas see arv ligemale 100%.

Kindlasti on huvipakkuv teada, et isegi siis, kui erinevatest sotsiaalsetest ja kutsealagrupidest vanematega noortel on ühe- või mitme kindel orientatsioon kõrghariduse omandamisele, täheldatakse ometi kindlaid erinevusi nende tegevusprogrammides. Sellega võib seletada seda üpris olulist tõika, et 57% töölisperekondadest pärinevaid vanemaid õpi-

lasi, kes kavatsesid pärast kooli lõpetamist edasi õppida kõrg- ja keskeriõppeasutustes, käsitas tööõpetust õppe-tootmiskombinaatides kui nende kutseplaanide kujunemist mõjutavat tegurit. Nende arvates võimaldab õppe-tootmiskombinaadis saadud ettevalmistus tööle asuda, kui sisseastumiseksamid peaksid ebaõnnestuma, tulevikus aga ühitada töö ja õpingud. Selle arvamusega on päri vaid 16% nendest koolilõpetajatest, kes kuuluvad kõrgharidusega teenistujate perekondadesse. Enamik noori inimesi sellest keskkonnast arvab, et tööõpetus õppe-tootmiskombinaadis on nende jaoks formaalne, sest nad on orienteerunud edasiõppimisele kõrgkoolis.

Seega vajaneb pedagoogil meeles pidada, et vanemaid õpilasi eristab ühelt poolt kutseplaanide «situatiivsus», teisalt «jäikus». Viidatud erinevuste fakt ise võib kajastada vanemate õpilaste individuaalseid ja psüühilisi iseärasusi ega pruugi asjatuid kartusi esile kutsuda. Ent kujunevate eluplaanide nii liigne varieeruvus kui ka ülijäikus nõuavad pedagoogi korrigeerivat vahelesegamist. Selle plaani negatiivsete ilmingute korrigeerimine eeldab eelkõige põhjuste mõistmist, mis noorsoo eluplaanide situatiivsuse või rigiidsuse tingivad.

Autorid kriipsutavad alla, et kui noorte eluplaanide ülemäärane ebapüsivus on pedagoogidele tavaliselt hästi tunda ja asub nagu pealispinnal, siis kujunevate kutseplaanide jäikuse negatiivseid tagajärgi adutakse vähem. Kuigi, nagu sedastasid uuringu andmed, ei ole kutsekvatsuste rigiidsuse ilmingud sugugi vähem levinud ja on eriti iseloomulikud kõrgharidusega teenistujate lastele

Ülevaate tegi HELGI ROOTS

Rühm sõjandusõpetajaid konverentsi vaheajal. Vasakult B. Adõlov — Türi kk., I. Mihhailov — Narva 6. kk., M. Naumenko — Narva haridusosakond, B. Grigorjev — Sindi kk, M. Timašov — Pärnu 4. kk., R. Ruusmaa — Pärnu 6. kk. ja M. Einola — Tallinna 17. kk.

Tõnu Kalle foto



Hariduse sisu diferentseerimine üldhariduskoolis

TIIA PENJAM,
Tallinna 2. keskkooli õpetaja, TRÜ
aspirant

Nõukogude pedagoogikas on õpetamise diferentseerimine olnud aktuaalne sotsialistliku kooli algusaastaist peale. Muutunud on vaid arusaamad diferentseerimise sisust ja rakendusvõimalustest ning varieerunud selle vormid.

1920. aastatel mõisteti õppetöö diferentseerimist eelkõige hariduse sisu diferentseerimisena üldhariduskooli vanemas astmes, pidades silmas õpilase tulevase elukutse spetsiifikast tulenevaid nõudeid. See idee leidis väljenduse tööliskoolide süsteemis.

Õppetöö diferentseerimise ja individualiseerimise võimalusi üldhariduskooli klassi-tunni süsteemis hakati käsitleda alates 1930. aastatest. Esimestes sellealastes töödes nähti diferentseeritud õpetust peamiselt kui õpilaste mahajäämuse ennetamise vahendit.

Viimasel veerandsajandil on nõukogude pedagoogikas uuritud hariduse diferentseerimise ja individualiseerimise probleemide kõige erinevamaid tahke. Tehtud uurimuste didaktiliste tulemuste analüüs võimaldab tänapäeval individualiseeritud-diferentseeritud lähenemist õppeprotsessis põhjendatult vaadelda kui õppeprintsiipi (2).

Vaatamata tehtud uurimistööde ulatusele, mahukusele ning saadud didaktiliselt väärtuslikele tulemustele, pole kaugeltki kõik individualiseeritud-diferentseeritud õpetuse probleemid lahendatud. Palju läbitöötamata küsimusi on seotud hariduse sisu diferentseerimisega ning diferentseeritud õpetuse korraldamisega üldhariduskoolis.

Individualiseeritud-diferentseeritud õpetust käsitlevad uurimused on põhjalikumalt avanud ja analüüsinud õpetuse individualiseerimise eri aspekte. Diferentseeritud õpetuse võimalusi on käsitletud vähem ja ühekülgsemalt. Et hariduse ühtsuse nõue ei jäta näiliselt võimalust õpematerjali sisu diferentseerimiseks kohustusliku üldhariduse raames, on diferentseerimist vaadeldud õppeaja, õpematerjali esitusviiside õppeülesannete ning -meetodite jms. diferentseerimisena erinevatele õpilasgruppidele. Seejuures on diferentseeritud õpetuse olemus taandatud erinevate eeluskoste, võimete ja huvidega

õpilasgruppide moodustamisele ning õppemeetodite ja -vormide väljatöötamisele (3; 6; 7 jt.)

Õpetatava sisu diferentseerimisel üldhariduskoolis on seni ainuvõimalikuks peetud vaid lisa- ja süvaõpet, sest iga teise moodusega näib kaasnevat hariduse ühtsuse printsiibi rikumine (1).

Küsimus hariduse sisu diferentseerimise teistsugustest moodustest on tõstatatud viimaste aastate nõukogude pedagoogikas ja viidatud diferentseerimisprobleemide mitteküllaldasele läbitöötatusele (2). Kuid põhjalikumad uurimused selles vallas puuduvad.

Eitamata vajadust tingimusteta järgida koolireformis sõnastatud hariduse ühtsuse printsiipi, tuleb mõõnda hariduse sisu diferentseerimise võimalikkust ja otstarbekust ka üldkehtivate programmide ja nõuete juures.

Teaduslik-tehnilise revolutsiooni ja ühiskonna sotsiaalse arengu vajadustest tingituna on kasvavad nõuded hariduse sisu kõigile komponentidele seaduspärase ning uute teemade lülitamine õppeprogrammidesse ja traditsiooniliste käsilusviiside muutmine igati progressiivne nähtus. Paraku on kõigi põhjendatud uunduste sisseviimisega üldhariduskooli kaasnenud õppeprogrammide ülekoormatus ning õppekirjanduse ülemäärane keerukus. Üldhariduskooli praegused programmid ei täida soovitud eesmärke eelkõige oma teoreetilise ning õpilaste abstraherimis- ja üldistusvõime ülehindamise tõttu, soodustades seega teadmiste formaalset omandamist. Eriti teravalt ilmnevad need vastuolud matemaatika koolihariduses (4). Üldhariduse taseme kiire kvalitatiivne tõus õpitava mõistliku mahu ja jõukohasuse säilitamisega on praegusaja pedagoogika võtmeprobleem, mille lahendamiseks tuleb komplekselt ja süstemaatiliselt läbi töötada kogu didaktika probleemid, alates hariduse üldiste eesmärkide sõnastamisest ja lõpetades iga üksiku õppeaine ülesannete, sisu ja ülesehituse täpse määratlemisega (5).

Paralleelselt pikaajaliste fundamentaaluuringutega peab pedagoogika kohe leidma võimalusi koolitöö tulemuslikkuse tõstmiseks. Hariduse sisu diferentseerimine konkreetse kooli, klassi, klassisese grupi või üksikute õpilaste tegelikele võimetele ja vajadustele on üks teid õpitava jõukohaseks muutmiseks. Seejuures tuleb kindlustada iga õpilase kõigi potentsiaalsete võimete väljarendamine ning eeldustele vastavad võimalused hariduse jätkamiseks.

Et näidata hariduse sisu diferentseerimise võimalikkust ja konkreetseid teid selle teostamiseks kehtivate õppeprogrammide juures normaalse õppeaja piirides, tuleb

- avada üldhariduse sisu diferentseerimise teoreetiline võimalikkus nõukogude didaktika põhiprintsiipide ja üldise metodoloogia alusel;
- näidata üldhariduse sisu diferentseerimise tähtsus ja koht individualiseeritud-diferentseeritud lähenemise üldises didaktilises süsteemis;
- tõestada eksperimentaalselt üldhariduse sisu diferentseerimise võimalikkus kehtivate õppe-

programmide põhinõuete täidetuse juures;
□ esitada reaalselt rakendatav meetodika üldhariduse sisu diferentseerimiseks, lähtudes kehtivast õppeprogrammist ja konkreetsetest tingimustest.

Alljärgnevalt vaatleme, kas ja kuidas on loetletud ülesanded lahendatavad.

Esiteks. Üldhariduse lõppeesmärk ei saa olla mingite konkreetsete faktiteadmiste või spetsiifiliste tööskuste kujundamine, sest nüüdisühiskond ei nõua üksnes teadjaid ja oskajaid inimesi, vaid eelkõige teatud isiksuseomadustega ühiskonnaliikmeid. Kuid ainuüksi üldhariduse üldiste eesmärkide määratlemisega pole probleem kooli jaoks lahendatud. Et õppetegevuse efektiivsus sõltub otseselt eesmärkide konkreettusest, on tähtis eesmärkide kompleksi fikseerimine (5). Hariduse eesmärkide konkretiseerimisel tuleb välja tuua vajalike õppeainete tsüklid ning lõpuks täpsustada iga üksiku õppeaine ülesanded ja sisu. Siin tekibki võimalus üldhariduse sisu diferentseerimiseks.

On ilmne, et ühtede ja samade isiksuseomaduste kujundamiseks on rohkem kui üks tee. Põhimõtteliselt võib üldhariduse üldiste eesmärkide taotlemisel ühetaoliste tulemuste saamiseks valida sisult täiesti erinevad õpetatavad teadmised, oskused ja vilumused. Oeldut kinnitab asjaolu, et sarnastes ühiskondlikes tingimustes olevate riikide üldhariduskoolide õppeprogrammid ei kattu konkreetsetelt faktiteadmistelt.

Üksnes üldhariduse lõppeesmärkidest lähtuv õpetuse sisu diferentseerimine on vähemalt lähitulevikus võimalik ainult teoreetiliselt. Puudub põhjendatud meetodika, mis võimaldaks võrrelda konkreetseid õppeprogramme lõppeesmärkide seisukohast, seetõttu jääb lahtiseks ka kirjeldatud diferentseerimise efektiivsus.

Hariduse üldistest eesmärkidest lähtuva diferentseeritud õpetuse korral ei saa teoreetilisest võimalikkusest hoolimata kindlustada hariduse ühtsuse printsiibi järgimist, sest lõppeesmärkide saavutatuse taseme mõõtmine on väga keeruline ning teostatav vaid kaudselt. Tuleks veel tõestada, et saadud efekt on piisav hariduse diferentseerimisega paratamatult kaasnevate kulutuste kompenseerimiseks (õpetajate ettevalmistus, õppekomplektide koostamine ja trükkimine jms.).

Üldhariduse sisu diferentseerimine on võimalik konkretiseeritud eesmärkidest lähtudes. Hariduse üldeesmärkide täpsustamisel saadavad konkreetset eesmärgid peavad jätma teatud vabaduse teede ja meetodite valikuks, vastasel juhul asenduks aktiivsus ja loomingulisus teadmiste omandamisel passiivse ja formaalse tuupimisega.

Hariduse sisu diferentseerimine teatud piirides on seega põhimõtteliselt võimalik.

Teiseks. Hariduse sisu diferentseerimine on otstarbekas sageli esinevates olukordades, nagu näiteks konkreetse õpilasgrupi või kogu klassi keskmisest oluliselt erinevad eelteadmised mingis õppeaines, kooli või regionaalse paiga eri-

pära, mis nõuab õppeaine või ainelõigu õpetamisel erilist rõhuasetust, olemasolevad meetodilised ja tehnovahendid, mis soodustavad või piiravad teoreetilise aineosa rakendusvõimaluste demonstreerimist jne. Ohtlasi võimaldab õppematerjali sisu varieerimine silmas pidades emotsionaalseid ning kasvatusaspekte.

Oluline on märkida, et üldhariduse sisu diferentseerimine ei välista individualiseeritud-diferentseeritud õpetuse teiste võimaluste ning üldlevinud vormide kasutamist. Õppematerjali varieerimine loob ühelt poolt pinna seniste diferentseerimismooduste efektiivsuse tõstmiseks, teisalt eeldab ise nende mooduste kasutamist, olles üks komponente individualiseeritud-diferentseeritud õpetuse tervikusteemis.

Kui õpetatava sisu diferentseerimisel on nõutav õppeprogrammi põhieesmärkide täidetud, pole diferentseerimise tsentraliseeritud juhtimine hädavajalik. Vastupidi, kui diferentseerimise suunamine muutub kohustuslikuks direktiivsete ettekirjutuste täitmiseks, välistades diferentseerimise kooli või klassi tasandil, lakkab diferentseerimine olemast ning toimub vaid ühe järgalt järgitava õppekava asendamine teise samasugusega. Seevastu kindlaksmääratud piirides lubatav vabadus õppematerjali sisu ja ülesehituse valikul kohalikest haridusjuhtidest reaõpetajateni annab aluse olemasolevate iseärasuste mitteformaalseks arvestamiseks ning suurendab ohtlasi haridustöötajate ja õpetajate loomeaktiivsust ning vastutust.

Kolmandaks. Õppematerjali sisu diferentseerimise võimalikkust kinnitab eksperiment, mis toimus meie vabariigis 1983/84. õppeaastal 9. klasside koolimatemaatikas. Eksperimendi korraldus ja tulemused kinnitavad üldhariduskooli matemaatikakursuse diferentseerimise võimalikkust, kuid analoogse meetodika kohandatavus ka teistele õppeainetele annab aluse üldisema iseloomuga otsustusteks.

Antud eksperimendi abil püüti selgitada, kas kehtiva programmiga määratud, kuid üldhariduse aspektist nõrgalt motiveeritud ainelõikude sisu varieerimine avaldab mõju õpilaste põhitadmiste ja -oskuste kujunemisele. Pooltes eksperimendis osalevates klassides õpetati matemaikat katseprogrammi alusel ning tehti vastavad kontrolltööd. Katseprogrammi koostamisel lähtuti soovist vabastada programm põhiteadmisi toetavast ning näitlikustavast, kuid iseseisvana väheolulisest õppematerjalist. Iga teema õpetamisel asetati pearõhk põhimõistete, -reeglite ja -valemite mõistmisele ning rakendusoskusele. Vähem oluline õppematerjal esitati valdavalt põhifakte illustreerivana ega nõutud õpilastelt selle omandamist. Kasutati võimalikult lihtsat matemaatilist keelt ja sümbolikat ning välditi põhiteadmiste seisukohalt väheolulist lisainformatsiooni.

Programmi niisugune «puhastamine» kõrvalise tähtsusega õppematerjalist pidi näitama, kas põhiteadmiste kindlama omandamise funktsiooni täitval õppematerjalil on oluline tähtsus programmi lõppeesmärkide saavutamisel.

Ülejäänud pooltes eksperimendis osalevates klassides (kontrollklassides) toimus õppetöö kehtiva programmi alusel, kuid võrdlusandmete saamiseks kirjutati vastavate aineloikude läbivõtmise järel samuti kontrolltööd.

Kõik kontrolltööd olid koostatud nii, et katseklassid lahendasid ainult põhimaterjali tundmisel põhinevaid ülesandeid. Osa neist ülesannetest olid ühised kontrollklassidega, lisaks sisaldasid kontrollklasside kontrolltööd ülesandeid, mille lahendamisoskus oli kehtivas programmis nõutav, kuid mis katseprogrammist olid vähemolulistena kõrvale jäetud.

Ekspiremendi tulemused näitasid, et katseklasside õpilaste põhiteadmised ei olnud nõrgemad kontrollklasside õpilaste omadest. Pigem oli väike paremus katseklasside poolel, mis seletub programmi vähendamisest tekkinud ajareserviga. Järelikult pole põhiteadmiste omandamist toetaval ja näitlikustaval õppematerjalil määravat tähtsust ning selle sisu ühene määramine pole oluline. Teisejärgulise õppematerjali sisu ning mahu varieerimine vastavalt konkreetsetele tingimustele eesmärgiga tõsta õppeprotsessi efektiivsust on seega õigustatud.

Siinjuures on kohane märkida, et eksperimendi ettevalmistamise ja toimimise ajal kinnitasid seda korraldavad õpetajad, et kehtiva programmi kõrvalekaldumatu täitmine osutub sageli realselt võimatuks. Peamine põhjus on programmeemade läbivõtmiseks planeeritud aja nappus. Seepärast tuleb rõhutada, et õppeprogrammi ainult vähendades jääks avamata ja kasutamata enamik õpetatava sisu diferentseerimise võimalusi. Diferentseerimine kui õppematerjali sisu ja mahu optimaalne valik konkreetsetes oludes saab toimuda vaid siis, kui ajavaru programmi läbimiseks on küllaldane. Seega peab programmide niisugune lihtsustamine, mille täitmine planeeritud aja piires oleks reaalne, olema õppematerjali diferentseerimise eeldus, mitte tulemus. Vastasel juhul toimuks diferentseerimise sildi all vaid ülepaisutatud õppeprogrammide hädatarvilik kärpimine.

Neljandaks. Õpetuse kohandamine koolis (klassis) olemasolevatele tingimustele annab suuremat efekti, kui õppematerjali valikul ei toetuta üksnes intuitsioonile, vaid kindlale meetodikale. Tarvis oleks meetodikat, mis tagaks programmi põhinoüete täitmise ning võimaldaks õppematerjali sisu paindlikku varieerimist (arvestades seejuures maksimaalselt konkreetseid tingimusi). Meetodika kasutamine peab olema lihtne ja mitte eriti tömahukas. Muidu ei ole õigustatud selle eelistamine intuiitivsetele otsustustele, mis andeka ja kompetentse pedagoogi puhul on samuti optimaalsed.

Niisuguse meetodika väljatöötamine on komplikseeritud, sest reaalsuse kõiki karakteristikuid kirjeldada ja arvestada pole võimalik. Olemasolevatest seostest saab arvestada vaid üksikuid. Samuti pole mõeldav, et leiduks üks parim lahendus. Seega ei saa sobiv meetodika olla ühene algoritmiline ettekirjutus, mis kindlustaks absoluutselt parima tulemuse.

Kirjeldatud üldmeetodika väljatöötamisel pole võimalik arvestada õpetaja isiksust ja tööstiili, mis tegelikult on õppesituatsiooni tähtsaim tegur. Seepärast peab meetodika jätma piisavalt ruumi õpetaja intuiitivsetele otsustustele. Teisalt oleks sel juhul tagatud ka suurema arvu tegelike karakteristikute arvessevõtmine (intuiitivsed otsustused peegeldavad mingil määral tege- likkust).

Esialgused katsed matemaatika õpetamiseks vajaliku meetodika leidmiseks ei näi andvat põhjust pessimismiks, sest küllalt suure osa töömahukatest ning aeganõudvatest operatsioonidest saab sobiva programmi olemasolul teha arvutiga. Igati korrektsete ja efektiivsete meetodikate leidmine aga on töömahukas ning palju aega nõudev ülesanne.

Eelneva põhjal võib väita, et hariduse sisu diferentseerimine üldhariduskoolis on võimalik ning vajalik. Isegi enam, loovalt töötav pedagoog ei saa kunagi tingimusteta järgida õppeprogrammi fikseeritud, vaid on konkreetsetes olukorras parema lõpptulemuse saavutamise nimel sunnitud kehtivas programmis muudatusi tegema. Seesugust loomungulist lähenemist, mis kahtlemata nõuab rohkem mõtteaktiivsust ja töökulu kui ettekirjutatu kõrvalekaldumatu täitmine, tuleks tunnustada, s.t. mitte nõuda õpetajalt teisejärgulise programmimaterjali tähtsustatust järgimist, arvestada võimalikke põhinoüete seisukohast lubatavaid erinevusi õpilaste teadmistes tasemetööde koostamisel jne. Tunnustamiselt tuleks edasi minna õpetaja abistamisele, pakkudes põhjendatud meetodeid õppematerjali optimaalseteks valikuteks ning koostades õppekomplekte, mida saaks kasutada ka õppematerjali sisu varieerimiseks.

Kirjandus

1. Данилочкина Г. А. Индивидуализация обучения как средство развития познавательной самостоятельности учащихся. — Дисс. канд. пед. наук, М., 1973.
2. Кирсанов А. А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся. — Дисс. докт. пед. наук., Казань, 1982.
3. Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке. М., «Знание», 1975.
4. Понತ್ರягин Л. С. О математике и качестве ее преподавания. — «Коммунист», № 14, 1980, с. 99—112.
5. Унт И. Э. О развивающих целях обучения. Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания. — В сб.: Советская педагогика и школа XV. Тарту, 1982, с. 65—76.
6. Чуриков И. А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной деятельности. — Дисс. канд. пед. наук., Йошкар-Ола, 1973.
7. Яцыневич Л. А. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении как средство воспитания творческой активности учащихся — Дисс. канд. пед. наук., Казань, 1981.

Kirjandus- olümpiaad 1985

REET VÄÄRI,
TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule
kateedri vanemõpetaja
ELE LÖHMUS,
sama kateedri õpetaja

Tänavune vabariiklik kirjandusolümpiaad oli juubelihõngune. See oli pühendatud F. Tuglasele tema läheneva 100. sünniaastapäeva puhul. Ühtlasi täitus 20 aastat vabariiklike kirjandusolümpiaadide algusest. Paljude kirjandushuviliste õpilaste, väsimatute õpetajate, Eesti NSV Haridusministeeriumi ning TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri ühine ettevõtmine on olnud edukas.

Olümpiaad toimus teistkordselt kahes voo-
rus — õieti kahe voo-
ru töödena — ning
eraldi arvestusega vanema astme (10.—11. kl.)
ja noorema astme (8.—9. kl.) õpilastele.
Rajoonikomisjonide juba selekteeritud ja edasi
saadetud I voo-
ru tööd vaatas läbi vabariiklik
komisjon ning otsustas nende põhjal, kes kirju-
tajatest pääseb lõppvooru, kes mitte.

1

**I voo-
ru tööd** kujutasid endast õpilasuurimusi.
Valida võis seekord tervelt 15 F. Tuglase loo-
mingu ja tegevusega seotud teema hulgas
või siis kirjutada rahvaluulealase töö suulise
rahvatraditsiooni kogumise põhjal. Vabariikli-
kule olümpiaadikomisjonile saadeti rajoonidest
ja linnadest edasi 99 uurimistööd — 56 vane-
mast ning 43 nooremast astmest. Lõppvoorus
osalejate kohti oli 60 (vanematele 35, noore-
matele 25), seega jäid lõppvoorust välja vähem
kui pooled nendest, kelle tööd jõudsid vaba-
riikliku komisjonini.

Kui peale populaarsuse ja keskmise taseme
võtta arvesse ka n.-õ. tipptöid, siis võiks õnnes-
tunumateks teemadeks pidada järgmisi.

«Lapsed ja laste maailm F. Tuglase novelli-

des» huvitas nooremaid õpilasi. Tööd olid va-
nuserühma arvestades piisavalt põhjalikud, ana-
lüüsivad, isikupärase lähenemisega. **Rahvaluule-
alased** kirjutised andsid traditsiooniliselt häid
tulemusi ning ka need kuulusid peamiselt noo-
rematele. Esitati huvitavaid kogumisandmeid las-
te mängude ning mitmete kohalike rahvaluule-
kogujate elu ja tegevuse kohta. Tasemelt mit-
te nii ühtlasi, kuid mitmeid väga sisukaid ja
originaalseid uurimusi kirjutati teemal «**F. Tuglas
ja kujutav kunst**». Tööd olid väga põhjalikud,
läbimõeldud ja mitmekülgse käsitlusega, sisaldasid
lisamaterjale ja illustratsioone. Oli tunda
õpilaste uurimisrõõmu, Tuglase kui mitmepal-
gelise loojaisiksuse avastamist enese jaoks.
Heameelt valmistas üsnagi keerukas teema
«**Võrdluse ja metafoori osa väikese Illimari maa-
ilmatunnepuses**» nii vanemas kui nooremas rüh-
mas. Suurt tööd oli tehtud materjali registree-
rimisel ning leitud selle esitamiseks lapse maa-
ilmanägemise seisukohalt tunnuslikud võrdlus-
valdkonnad.

Positiivselt võib hinnata veel vanemas ast-
mes populaarset «**F. Tuglase reisikiri kui kul-
tuurikiri**», kuigi selleteemaliste hulgas leidis ka
päris mitu nõrka tööd. Väiksemat kõlapinda
leidnud teemadest jäid võrdlemisi ühtlase ning
asjaliku käsitluse poolest meelde «**F. Tuglas,
rahvaluule ja «Kalevipoeg»**» ning «**F. Tuglas
ja vene kirjandus**», samuti peamiselt vanemas
astmes.

Teemad, mille käsitlus jättis palju soovida,
olid iseenesest erinevat laadi, ebaõnnestumised
tingitud mitmetest asjaoludest. (Viimased tulid
vähemal määral ilmsiks ka paremini korda läinud
teemade puhul.) Samas leidis üksikuid väga
häid töid.

Vanemas astmes kõige populaarsema teema
«**F. Tuglas ja 1905.—1907. aasta revolutsioon**»
käsitlus kannatas üldistuste puudumise ja üles-
ehitusliku nõrkuse all. Paljudes töödes oli liht-
salt siit-sealt kokku kirjutatud üksikfakte või
pikki ümberjutustusi, kõige rohkem Tuglase
biograafiaga seoses. Kõrvaliseks ja põgusaks
jäi selles kontekstis Tuglase loomingu vaatlus,
mis just võimaldanuks isikupärasemat lähene-
mist. Viitamine algallikaile oli puudulik. Samad
vajakajäämised olid ka noorema astme töödes
teemal «**Revolutsiooniline romantism F. Tuglase
loomingus**».

Teema «**Sõda ja inimese saatus F. Tuglase
loomingus**» tundus õpilastele üle jõu käivat.
Seda ei mõtestatud lahti, läheneti ühekülgsest.
Keskenduti sõjale ja sõjakoledest vaatlusele,
inimene oma saatusega jäi kõrvale. Tööd olid
ülesehituslikult liigendamata või siis liigendus
formaalne. Mitte niivõrd registreerimist kui
interpreteerimist, isiklikku suhet kirjandusteo-
sega nõudis ka «**F. Tuglase novellide nais-
tegelased**». Sel teemal kirjutati üks väga hea töö,
kuid ülejäänud jäid rohkem või vähem pinna-
pealseks.

Üks hea töö teiste keskpärase või nõrkade
hulgas oli ka kolme järgmise teema puhul.
Puuduseks töödes «**Huumor romaanis «Väike**

Illimar» oli see, et huumori olemusse eriti ei süvenetud, kirjandusteoreetiline ettevalmistus jäi nõrgaks. Mõnedki tööd olid aga omamoodi meeleolukad, tabasid romaani maailma imepä-rast hõngu. Orienteerumist kirjandusteoorias nõudnuksid ka «**F. Tuglas ja kriitiline realism**», mille käsitlus kippus laiali valguma, analüüs napiks jääma, ning «**F. Tuglas stiilist**», mis kahjuks äratas vähe õpilaste huvi.

Kõigele vaatamata tuleb tunnustada õpilaste ja neid juhendanud õpetajate tõsist tööd see-suguste kaugeltki mitte kergete teemade uurimisel. Tuglase kui loovisiksuse tundmaõppimine arendas kindlasti õpilaste kultuurilist silmaringi, süvendas eesti kirjandusloo mõistmist.

I voo ru parimad tööd:

10.—11. kl. I Katrin Vaitsenberg (Pärnu 1. kk. 10. kl., õp. M. Hage) «F. Tuglas ja kujutav kunst».

II—III Katrin Kaldma (Pärnu 4. kk. 10. kl., õp. A. Kaldma) «F. Tuglas ja kujutav kunst». Tiiu Uusjärv (Viljandi 4. kk. 11. kl., õp. A. Käärrik) «F. Tuglas stiilist».

8.—9. kl. I Mirjam Lepikult (Viljandi 4. kk. 9. kl., õp. A. Käärrik) «Võrdluse ja metafoori osa väikese Illimari maailmatunnetuses».

II Indrek Pajumaa (Tallinna 49. kk. 9. kl., õp. I. Eiche) «F. Tuglas ja kujutav kunst».

III Külliki Põldmäe (Viljandi 1. kk. 8. kl., õp. E. Rummel) «Huumor romaanis «Väike Illimar»».

2

II voo rus, mis toimus 29. märtsil Tartus, osales vanemast astmest 34 õpilast (üks kutsutu jäi ilmumata), neist 11. klassist 22 ning 10. klassist 12 osavõtjat. Lahendati 11 ülesannet F. Tuglase loomingu ja tegevuse kohta, seoseid oli ka nüüdiskirjandusega. Kokku võis saada 151 punkti, saadi 61-st 135-ni.

1. ülesanne (6 p.). Loeflege kronoloogiliselt õiges järjekorras (aastaarvudega) kõigi F. Tuglase novellikogude esmatrükid (valikkogusid arvestamata).

Tuglase novellikogude esmatrükke on 6, iga nimetamine koos õige aastaarvuga andis punkti. Aastaarvudes eksiti iseenesest vähem kui nime-tustes: õigete asemel märgiti valikkogude või ka üksiknovellide pealkirju. Nii osutus sisse-juhataav ülesanne küllaltki eksitavaks. Keskmiselt saadi 3 punkti, kõikumisega 0-st 6-ni. Viimase summa sai ainsana Rein Undusk Tallinna 21. kk.

2. ülesanne (10 p.). Pange järjekorranumbrite abil vastavusse F. Tuglase teostega kokkukuu-luvad mees- ja naistegelased.

1. «Hunt»	Pantalone	Ane
2. «Kõhutäis»	Kaspar Punane	Reet
3. «Pühajärv»	Hirmu Juhan	Babiloona
4. «Kuldne rõngas»	Holdre Juhan	Brighella
5. «Merineitsi»	Taru Märt	Mirandola
6. «Ohk täis on kirge»	Saariku Andres	Amalie Karlovna
7. «Androgüüni päev»	Konrad	Helloi
8. «Väike Illimar»	Kra	Kantre-Juuli
9. «Armastuskiri»	Jürgens	Kännu Alviine
10. «Helloi maa»	Lorens	Karja-Miili

Teise ülesandega tuldi võrdlemisi edukalt toime. Hästi tunti teoste meestegelasi, naistegelased aga vahetati omavahel ära (eriti Babiloona ja Brighella, Ane ja Karja-Miili jt.). Saadi 3—10, keskmiselt siiski 8 punkti. Maksimaalse punktisumma pälviv 8 vastajat.

3. ülesanne (10 p.). Defineerige gradatsiooni mõiste ja selgitage, kuidas see avaldub F. Tuglase novellides «Vabadus ja surm» ning «Inimese vari».

Õllatuslikult ei suutnud mitmed vastajad defineerida gradatsiooni ega osanud siis ka novellidega midagi peale hakata. Ainsagi punktita jäi 4 vastajat; asjast arusaamine oli hämar veel kümnekonnal õpilasel. Oli aga ka häid ja põhjalikke vastuseid. 10 punkti anti 5-le lahendajale. Keskmiselt saadi 6 punkti.

4. ülesanne (15 p.). Millistest novellidest on pärit järgmised kirjeldused? Missugune tähendus on saarel nende novellide idee seisukohalt?

1. See näis olevat ümarik, rand jooksis õiges kaares ja saare ülemine osa lõikas ehatavast nõndasama rahuliku kaarena. Ta oli nagu ketas merre heidetud.

Kuid mis seda saart muist eraldas, oli see, et tal näis olevat rikkalik taimestik. Ta oli üleni sinikasroheline. Rannal seletas silm mingeid tundmatuid põõsaid ja kogu mäerinnak oli ääretu metsaga kaetud.

2. See osa saarestikku oli vaikne. Meri oli täis karisid, väinad saarte vahel madalad. Suured laevad eksisid siia harva.

Rahvas elas rahuliku ja töökat elu. Mehed kalastasid, kaitsesid karju ja harisid viinavälju. Naised aga istusid kedervarte taga või kõlksu-tasid kangaspuid.

3. Valaskala seljana tõusis saar Ilmamere sinkjast sügavusest. Keset saare kүүru seisis tuiskliivasse vajunud püramiidiline kirik. Kuni siia mustasid ta seinte maakivimürakad lubja-rõngastes. Ja keset saare selga kasvas seitse marudest murtud määndi kui kisud triitoni turjal. Nende raagunud luukered mustasid taevavõlvil. Künkad olid suvepäikese leekides veel kollased kui telliskivi.

Enamik vastajast tundis ära novellist «Maailma lõpus» pärineva kirjelduse, kuid «Kangastust» ja «Merineitsit» aeti segamini küll omavahel, küll muudega («Helloi maa», «Viikingite veri»). Saare kui sümboli üldist tähendussuunda tabasid kuigivõrd kõik, konkreetsete novellidega seostamisel esines vaieldavusi. Punkte saadi 3—15 (keskmiselt 9), maksimaalne hinne anti 4 vastajale.

5. ülesanne (5 p.). Milliseid kirjanduslikke ajakirju on F. Tuglas toimetanud?

Tuglase toimetatud 4 kirjanduslikku ajakirja («Loomingu» nimetamise eest anti 2 punkti) teadsid õpilased üldiselt hästi; lisati ka üle-määrast. Suhteliselt rohkem jäi mainimata «Oda-mees», mõnedel ka «Tarapita» või «Illo». Väik-seim punktiarv oli 2. 5 punkti sai 20 vastajat.

6. ülesanne (20 p.). Selgitage laastu meeleolu ja ideed. Missuguste stiilivahenditega on need saavutatud? Vastamiseks analüüsige a) sõnavalikut, b) lausetust, c) kõnekujundeid, d) kompositsiooni. (Esitatud laast «Kujutuspäevikust I» sisaldub F. Tuglase raamatus «Muutlik vikerkaar», Tallinn 1968, lk. 145.)

Interpretatsioonide põhjalikkus ja tase olid väga erinevad. Saadi 7—19 (keskmiselt 13) punkti. Laastu meeleolu ja ideed tabasid paljud

hästi, kuid mõned ei vaevunud sellesse süvenema ning stiilivahendite analüüs jäi paratamatult formaalseks. Suhteliselt hästi iseloomustati sõnavalikut ja kõnekujundeid, halvemini lauseehitust ja iseäranis puudulikult kompositsiooni. Parima analüüsi esitas Kati Vasar Pärnu 4. kk.

7. ülesanne (25 p.). Kommenteerige neid F. Tuglase marginaale. Kas nad kehtivad Tuglase enda elu ja loomingu kohta? Põhjendage oma arvamust.

Kulla mees, kes sa vahest kord tulevikus mu elust kirjutad: ära võta asju siiski liiga tõsiselt. Oli ju ses elus ühte ja teist, aga kogusummas läks korda. Ning lõpuks: vahest olenes palju headki just paljust halvast.

Milles on lõpuks mu olulisim, keskseim? Vahest mõnes intiimses miniatuuris, nagu kogemata vormunud pisipalas. Kõik muu, olgu ulatuselt kui suur tahes, on vaid perifeeria. Olen olnud olemas ainult tolle pisipala pärast.

Selle ülesandega lootsime saada huvitavaid arutlusi, näha, kuidas suudavad noored käsitleda mõneti vastuolulisi probleeme, kuidas avaldavad oma iseseisvat arvamust. Paremad tööd näitasid seda igati positiivselt. Mitmetel jäi aga oma arvamuse põhjendamine kõrvaliseks, sõnastati lihtsalt ümber marginaalide mõtet. Punkte saadi 10 ja 25 vahel; kõige sisukam ja huvitavam oli Tartu 2. kk. õpilase Irja Hermani arutus.

8. ülesanne (5 p.). Nimetage F. Tuglase poolt «avastatud» olematu kirjanik ning tolle põhiteos, mida Tuglas refereerib. Millises 1970. aastate kirjandusteoses aredatakse edasi Tuglase müstifikatsiooni?

Arthur Valdese nime teadsid kõik vastajad peale ühe, suuremale osale oli tuttav ka T. Vindi «Arthur Valdese lugus». Resultatiivsust vähendas aga müstiline teos «Astmed» (selle eest oli ette nähtud 2 punkti), mida paljud ei mäletanud. Keskmiselt tuli 3,5 punkti.

9. ülesanne (30 p.). Võrrelge romaanide «Felix Ormusson» ja «Väike Illimar» peategelase kujutamist, kompositsiooni ja stiili. Kas Ormusson ja Illimar saavad teose vältel targemaks?

Tuglase romaane ja peategelasi tundsid olümpiaadist osavõtjad päris põhjalikult; raske ülesanne täideti üle ootuste hästi. Punkte sai enamik üle 20 (keskmine 23). Parimaks hinnati Tartu 10. kk. õpilase Lea Tamaru ja Tallinna 21. kk. õpilase Eva Kondi analüüsi.

10. ülesanne (10 p.). Loetlege 10 F. Tuglase novelliuhinna saanud praegusaegsete eesti kirjanike proosateost.

10 nimetamine 28-st praeguseks hinnatud teosest osutus jõukohaseks 11 vastajale. 3 kirjutajat ei suutnud meenutada ühtki. Keskmiselt saadi hakkama pooltega nõutuist.

11. ülesanne (15 p.). Pange 5 teesina kirja, milles näete F. Tuglase teeneid eesti kirjanduse ja kultuuri ees.

Vastustes kirjapandu kujutas tõepoolest valdavalt teese, kuid Tuglase kogu tegevuse paigutamine ühtsesse viie-teesi-süsteemi ei läinud päris hõlpsasti. Eeldasime, et puudutatud oleks Tuglas kui novellist, Tuglas kui kirjandusteadlane ja kriitik, Tuglas-tõlkija, Tuglas-toimetaja, Tuglas kui kirjandus- ja kultuurielu organiseerija. Keskmiselt said vastajad 11 punkti; 15 punkti anti Tiina Nõmmele Nõo kk. Tema oli ka II voo ru ning olümpiaadi üldvõitja.

Kirjandusolümpiaadi parimad 10.—11. kl. vanuserühmas:

1. Tiina Nõmme (Nõo kk. 11. kl., õp. H. Pukk).

2. Irja Herman (Tartu 2. kk. 11. kl., õp. L. Esko).

3.—4. Rein Undusk (Tallinna 21. kk. 10. kl., õp. A. Tohvelmann).

Marika Tint (Rakvere 1. kk. 11. kl., õp. M. Muik).

5.—6. Triin Vihalemm (Tartu 10. kk. 10. kl., õp. R. Krünvald).

Ilona Väinänen (Lähte kk. 11. kl., õp. V. Kübarsepp).

7. Kati Vasar (Pärnu 4. kk. 11. kl., õp. A. Kaldma).

8. Tiina Tarand (Tallinna 43. kk. 11. kl., õp. E. Repnau).

9. Ene-Reet Soovik (Tartu 2. kk. 10. kl., õp. R. Volmer).

10. Margit Sepp (Tallinna 49. kk. 10. kl., õp. I. Eiche).

Noorema rühma II voo ru tuli õpilastel samuti lahendada 11 ülesannet Fr. Tuglase elu ja loomingu põhjal. Lõppvooru kutsutud 25 õpilasest (neist 9 8. klassist) lõpetas 24, 1 9. kl. õpilane loobus vastamast. Võimalik oli koguda 173 punkti: viimaseks jäänu sai 65 ja võitja 157. 19 õpilast (neist viis 8. kl.) suutis ületada 100 punkti piiri, 5-le (neist 1 9. kl. õpilane) käis see üle jõu. 10 parema õpilase (neist 1 8. kl.) punktide summa ulatus 119—157-ni.

1. ülesanne (20 p.) Parandada tekst: ebaõiged kohad tõmmata maha ja vajaduse korral märkida õige asemele.

ENSV rahvakirjanik Friedrich Tuglas sündis 2. III 1886. a. Tartumaal Rõngu kihelkonnas Kanepi mõisa puusepa perekonnas. Fr. Tuglas õppis Uderna ministeeriumikoolis. 1901. aastal asusid vanemad elama Tallinna, kus avanesis kultuurihuvilisele Tuglasele head võimalused haridustee jätkamiseks H. Treffneri eragümnaasiumis. Samal aastal ilmus trükis tema esimene romaan «Elu tuli», seejärel kirjutas Tuglas lühiproosat raugematu hooga, üksteise järel valmisid «Kõhutäis», «Asuja», «Koidu ajal», «Kuhu päike ei paista» ning «Kevad». Fr. Tuglas liitus revolutsiooniliste ringkondadega ning arreteeriti detsembris 1907. a. Narvas «Kreenholmi» tehases koosolekust osavõtjana. Järgnes vangipõlv Toompea vanglas, kus ta kirjutas «Väikese Illimari» esimesed peatükid.

Oma pagulasaastatel viibis kirjanik Soomes, Itaalias ja Hispaanias ning pöördus kodumaale Eestisse tagasi alles pärast 1940. a. 21. juunit. Tuglas asus kodumaal täie tarmuga kirjanduselu organiseerima: ta oli kirjanike rühmituse «Siuru» rajajaid, ajakirjade «Postimees», «Ilo», «Tarapit» toimetaja, ajakirja «Uus Ilm» asutaja ja esimene toimetaja.

Suure Isamaasõja ajal hävis kirjaniku kodu Tartus ning ta asus elama Tallinna. Fr. Tuglas suri 15. apr. 1971. Tema loometeed tähistavad novellid, näidendid, romaanid, esseed, ballaadid, miniatuurid, luuletused ja reisikirjad, nimetagem neist mõned, nagu «Päästmisel», «Saatus», «Marginaalia», «Muutlik vikeraar», «Valge öö», «Juhan Liiv», «Kadunud kodu», «Eluהלbed», «Jumala saar», «Armastuskiri», «Teekäija» ja «Liivakell».

Ülesanne lahendati hästi, 13 õpilast kogus 15—20 punkti, neist Aune Rehema Tartu 2. kk. 9. kl. (õpetaja L. Esko) kogus ainukesena võimaliku maksimumi 20 punkti. Vähiima tulemuse saavutas 1 vastaja (8. kl.) 8 punktiga.

Olesanne eeldas Fr. Tuglase elu ja loomingu täpset tundmist ning aitas kohe võistluse algul meenutada edaspidi vajaminevat faktilist materjali. Ollatas mõne õpilase tähelepanematus: tekstis jäeti kirjaniku eesnimi parandamata. Eksiti ka Tuglase sünnikoha märkimisega ning tema poolt toimetatud ajakirjade nimetamisega. Hästi tunti kirjaniku loomingut, selles osas oli eksimusi minimaalselt. Õpilastele ülesanne meeldis, nad hindasid selle huvitavaks ja kergeks.

2. ülesanne (10 p.). Nimetage iga katkendi puhul teose pealkiri ja tegelase nimi, kellega antud katkend seostub.

A. «Ta tuli tuppa kui unes, kogu aeg kukrut käes hoides. Ta pani raha lauale ja vaatles nii kuldükke kui kotti. Kukkur oli peen töö, seda mõistis temagi. Ta katsus seda värisevate sõrmedega ja lähendas silmle, mis nii vähe veel seletasid.»

B. «Kuid nähes ilmselgelt linna tervikuna, hakkas ta nägema ka selle üksikuid osi. Seal olid tänavad ja majad ning inimesed liikusid nende vahel. Ega olnudki kõik ainult võõrad, oli tuttavaidki, ja nad toimisid edasi, nagu ta oli neid näinud.»

C. «Ta läks ja tundis ülevoolavat rõõmu kõigest, mida nägi ja kuulis. Ühteviisi nii jalge ümber krabisevast kanarbikust kui ka puu otsas sädistavast oravast. Ta oli unustanud, kust tuli ja kuhu läks. Ta tahtis ainult minna, ainsa tundmusega rinnas: tahaks midagi, ja ei tea, mida; on ühtlasi rõõmus ja kurb, ega tea, miks.»

D. «Vana türklane ahviga katsus veel õnne. Ta peatus siin-seal, viibutas keppi ja laskis looma tantsida. Külmast kange ahv, kel oli punane fess ja kirju põll, tammus väsinult jalalt teisele. Kahupäine poiss mängis külmast siniseil sõrmil vile.»

E. «Kõrbhallid karvad katsid kogu ta keha. Ta juuksed kuklas olid püsti, sest ta hoidis tihti sealt käega kinni, nagu oleks tal peavalu.

Isegi ta nägu oli karvane, ja seepärast ei saanud iial aru, mida ta mõtles, kas ta rõõmus või kurb oli. Liikumata võis ta tundide kaupa kurbade silmadega vaadata.»

Olesanne nõudis Tuglase novellistika ja romaani «Väike Illimar» tundmist ning teose ja tegelase vastavusse viimist. Ka selle ülesande lahendamiseks tuli enamik vastajaist hästi toime, 16 õpilast (neist 7 8. kl.) kogus 6—10 punkti. Võimaliku maksimumi sai ainult 1 õpilane — tubli 8. kl. poiss Andres Maimik Tallinna 55. kk. (õpetaja A. Kerstenbeck). Minimaalse tulemuse 2 punkti sai samuti 1 8. kl. õpilane, vastates õigesti ainult D-katkendi. Kõige rohkem eksimusi põhjustaski katkendite B («Väike Illimar», Illimar), C («Toome helbed», Leeni) ja D («Taevased ratsanikud», Bova) äratundmine. Esi-nes ka vigu, kus teose pealkiri nimetati õigesti, kuid tegelast ei tuntud. Kõige kergemini tunti ära viimane katkend («Popi ja Huhuu», Huhuu), vähe eksiti ka esimese katkendi («Inimese vari», Maret) nimetamisega. Õpilased hindasid ülesande huvitavaks, kuid raskeks.

3. ülesanne (15 p.). Valige antud loetelust 3 teost ja sõnastage iga teose idee 3—5 lausega.

«Inimese vari», «Maailma lõpus», «Suveöö armastus», «Popi ja Huhuu», «Meri».

Olesanne nõudis teose mõistmist ning idee võimalikult täpset ja konkreetset sõnastamist. Ja siit tulenesidki vead ja ebatäpsused. Idee

esitamise asemel üritati hakkama saada teose sisu edasiandmisega. Vohas ümberjutustus, seegi sageli naiivne ja abitu, näiteks «Popi, kes on koer, on harjunud alluma. Kui päris Isandat ei ole enam, siis tekib tema asemele ahvist Isand Huhuu. Endine Isand oli Popi vastu alati hea olnud.» Või näide teisest vastusest, kus teose ideed käsitati sõnaselgelt sisu ümberjutustusena: «Teose ideeks on näidata väikese truu koerakese Popi käitumist pärast seda, kui tema peremees kodust lahkub. Isandal on kodus puuris suur ahv Huhuu. Kirjanik tahab väljendada väikese koera loomapsüühikat, kus Popi tunnistab oma uueks peremeheks Huhuu ja on talle truu.»

Analüüsiks valiti enamasti novellid «Inimese vari», «Suveöö armastus» ja «Popi ja Huhuu». Parima vastuse andsid kaks õpilast, Mirjam Lepikult Viikandi 4. kk. 9. kl., õpet. A. Käärrik ja Indrek Pajumaa Tallinna 49. kk. 9. kl., õpet. I. Eiche. Nõrgimaks osutus 1 õpilase (9. kl.) vastus 6 punktiga. 18 õpilast (neist 6 8. kl.) kogus 10—15 punkti. Ülesanne tundus õpilastele kerge, kuid tulemused seda päris veenvalt ei kinnitanud. Et kirjandusteoste analüüsiga on selle vanuseastme õpilastel veel suhteliselt vähe kokkupuuteid, peaks rohkem tähelepanu pöörama teose idee, teema ja probleemi mõistetele, et vältida sisu ümberjutustamist analüüsi asemel.

4. ülesanne (20 p.). Koostage Illimari iseloomustus kuni 20 lausega (vanus, välimus, iseloom, temperament, tundeelu ja mõttemaailm ja muud).

Ülesande edukas lahendamine eeldas ühelt poolt romaani «Väike Illimar» tundmist, teiselt poolt aga oskust peategelast mõista ja teda iseloomustada. Et õpilaste tööd kergendada ja mõttet õigetele radadele suunata, olid ülesande juhendis mõned pidepunktid kätte antud. See ülesanne näitas ilmekalt, kuivõrd õpilased oskavad tegelast mõista, hinnata ja iseloomustada. Nagu eelmise ülesande puhul, tuli ka siin nentida, et domineerima kippus jääma sisu edastamine (kirjeldati Illimari hommikut ja päeva, tema ettevõtmisi, sõpru ja vanemaid, esitati humoristlikke seiku Illimari elust ja suhetest täiskasvanute maailmaga). Näib, et tegelase iseloomustamine on 8. ja 9. klassi õpilastele (ja mitte ainult neile) küllalt raske ülesanne. Mitme vastuse puhul häiris vigane ja saamatu sõnastus, näiteks «Ta on lühikest kasvu, natuke paksu võitu. Ta tunnetas kõike, mis tema pihta käis väga valusasti. Näit. kosjakäik. Illimar oli uhke poiss, kui ta sai endale uued saapad. Kuid muudes asjades püüdis ta alati teisi arvestada.» Okski vastajaist ei saanud võimalikku maksimumi, 19 punkti pälvis vaid 1 õpilane (Indrek Pajumaa). 18 punkti 3 õpilast (kõik 9. kl.), minimaalne vastus oli 7 punkti (8. kl.), 9 õpilast (neist 1 8. kl.) kogus 15—19 punkti. Enamiku vastused olid tagasihoidlikud ega küündinud heade tulemusteni. Kuigi ülesanne oli üks raskemaid, ei tunnetanud õpilased seda nii, sest ainult üks vastaja pidas üles-

annet raskeks, päris mitmed aga kergeks. Seda ei arvatud ka huvitavate ülesannete hulka.

5. ülesanne (25 p.). Millistest novellidest on pärit järgmised tegelased? Iseloomustage iga tegelast 3—5 lausega.

Piret, Vidrik, Rannus, Rimmelgas, Kantre-Juuli.

Ülesanne sisaldas nii teise kui neljanda ülesande nõudeid, eeldades teose ja tegelase vastavusse viimist ja oskust tegelast iseloomustada. Niisiis kahekordselt raske. See, et õpilastele on tegelase iseloomustus kõva pähkel, selgus juba eelmisest ülesandest. Antud ülesanne kinnitas seda veel kord. Tegelane seostati teosega küll õigesti, kuid rohkemaks ei olnud osa vasta-jaist enam suuteline. Maksimumile vastas ainult üks õpilane, Reet Rääbis Kanepi kk. 9. kl., õpet. K. Pettai; punkti vähem sai Kersti Kuldna Tallinna 7. kl. 9. kl., õpet. A. Niinemäe, üle 20 punkti kogus veel 2 õpilast (mõlemad 9. kl.). 15—19 punkti sai 11 õpilast (neist 3 8. kl.), nõrgim vastus (8. kl.) oli vaid 3 punkti väärt. Nii selle kui ka viimase, 11. ülesande vastuste tase oli kõige ebaühtlasem.

Kõige paremini iseloomustati Piretit («Merineitsi») ja Rannust («Vabadus ja surm»), eksiti Rimmelga («Hingemaa») ja Vidriku («Toome helbed») avamisel. Kõige rohkem eksimusi tekkis Kantre-Juuli («Armastuskiri») seostamisel õige novelliga. Näitena paar eksimust: «Rimmelgas on tüüpiline väikekodanlane. Nn. «surnud inimene», kes «surma unenäost» üles ärgates oma enesetapuga näitab, et temataolised on määratud surema.» Või teisest vastusest: «Rimmelgas oli külakooli geograafiaõpetaja. Talle meeldisid õpilased, kes hästi õppisid. Õpilaste tundeid ta arvestada ei osanud. Kui õpilane hästi ei õppinud, pidas seda kohe tuimaks ja arenematuks inimeseks.»

Ülesanne meeldis õpilastele, see hinnati huvitavaks, kuid suhteliselt raskeks, ainult 2 vastajat pidas ülesannet kergeks.

6. ülesanne (5 p.). Lõpetage antud katkend võimalikult tekstilähedalt.

«Huhuu püüdis kasti avada. Ta urgitses küünega ja katsus hambaga. Siis...»

Ülesanne nõudis novelli «Popi ja Huhuu» lõpu võimalikult täpset tundmist. Ühtegi sõnasõnalist Tuglase teksti esitust ei olnud, ja ega žürii seda eeldanudki. Küll aga arvati täiesti õigeteks vastusteks need, mis esitasid novelli lõpu kõik 5 mõttelist tervikut (kasti ülestõstmine ja vastu pörandat viskamine; hirmus plahvatus; laeni tõusev leek; Huhuu lendamine vastu üht ja Popi vastu teist seina; maja müüri pooleksvajumine). Selle ülesande õige lahendamise eest said 8 õpilast (Ulvi Peets Jüri kk. 9. kl., õpet. S. Kruuberg; Katrin Lainsaar Pärnu 4. kl. 9. kl., õpet. A. Kaldma; Reet Kell Võru 1. kl. 9. kl., õpet. E. Tammo; Ene Anier Elva kk. 9. kl., õpet. L. Raudsepp; Külliki Põldmäe Viljandi 1. kl. 8. kl., õpet. E. Rummel; Kersti Kuldna, Andres Maimik ja Indrek Pajumaa) maksimaalse 5 punkti, minimaalne oli 1 punkt 9. kl. õpilasel. 11 õpilast olid natukene ebatäpsemad ja kogusid ainult 3—4 punkti, neist 4 8. kl. õpilast. Ainult 5 õpilast (neist 3. 8. kl.)

ei mäletanud novelli lõppu küllaldaselt ning said vaid 1—2 punkti. Õpilased ise nimetasid ülesannet raskeks, kuigi tulemused olid head ja vastused täpsed. Rõõmustas, et võistlejad suutsid novelli lõpu nii tekstilähedaselt esitada.

7. ülesanne (9 p.). Missugune katkend ei kuulu Tuglasele (selle autori ja teose pealkirja nimetamine annab juurde 4 punkti), seega 5+4 punkti.

A. «Iris seisis silmapilgu ja hingas hommikust värskust. Siis läbis ta õue, hüppas üle madalaks tallatud aia, — ja looklev rada viis teda läbi tumerohelise välja. Ta tuli alla järvele, lina üle öla, kasteheina vars näppude vahel, ühtesoodu laulu ümisedes ja naeratades nagu laps.»

B. «Kui isa tuli koju, oli tal esimeseks mureks järele vaadata, mis teeb rebane. Aga rebane ei feinud midagi, surus end ainult kastinurka ja vahtis põlevate silmadega vastu, kui keegi piilus teda läbi kaaneprao.»

C. «Aga kokku said nad ometi kord. Ainult kaks-kolm aastat oli kulunud. Nende magamis-asedemad olid otse kõrvu. Mitu päeva olid nad juba koos elanud ilma teineteist tundmata.»

D. «Nüüd jooksid mitmed jäljed üle Polla tee ja õhk oli täis loomade lõhnu. Kuid ta püüdis omast kinni hoida, valides agaralt jälgede keskel. Ta tegi ringe lumiste kadakate ümber. Jahune hang tõusis ta rinnuni, ta lahmis käppadega selles.»

Antud ülesanne oli väikeseks lõdvestuseks teiste pingeliste vahel. Seda kinnitasid ka tulemused. 10 õpilast (Silvi Tari Tõrva kk. 9. kl., õpet. L. Riit; Marge Laadi Pärnu 4. kl. 9. kl., õpet. A. Kaldma; Anne Jaaska Põlva kk. 9. kl., õpet. E. Kaar; Ave Veskijärvi Tõrva kk. 8. kl., H. Veiksar; Mai Koskora Elva kk. 9. kl., K. Raidma; Katrin Pelska Röpina kk. 9. kl., H. Nemvalts; Indrek Pajumaa, Mirjam Lepikult, Kersti Kuldna ja Ene Anier) märkisid õigesti, et B-katkend ei kuulu Tuglasele ja lisasid juurde, et tegemist on A. H. Tammsaare jutustusega «Meie rebane», seega kogusid maksimumi 9 punkti. Veel 6 õpilast (neist 3 8. kl.) tundsid ära Tuglasele mittekuuluvat katkendi ja said 7 punkti. Ainult 1 õpilane (8. kl.) jäi punktita, sest märkis Tuglasele mittekuuluvaks viimase katkendi. Õpilased hindasid ülesande kergeks, selle kinnituseks ka meeldivalt palju õigeid vastuseid.

8. ülesanne (12 p.). «Lembitu» koosneb 4 osast. Iga osa algab sõnadega «Ühes Lembitu». Sõnastage iga osa mõte, märkige iga osa lõpp võimalikult tekstilähedaselt.

Ülesanne ühendas kaks komponenti: ühelt poolt nõudis teose täpset tundmist ja teiselt poolt oskust iga osa lahti mõtestada. Antud ülesanne tõi kaasa ka kõige rohkem ebaõnnestumisi. Raskusi valmistas iga osa tekstilähedane esitamine ja samuti vastava osa mõtte avamine. Ebatäpsusi oli ka osade järjestuses. Mõned õpilased proovisid paljusõnalise ilutsemisega ülesannet lahendada, teised eemaldusid Tuglase tekstist sedavõrd, et raske oli esitatut «Lembituga» seostada.

Tundub, et tänapäeva kiire lugemistempo juures ei ole aega tekstisse süveneda ega seda enda jaoks selgeks mõelda. Raskemini mõistatavaks osutus miniatuuri 3. osa, seevastu õnnestus 2. ja 4. osa avamine paremini. Kahe õpilase, Indrek Pajumaa ja Külliki Põldmäe vastused olid

täpsed ja põhjalikud, punkte vastavalt 12 ja 10. 4 õpilast (neist 2 8. kl.) jätsid vastuse võlgu, 8 vastajat (neist 4 8. kl.) kogusid 6—12 punkti. Õpilased hindasid küsimuse üksmeelselt raskeks.

9. ülesanne (15 p.). Missugusest novellist on antud katkend pärit? Iseloomustage seda looduskirjeldust (missugune on selle põhimeeleolu, milliste vahenditega on see saavutatud? Selgitage kujundikasutust, sõnavalikut jm.).

«Kuusirp tõusis taevasse, valades külma kuma üle udutsevate luhtade. Ta valus valgus tilkus mustale veele ja maale, kust tõusid pöösaste skeletid. Taevas rohetas ja sinas selle hõbedase künla valgel terasheledal.»

Aga vene liikus pärivoolu peatumata. Ta läbis kuuvalgel tõusvaid udukoonlaid, pöösaste kontuurid kandusid tast mööda, pilved vahetusid tema kohal taevas. Ja lõpuks näis, nagu oleks ainult vene seisnud ja kõik muu tast mööda voolanud. Voolasid taevas ja maa, voolasid rannad ja puud, voolasid jõe sünged lained lakkamata ning peatumata otsekuu ema armupisarate ilmloomatus.»

Vastajad märkisid õigesti, et katkend on novellist «Inimese vari», ainult üks õpilane ei märkinud novelli pealkirja ega suutnud anda rahuldavat analüüsi (3 punkti). Tüüpilise veana kordus meeolulise ümberjutustus analüüsi asemel. Selle kõrval oli mitmeid põhjalikke ja huvitavaid vastuseid, kus märgiti õigesti katkendi põhimeeleolu ja selle seos peatageelase Maretii meeleheitega. Oskuslikult toodi välja erinevaid kujundeid (epiteet, metafoor, kordus jt.), analüüsi kompositsiooni ja sõnavalikut. Kõige parema analüüsi esitasid 3 õpilast: Indrek Pajumaa (15 punkti), Mirjam Lepikult ja Ene Anier kumbki 14 punkti. 15 õpilast (neist 3 8. kl.) said 10—15 punkti. Õpilased hindasid ülesande huvitavaks, aga suhteliselt raskeks.

10. ülesanne (12 p.). Fr. Tuglase oli väga mitmekülgne, ta kirjutas erinevates žanrides, oli tegev kriitik ja kirjandusteadlasena. Nimetage nõutud arv tema töid järgmistel aladel: novellikogud (4), romaanid (2), kirjandusteaduslikud monograafiad (2), reisikirjad (2), tõlked (2).

Ülesanne eeldas Fr. Tuglase loomingulisi seadete väljaannete nimetamist. Ülesande lahendamiseks tuldi väga hästi toime. Eksiti ainult monograafiade ja tõlgete märkimisel, peaaegu vigadeta esitati novellikogud. Ainult üks õpilane ei suutnud peale «Liivakella» teisi kogumikke nimetada, samuti puudus ühes vastuses romaan «Felix Ormusson».

Maksimumi kogus 18 õpilast, neist 5 8. klassist, minimaalselt saadi 7 punkti. Üksmeelselt tunnistas ülesanne kõige kergemaks, kuid mitte eriti huvipakkuvaks.

11. ülesanne (30 p.). Koostage juubelikõne Fr. Tuglase 100. sünniaastapäeva aktuseks oma koolis.

Ülesanne oli analoogiline vanema rühma viimase ülesandega, eeldades kokkuvõtlikku hinnangut Fr. Tuglase teenete kohta eesti kirjanduses ja kultuuripildis. Tüüpilise veana ilmnes oskamatuse kasutada biograafilist materjali: esitati kirjaniku elu ja loomingu ülevaade ilma olulisemat rõhutamata, eksiti faktides. Vältima peaks ka «tänamist» ja «pöördumist», näit. «Kes veel pole lugenud, tehke seda kindlasti ja uskuge, te

ei kahetse.» Tundub, et niisuguseid ülesandeid võiks koolis sagedamini lahendada. Vastuste hindamisel arvestas komisjon õpilaste püüdlusi sõnastada oma mõtteid tõesti juubelikõnena, kuigi vastavaid esinemiskogemusi on selle vanuserühma õpilastel tõenäoliselt veel vähe. Seda hinnatavamad olid osavõtjate tõsised pingutused ülesande lahendamisel. Et ülesanne oli üks raskemaid, olid ka vastused väga erineva tasemega, ulatudes 5—30 punktini. Kõne koostamine õnnestus hästi 8 õpilasel (neist 1 8. kl.), kes kogusid 20—30 punkti. Kõige omanäolisem ja huvitavam oli Indrek Pajumaa kõne (30 p.), huvitavalt ja sisukalt kirjutasid Mirjam Lepikult (29 p.), Piibi-Kai Kivik (27 p.), Andres Maimik ja Reet Rääbis (25 p.). Kõne ebaõnnestus 1 õpilasel (5 p.), kes esitas vaid mõned eluloolised andmed, needki vigaselt. Ülesande lahendamiseks said hakkama veel 14 õpilast (neist 7 8. kl.), kogudes 10—19 punkti. Õpilased hindasid ülesande kõige huvitavamaks, kuid mitte kergeks.

Möödunud olümpiaad kinnitas veenvalt, et kirjandushuvilised õpilased tunnevad ja armastavad meie rahvakirjaniku loomingut. Osavõtjad olid olümpiaadiks põhjalikult valmistunud ja tõsiselt töötanud, õpetajate vaev oli märgatav ja hinnatav ning nende suunav käsi tuntav. Kirjandusolümpiaad on elujõuline. Üha rohkem ja põhjalikumalt on koolid ning õpetajad tegelnud õpilaste juhendamisega. Õpilased võisid nautida iseseisva töö rõõmu ning omandasid võistluse käigus mõnegi kasuliku kogemuse. Rõõm oli nentida, et nii 8. kui ka 10. kl. õpilased suudavad võrdsesti hästi võistelda oma vanemate kaastelstega.

Prof. K. Muru ütleb: «Oma noorsoo kirjandusliku harituse edendamiseks oleme ühtviisi kutsunud ja seatud.»

Kirjandusolümpiaadi parimad 8.—9. kl. vanuserühmas:

1. Indrek Pajumaa [Tallinna 49. kk. 9. kl., õp. I. Eiche], 157 p.
2. Mirjam Lepikult [Viljandi 4. kk. 9. kl., õp. A. Käärrik], 147 p.
3. Andres Maimik [Tallinna 55. kk. 8. kl., õp. A. Kerstenbeck], 135 p.
4. Piibi-Kai Kivik [Tallinna 7. kk. 9. kl., õp. A. Niinemäe], 134 p.
5. Ene Anier [Elva kk. 9. kl., õp. L. Raudsepp], 133 p.
6. Kersti Kuldna [Tallinna 7. kk. 9. kl., õp. A. Niinemäe], 132 p.
7. Reet Rääbis [Kanepi kk. 9. kl., õp. K. Pettai], 130 p.
8. Marge Laadi [Pärnu 4. kk. 9. kl., õp. A. Kaldma], 128 p.
9. Aune Rehema [Tartu 2 kk. 9. kl., õp. E. Esko], 121 p.
10. Ulvi Peets [Jüri kk. 9. kl., õp. S. Kruuberg], 119 p.

Õpetaja õpilase lugemise suunajana

PÄRJA ÕUNAPUU,
**Tartu 12. keskkooli raamatukogu-
juhataja.**

«Lugemise juhtimisega äratame lastes armastust kirjanduse vastu, õpetame teoseid valima ja raamatukogu kasutama, kujundame õigeid lugemisharjumusi, hoolitseme, et iga laps loeks õigel ajal läbi tema eale sobivate raamatute kuldvaliku» (1, lk. 9). Järelikult ei tohiks õpilaste lugemine kulgeda päris isevoolu, vaid seda peaksid suunama peale raamatukoguhoidja ka kirjandusõpetaja, aineõpetajad ja klassijuhataja, sealhulgas algklassiõpetaja. Sellealane töö algab esimestest koolipäevadest ja kestab kooli lõpetamiseni.

Aineõpetaja kompetentsi kuulub ennekõike erialakirjanduse tutvustamine. Silmas tuleks pidada õpilaste iga ja soovitatava kirjanduse jõukohasust. Väär oleks õpilasi hirmutada paksude teostega, sageli on mõistlikum juhtida nende tähelepanu mõnele üksikule huvipakkuvamale peatükile, mis haakub õppeprogrammiga. Kui aineõpetaja on osanud õpilase tähelepanu õigesti suunata, võib tekkida iseeneslik huvi, tutvumaks ka teose teiste osadega, et teada saada veel rohkem. Hea, kui reklaamitud teos oleks ainekabinetis mõnda aega kättesaadav kohapealseks kasutamiseks (näiteks uudiskirjanduse riiulil või stendil). Huvi äratamiseks on mitmeid võimalusi.

□ Õpetaja loeb uudisteoset ette mõne **katkendi**, mis tõstatab mingi probleemi, ent selle lahendus jäetakse õpilaste endi lugeda.

□ Õpetaja näitab raamatu **illustratsioone** ja kommenteerib neid lakooniliselt. Piltide demonstreerimiseks võib kasutada ka epidiaskoop, eriti nooremates klassides.

Mõlema eeltoodud mooduse kasutamine tulemusena tekkis Tartu 12. keskkooli keskastme õpilastes märgatav huvi näiteks itaalia ökoloogi G. Reossi teose «Elu ja surma küsimus» vastu, mis muutus kooli raamatukogus üheks nõutavamaks. Paraku ei nähtud ette raamatu populaarsust ja soliidse hinna tõttu telliti seda kooli kogule ainult üks eksemplar.

□ Programmiteema käsitlemisel toetub õpetaja **huvitavale lisamaterjalile**, kusjuures ei tee saladus, millisest teosest see pärineb. Õigesti ei toimi see õpetaja, kes jutustab ümber õpikumaterjali ja lisab, et palju teemakohast leiaksid õpilased sellest või teisest teosest. Tulemuslikum oleks õpiku peatükki üksnes kommenteerida või jätta see tervenisti iseseisvaks läbitöötamiseks. Õpilaste huvi teose vastu äratav õpetaja selle sisulise tutvustamisega käsitletava probleemi valguses. Kes aga veelgi rohkem teada tahab, sellele jääb võimalus ise tervikteosega tutvuda.

□ Õpetaja laseb kirjutada **referaadi**, nii et õpilane on tahes-tahtmata sunnitud pöörduma erialakirjanduse poole. Tartu 12. keskkooli ajalooõpetajad suunasid lapsi referaatide kirjutamisele Suurest Isamaasõjast ja seetõttu laenasid õpilased kooli raamatukogust peaaegu kogu selleainelise kirjanduse. Eriti nõutavaks kujunes A. Pähklimäe «Kedagi pole unustatud, midagi ei unustata».

□ Õpetaja suunab õpilasi kirjanduse läbitöötamisele, et valmistuda **aineolümpiaadideks**. Huvitavaid (olümpiaadi)ülesandeid sisaldavaid kogumikke ilmub viimastel aastatel järjest rohkem. Nimetagem siinkohal vaid mõned: L. Görke jt. «Risti-rästi läbi matemaatika»; A. Tšesnokov jt. «Matemaatika-ring IV—V klassis»; H. Keerutaja, K. Kruse, L. Tartes «Materjali klassiväliseks tööks matemaatikast IX—XI klassile»; A. Emmo, V. Paju «Füüsikakatsed VI—VII klassis»; B. Bilimovitš «Füüsikaviktoriinid»; J. Perelmani «Huvitav füüsika»; H. Backe «Retk füüsikasse»; «Жизненный подвиг Менделеева»; T. Rodima, A.-H. Suiti «Ülesandeid keemia olümpiaadidelt» jt. Suhteliselt vaeslapse osas on seni olnud emakeeleõpetajad. Seda lünka püüab täita peatselt ilmuv H. Laaguse ja T. Õunapuu «Huvitav emakeel». Sellelaadsete väljaannete õige koht ei olegi vahest raamatukogus, vaid ainekabinetides, kus need on õpilastele alati käepärast.

□ Kui aineõpetaja korraldab **õppekäigu**, suunab ta õpilasi tutvuma ka erialakirjandusega. Seda võib teha enne õppekäiku, et häälestada õpilasi või neid mingis küsimuses ette valmistada, aga ka pärast õppekäiku, kui on tarvis koostada nähtu-kuuldu kirjeldus või aruanne.

□ **Ainepäevade (kultuurhommikute, temaatiliste õhtute)** ettevalmistamisel on aineõpetajatel suurepärased võimalused õpilaste suunamiseks mitmesuguse kirjanduse läbitöötamisele. Nii näiteks otsisid õpilased raamatukogust materjali Mendelevi päevaks või füüsikaõhtuks «Räägime udust, aga mitte udujuttu» jne. Teemaatilist õhtut «Linnuriigis» aitasid ette valmistada H. Veromanni «Valge-toonekurg», R. Männi «Tiirud», T. Randla «Jutustus punakael-laglest» ning «Metsloomi ja linde Eestis», E. Väljali «Matsalu roostikus, randadel ja vetel» jts.

□ Õppetunnis või aineriingis üleskerkinud üksikprobleemid (näit. kes on taskuhüppik või taskukonn?) juhvivad õpilasi teatmeteoste kasutamisele.

Klassijuhatajal on õpilaste lugemise suunamiseks järgmised võimalused.

□ Poliitinformatsioonide ettevalmistamiseks kasutavad õpilased «Välispanoraame», raamatuid sarjast «Muutuv maailm», ajakirju «Küsimused ja Vastused» ning «Aja Puls» jne. Kui õpilastel on veel vähe kogemusi, tuleks klassijuhatajal viidata võimalikult konkreetsele materjalile, näidates ära raamatu või ajakirja ilmumisaasta (numbri), vahel koguni leheküljed. Hiljem võib suunamine olla ka üldisem: õpilased ise otsivad allikad, kust nad materjali saavad. Klassijuhatajatel tuleks poliitinformaatorite väljaõpetamisel pöörata tähelepanu ka sellele, et esinejad materjali võimalikult ilmekamalt edastaksid ja selle allikaid kogu klassile tutvustaksid, et kuulajates kirjaduse vastu huvi äratada.

□ Igakevadiste silmaringi laiendavate ekskursioonide ettevalmistamisel on klassijuhatajal otstarbekas jaotada ülesanded nii, et üks õpilane võtab oma hoole alla teatud maakoha (marsruudi) tutvustamise ajaloo, teine geograafia, kolmas kirjanduse ja kultuuriloo, neljas tänapäeva majanduse aspektist jne. Kirjandust «reisijuhtide» näol on piisavalt. Klassijuhatajad on ikka olnud mingil määral universaalid ja seepärast peaksid nad enne ekskursiooni viitama ka kirjandusele, mis pole alati seotud nende erialaga. Näiteks enne Vargamäele sõitmist võiks klassijuhataja soovitada õpilastel uuesti sirvida «Tõe ja õiguse» I köidet, Palamuse külastamine tähendaks eelnevalt Tootsi-lugude ülelugemist, Pärnu ja Vändra kant eeldab tutvumist kirjandusajalooliste käsitlustega L. Koidulast ja C. R. Jakobsonist jm.

□ Klassiõhtute ettevalmistamisel saab klassijuhataja suunata õpilasi teatmeteostest viktoriiniküsimusi koostama. Seltskondlikku osa aitab sisustada M. Zapletali «1000 mängu».

□ Klassijuhatajad saavad ühe või teise teose vastu huvi äratada ka nn. raamatukogutundides. Nii näiteks ajendas raamatukogutund teemal «Kirja ajaloo» lapsi tutvuma bulgaaria autori Vassil Iontševi teosega «Шрифът през вековете». Suuremate õpilastega käivad klassijuhatajad lasteraamatukogus, kus sealsed töötajad annavad nõu, kuidas vajalikku raamatut leida ja sellega töötada.

□ Klassijuhatajatundides on suhteliselt hõlbus suunata õpilasi murdealiste probleeme käsitlevate ja seksuaalkasvatustlike teoste lugemisele, nagu E. Kook «Tütarlastest sirgub naine»; Z. Wedrowska «100 minutit ilu heaks»; I. Tarmak «Peeglike, peeglike seinapeal...»; H. Kahn «Õpi ennast tundma»; J. Hynie «Noorukist meheks»; R. Peter jt. «Tütarlastest naiseks»; H. Kurm «Sinule, tütarlaps»; I. Vintovkina «Murdeas tüdru-

kule»; M. Kurze «Inimene, tervis, esmaabi» (II—III klassile); H. Jänes «Poiss ja tüdruk» (IV—VI klassile) jts. Samast sarjast võib klassijuhatajatele ja lastevanematele soovitada veel H. Grasseli «Miks kurejutud?».

□ Alklassiõpetaja peaks oma lapsed sõna otseses mõttes juhtima raamatu juurde. Algab see kohe septembri esimestel päevadel raamatukogutunniga «Hoia raamatut». Sellealane töö jätkub teisteski tundides, kuni õpetaja leiab, et tema õpilased on valmis tutvumiskäiguks kooli raamatukokku, mille juhataja annab neile raamatute valimise ja laenu tamise esimesed juhtnöörid.

Alklassiõpetaja osa laste lugemise suunamisel on üksikasjalikult käsitlenud S. Raud (1980). Omaette probleemiks on kujunenud lugemispäevikud. «Õppeaasta lõpuks peaks iga 3. klassi õpilane oskama lugemispäevikusse kirjutada lühikese kokkuvõtte raamatu kohta. ... Soovitav on juurde lisada põhjendus, miks üks või teine raamat meeldis või ei meeldinud. Algul tehakse seda kollektiivselt suuliselt» (3, lk. 56). Õpilastel lastakse lugemispäevikutesse ka pilte joonistada. Pole aga õige hinnata lugemispäevikuid nende välise ilu järgi. Joonistuste kvaliteet peaks jääma teisejärguliseks. Oulise on see, kui võrd on laps raamatust aru saanud. Sel eesmärgil tuleks lapsed seada võimalikult konkreetsete probleemide ette, näit. miks see tegelane käitus just niiviisi, aga mitte teisiti? kuidas oleksid tema olukorras käitunud ise? vms. Lugemispäeviku hinde peaks määrama, kui võrd sisukad vastused on lapsed tõstatatud probleemidele andnud.

Meie silmapaistvamaid lastekirjanikke Ellen Niit on väitnud: «Kunstilise sõna vaegus algõpetuses on märksa suurem, kui me oskame kujutleda. Aga kunstisõna on mahukas. Kirjandusliku kujundi kaudu on lapsele võimalik pakkuda hoopis rohkemat kui mis tahes muul viisil. Kui me suudaksime organiseerida olemasolevagi täisväärtusliku emakeelse lastelugemisvara asjalikuma kasutamise koolikirjanduses, paraneksid asjad tunduvalt» (2, lk. 60). Siit järeldub, kui võrd oluline roll on laste lugemise suunamisel täita alklassiõpetajal. Seda, mis varases koolieas tegemata jääb, on hiljem juba väga raske kompenseerida.

Kirjandusõpetaja ülesanne on juhtida õpilasi ilukirjanduse, samuti keele- ja kirjandusalaste (populaar)teaduslike väljaannete juurde.

□ Õpilaste lugemise suunamisel on seni vahet suurim olnud kirjandusõpetaja töö kohustusliku kirjanduse lugemise juhtimisel. Pahatihti aga antakse õpilastele ainult korraldus teos antud tähtjaks läbi lugeda. Läbi mõeldumalt töötab see õpetaja, kes annab õpilastele eelnevalt mingid pidepunktid (alateemad, probleemid), millele lugemisel kesken-

duda. Kui probleemid on irriteerivalt sõnastatud, võib esmast suunamist lugeda õnnestunuks.

Õppeprogrammi kuuluvate kirjandusteoste läbilugemine on õpilastele teatavasti kohustuslik. Kõik kohustuslik aga sünnitab tavaliselt vastumeelsust. Kirjandusõpetaja talent avaldubki suuresti selles, kuivõrd meeldivaks ta suudab muuta kohustusliku kirjanduse läbilugemise. Kogemustega õpetajad alustavad teose analüüsi sisu kontrollimisega. Kui küsimused teose sisu kohta on kavalalt koostatud (domineerivad miks-küsimused, nõutakse aga võimalikult lakoonilisi vastuseid, vahel kirjutatakse isegi ette, mitut sõna võib vastuses maksimaalselt kasutada), sunnib see õpilasi pingsale mõttetööle, nii et õpetaja võib saadud hindede arvestada täisväärtuslikena. Järgneva analüüsi käigus taandub faabula mõistagi teisejärguliseks ja esiplaanile tõuseb kirjandusteos kui kunstiteos.

□ Uudis(ilu)kirjanduse tutvustamine eeldab, et õpetaja on ise jõudnud teose juba läbi lugeda või sellega vähemalt üldjoontes tutvuda. Võib tunduda odava reklaamivõttena, kuid sageli on andnud lausa üllatavat efekti moodus, kui kirjandusõpetaja loeb oma tunni lõpus ette katkendi uudisteosest ja jätab selle kõige põnevama koha pealt pooleli.

□ Mitmeid võimalusi lugemise suunamiseks pakub kirjandusring. Osade jaotamine kirjanduslikuks kohtuks (või ka kirjanduslik karneval) sunnib ringi liikmeid teost lugema, et elada sisse kehastatava tegelase rolli. Nooremate õpilaste juures õigustavad ka rohke dialoogiga kirjanduspalade instseneeringud, kusjuures osalised ei pea mitte sõna-sõnalt reprodutseerima kehastatava kõnet, vaid võivad seda oma sõnadega edasi anda, s. t. vabalt mängida.

Arvukad mälumängud pakuvad kirjandusringi juhendajatele eeskjuu ka mitmesuguste kirjanduslike viktoriinide («duellide») korraldamiseks. Õpetaja peaks aga eelnevalt teatama viktoriini temaatika, et suunata õpilasi kirjanduse läbitöötamisele. Edukalt on ringitöös praktiseeritud paralleelklasside võistkondade võistlusi mingi õpilastele igavana tunduva kohustusliku kirjandusteose sündmustiku reprodutseerimises (näiteks 9. klasside konkurss rahvuseepose «Kalevipoeg» tundmises). Õigustavad ka vaidlusõhtud mingi (uudis)teose tegelase või probleemi üle (näit. kas üks tõsine töömees, nagu oli Jedigej Zankeldin T. Ajtmatovi romaanis «Ja sajandist on pikem päev», suutis millegagi kaasa aidata nüüdisaja murettegevate probleemide lahendamisele?). Kirjanduslike tähtpäevade puhul võivad kirjandusringlased koolipere ees välja astuda, ükskõik kas nad teevad seda siis õpilaste kogunemisel aulas või raadiosõlme erisaates. Nii näiteks suunas ringi juhendaja õpilasi otsima sobivaid ilukirjanduskatkendeid, illustreerimaks A. Tšehhovi 125. sünniaastapäevale pühendatud raadiosaadet «Suur

kirjanik muutub alati planeedi ühisvaraks». Kirjandusringi koosolek teemal «Meie esivanemate varandus» juhib õpilasi rahvaluulekogude kasutamisele; deklamaatorite konkurss «Inimese suhe loodusega» viib etelajaid looduslühirika lugemisele, leidmaks endale sobivat võistluspala; fašistliku Saksamaa üle võidu saavutamise 40. aastapäevale pühendatud montaaži koostamiseks on õpilastel vaja tutvuda Suure Isamaasõja aastate võitleva patriootilise luulega (almanahh «Sõjasarv») jne.

□ Erinevalt teiste ainete õpetajatest peab kirjandusõpetaja lugemise suunamisel silmas pidama, et õpilased ei loeks mitte ainult teabe hankimise eesmärgil, vaid tunnetaksid **ilukirjandust kui kunsti**liiki. Loomulikult ei tohiks piirduda ainult proosaga, vaid lapsi tuleks õpetada mõistma ka poeesiat. Mõistagi ei tähenda see üksnes luuletuste meeletut päheõppimist, millega meie koolides vahel liialdatakse, nii et hilisematele lastekirjanikelegi on värsse tuupimine jäänud meelde kui koolielu kõige vastikum külg (4; 189). Kooli ajal vaevalt kirjanduse süvakihitideni kaevutakse, ent kirjandusõpetaja peaks looma eeldused või andma vähemalt tõuke, et kirjandusele alid õpilased edaspidises elus siiski nii kaugele jõuaksid.

Ilmselt on õpetajaidki vaja õpetada, kuidas laste lugemist suunata. V. Baženovi andmetel on mõnel pool kooliraamatukogud korraldanud õpetajatele ja lastevanematele vestlusi teemadel, nagu «Õpetage lapsi õigesti lugema», «Kuidas sisendada lastele armastust lugemise vastu» jts. (5; 72). T. Sorokina järgi korraldatakse Leningradi raamatukogudes mikrorajooni lastele lugejate konverentse ja kohtumisi huvitavate inimestega (7; 54). Õpetaja ei ole õpilastele mitte alati suurim autoriteet, kelle soovitusi igal sammul järgitakse. Sageli on külalisesinejal (eriti aga meespetsialistil poiste) suurem mõju kui päevast päeva kuulduud-nähtud pedagoogil. Kui «huvitav inimene» oskab emotsionaalselt esineda ja jutu sees ka erialakirjandust tutvustada, on saavutatud mitu eesmärki: laienenud on laste silmaring ja õpilasi on suunatud kirjanduse juurde, mis kokku peaks teenima ka kutsevaliku eesmärke.

Mõistagi pole olemas kooli, kus õpetajad kõiki eeltoodud võimalusi agaralt kasutaksid. Küll oleks aga vaja, et kooli juhtiv kirjandusõpetaja koostöös raamatukogujuhatajaga koordineeriks õpilaste lugemist ja abistaks neid kolleege, kes seda vajavad. Hetkeseisus võib täheldada järgmisi üldisi **vajakajäämisi**.

□ Nõrgaks jääb tagasiside: õpilasi suunatakse küll pidevalt mitmesuguse kirjanduse juurde, kuid sageli ei järgne sellele kontrolli, kuidas lapsed on oma tööga toime tulnud.

□ Isegi raamatuühinglastest õpetajatele ei jätku kõiki neile vajalikke või neid huvitavaid raamatuid. Kui aga õpetajale endale jääb

teos kättesaamatuks, ei ole temast ka õpilaste suunajat raamatu juurde.

□ Noorte koolide raamatukogud pole vajalikul määral komplekteeritud: puudub varem ilmunud kirjanduse, sealhulgas ka kirjandusprogrammisis olevate kohustuslike teoste soetamise võimalus.

□ Äärmiselt kasinad on raamatute koha-pealse kasutamise võimalused, sest koolide raamatukogudes puuduvad lugemisruumid.

□ Avariilulele paigutatud kirjandust, mille eest õpilased otseselt ei vastuta, hoitakse halvasti: perioodilisi väljaandeid lõhutakse (ajakirjadest lõigatakse välja pilte) või lähed need hoopis kaotsi.

□ Uudiskirjandus võiks kooli raamatukokku saabuda väiksema hiline misega. Õpilased, kes kaupluselelt jäid mingist teosest ilma, tulevad seda kohe küsima kooli raamatukogust, kuid peavad pettunult lahkuma, sest sinna pole see veel saanud. Ja kui ükskord saabubki, on huvi selle vastu juba tunduvalt kahenenud.

□ Kas ei oska õpetajad õigesti arendada õpilaste kirjandusmaitset või ei taju kirjamehed igakord täpselt seda, mis lapsi huvitab ja mis mitte, kuid suhteliselt harva laenatakse küllalt kõrgetasemelisi teoseid, nagu R. Põdra «Kingitust» või H. Männi «Väikesi võililli», isegi F. Tuglase «Väikest Illimari» ja A. Kivi «Seitset venda» (fakt, mis peaks mõtlema panema eelkõige kirjandusõpetajaid), samal ajal kui väga nõutavad raamatud on näiteks A. Kassi «Pahupidi puhkus», L. Tungla «Poolkoera» jmt. Küll aga rõõmustab, et V. Masingu teost «Sinasoprus tamme-ga», millele määrati J. Smuuli nimeline kirjanduspreemia laste- ja noorsookirjanduse alal, hindavad ka lapsed ise.

Tartu 12. keskkooli perspektiivis on ehitada raamatukogu kõrvale ruum, mida õpilased saaksid kasutada lugemistoana. Siis on võimalik suurendada nende teoste arvu, mida koju ei laenutata. Sellega muutuksid nõutavamad raamatud kõigile kättesaadavamaks.

Kasutamata võimalusi õpilaste juhtimisel kirjanduse juurde on kooli raadiosõlme töös ja näitlikul agitatsioonil (vitriinid, stendid).

Teatavasti ei tohi õpilaste eest ära teha midagi, milleks nad ise suutelised on. Klassivälisest lugemist ei tuleks lastel võtta kui tüütut kohustust, vaid neis endis peaks tekkima soov selle või teise raamatu poole pöördumiseks. See soov saab tekkida ainult siis, kui õpilane tunneb, et tal on piisavalt raamatuga iseseisva töö kogemusi ja teadmisi (6; lk. 6).

Muidugi ei saa välistada kodu osa õpilase lugemise suunamisel. Neid lapsi, kelle kodus on rohkem raamatuid, mida ka loetakse, on õpetajalgi kergem juhtida. Kodust põhjustatud vajakajäämisi suudab mingil määral heastada algklassiõpetaja. Kui juba esimestes klassides tärkab lugemishuvi, on loodud kõik eeldused selleks, et raamatust saab inimesele hea sõber kogu eluks.

Matemaatika sisseastumiseksamitest 1984

ENE TIIT,
TRÜ matemaatilise statistika kateedri juhataja
SÄDE KOSKEL,
TRÜ rakendusmatemaatika kateedri juhtiv insener

Matemaatikaeksami teevad TRÜ matemaatika, füüsika-keemia, majandus- ja bioloogia-geograafiateaduskonda sisseastujad. Matemaatika kirjalik on 1. eksam matemaatika- ja majandus-, 2. füüsika-keemia teaduskonnas ning geograafiaosakonnas ning 3. bioloogia ja geograafia eriala üliõpilastele. Matemaatika suuline eksam matemaatikateaduskonna, füüsika ja majandusküberneetika osakondade kandidaatidele toimub kirjaliku eksami järel.

Matemaatika kirjaliku eksami sooritas 650 üliõpilaskandidaati, keskmiseks hindeks saadi 3,62. Paremaid tulemusi saavutasid majandusküberneetika (23, kh. 4,26), vene õppekeelega füüsika-, (25, kh. 4,16), rakendusmatemaatika (38, kh. 4,1) ja eesti õppekeelega füüsikaosakonda astujad. Suulise eksami sooritas 121 kandidaati (kh. 4, 28).

Matemaatika suuline eksam

Suulisel eksamil oli igas piletis kolm küsimust, neist 1—2 vajasid tõestust.

Puudused vastustes tulenesid peaaesjalikult oskamatuses esitada matemaatilist korrektset tõestusi, samuti ebatäpsustest sõnastamisel või vähesest iseseisva järeldamise oskusest.

Et suuliselt eksamineeritavate põhikontingendi moodustasid matemaatika õppimisele orienteeritud, suhteliselt hea ettevalmistusega õpilased, on eksami tulemused valdavalt väga head ja head.

Suulise eksami sooritajaid on igas erialarühmas vähem järgmistel põhjustel:

1) rakendusmatemaatikas ja majandusküberneetikas (suuline eksam on 2.) ei tarvitsenud suulist eksamit teha medaliga lõpetanud, kes said esimese eksami viie;

2) füüsikas (suuline eksam on 3.) ei tarvitsenud suulist eksamit teha need, kes esimesel kahel eksamil said kokku 9 punkti, eeldusel,

et küpsustunnistusel olid neljad-viied;

3) esimesel (või teisel) eksamil läbikukunud ei teinud teist (kolmandat) eksamit. Läbikukkumisi oli kirjalikul eksamil 78 (12 %), suulisel 1(1 %).

Matemaatika kirjalik eksam

Kirjaliku eksami tulemusi analüüsiti TRÜ arvutuskeskuses.

Andmete töötlemisel kasutati kaht andmemassiivi.

1. AIS-rühma formeeritud sisseastumisankeetide põhjal moodustatud standardset massiivi, mis sisaldas andmeid sisseastujate elukoha, vanemate hariduse, lõpetatud kooli, lõputunnistuse hinnete, medali, nn. eksperimendirühma kuuluvuse kohta jm., samuti kõigi eksamite tulemusi.

2. Matemaatika kirjaliku eksami tulemuste kohta moodustati täiendav andmemassiiv, mis sisaldas andmed lahendatud töö variandi, üksikülesannete lahendusedukuse ja summaarse lahendusedukuse kohta. Selle andmemassiivi alusel hinnati ja võrreldi erinevatesse ainevaldkondadesse kuuluvate ülesannete lahendustulemusi, samuti analüüsiti eksamitulemuste sõltuvust töö variandist.

3. Mõlemad andmemassiivid ühendati, kasutades identifitseerivaks tunnuseks üliõpilaskandidaadi eksamilehe numbrit. Ühendatud andmemassiivi töötlemine TRÜ statistilise andmetöötlussüsteemi abil võimaldas kõiki üliõpilasi, kes sooritasid 1984. a. matemaatika sisseastumiseksami, uurida niihästi varasema ettevalmistuse kui ka eksamitulemuste seisukohast.

Märgime, et detailselt uuritav andmemassiiv sisaldas ainult statsionaarsesse osakonda astujaid; välja olid jäetud ka järelkursi sooritajad ning teistesse kõrgkoolidesse suunatavad.

Matemaatika kirjaliku eksami sooritamisel oli igal üliõpilaskandidaadil võimalik lahendada 7 ülesannet koolikursuse erinevatest osadest. Iga üksikut ülesannet hinnati 4-punktilisel skaalal.

Kirjalike eksamite tulemuste analüüsimise aluseks on 590 üliõpilaskandidaadi eksamitööd. Kokku kasutati 21 varianti, seega 147 ülesannet. Iga ülesannet lahendas keskmiselt 28 üliõpilaskandidaati. Teemaatilisel jaotati ülesanded 10 alarühma.

Astmed, murrud ja protsendid (aritmeetika)

Rühma kuulus 11 ülesannet ja oli olemas 353 lahendust. Keskmine hinne oli 3,01, seega oli lahendatuse protsent 75,3 (leitud kui saadud punktide summa suhe maksimaalsesse võimalikku), millega see ülesandetuüp oli edukuselt 2. kohal. 1983. aastal oli sama tüüpi ülesanne 8. kohal. Nii märgatava edukuse põhjuseks oli nähtavasti taskuarvutite hulgaline ja piisavalt oskuslik kasutamine.

Võrrandite koostamine ja lahendamine (tekstülesanne)

Sellesse rühma kuulus samuti 11 ülesannet, kokku oli lahendusi 303. Keskmine edukushinne oli 2,93, mis annab lahendatuse protsendiks 73,4 ning 3. koha ülesandetuüpide hulgas (eelmisel aastal 9. koht).

Asjaolu, et üle 70 % üliõpilaskandidaatidest tuli toime tekstülesandega (võrrandi koostamise ja selle lahendamisega), lubab positiivselt hinnata nende oskust teoreetilisi teadmisi praktiliselt kasutada.

Jadad (progressioonid)

Sellesse rühma kuulus 5 ülesannet 123 lahendusega ning lahendusedukuse näitajad on küllaltki lähedased kahele eelmisele ülesandetuübile. Keskmine ülesande edukushinne on 2,85 ja lahendatuse % 71,1. Edukuse reas paikneb jadaülesanne 4. kohal, pilt on lähedane 1983. aasta omale, mil koht pingereas oli 5.

Planimeetria

Planimeetriaülesandeid oli kasutatud variantides kokku 16, lahendusi oli 490 ning lahendusedukuse diagramm erineb märgatavalt eelmiste ülesandetuüpide omast. Ülesannete keskmine hinne oli 2,07 ja lahendatuse % — 51,7.

Planimeetriaülesanded on lahendusedukuse poolest viimasel, 10. kohal nagu möödunud aastalgi. Täielikult või enam-vähem täielikult tuli planimeetriaülesandega toime alla poole üliõpilastest, peaaegu pool oli ka neid, kes ülesande jätsid täiesti lahendamata või ainult alustasid (tegid joonise). Planimeetria on koolikursuses küllaltki varakult ning keskkooli lõppklassides pööratakse sellele suhteliselt vähe tähelepanu. Planimeetriaülesannete lahendamine nõuab leidlikkust ja tugevat loogilist mõtlemist, mis osale üliõpilaskandidaatidest pole jõukohane.

Ilmselt tuleks sisseastumiseksamiteks valmistumisel pöörata suuremat tähelepanu mitmesuguste planimeetriaülesannete lahendamisele.

Stereomeetria

Stereomeetriaülesandeid oli kasutatud variantides 20, lahendusi vastavalt 581. Stereomeetriaülesande keskmine hinne oli 2,29, lahendatuse % — 57,4, seega paikneb stereomeetria oma raskuse poolest 8. kohal (möödunud aastal 4. koht). Arvestades planimeetria tüüpilist madal-
seisu, on ka stereomeetria madal lahendusedu-

kus ootuspärane. Siit järeldus — kooligeomeetria mõlemad olulised harud vajavad tõhusamat läbikordamist eksamite eel.

Trigonomeetria

Trigonomeetriaülesandeid oli kasutatud variantides 21 (7 trigonomeetrilist võrrandit ja 14 trigonomeetrilist teisendust), kokku laekus 558 lahendust. Ülesande keskmine hinne on 2,43 ja lahendatuse % — 60,8. Edukuse reas paikneb trigonomeetria käesoleval aastal 7. kohal (möödunud aastal 6. koht).

See, et pooled üliõpilaskandidaadid trigonomeetriaülesandega toime ei tulnud, näitab, et kooliõpetuses tuleks sellele rohkem tähelepanu pöörata, eriti kasutada ära siin peituvad võimalused loogilise mõtlemise ja leidlikkuse arendamiseks.

Algebraised teisendused, võrrandid ja võrratused

Sellesse valdkonda kuulub 23 ülesannet kokku 539 lahendusega. Edukuse hinne on 2,47, lahendatuse % — 61,8. Ülesandetuüpide seas on algebraülesanded edukuselt 6. kohal (mullu 2. koht).

Siin, samuti nagu trigonomeetrias, on ebaõnnestumise põhjuseks vead teisendustes, mis võivad tekkida igal sammul. Sellest tulenebki suur poolikult lahendatud ülesannete arv.

Juurvõrrandid

Sellesse rühma kuulub 5 ülesannet 164 lahendusega. Juurvõrrand osutus kõige paremini lahendatavaks ülesandetuübiks: keskmine hinne oli 3,45, lahendatuse % — 86,3. See tulemus ühtib eelmise aasta omaga. Põhjuseks on lahenduskäigu konkreetus ja standardsus. Seda liiki ülesanded on hästi äraõpitavad ja lahendatavad ka tagasihoidlikumate võimetega üliõpilaskandidaatide jaoks.

Logaritm- ja eksponentvõrrand

Sellesse rühma kuulub 14 ülesannet kokku 440 lahendusega. Logaritm- ja eksponentvõrrandi keskmine hinne on 2,52, lahendusprotsent 63. Ülesannete lahendatuse üldjärjestuses annab see 5. koha (eelmisel aastal 4. koht). 30 % üliõpilaskandidaate ei oska niisuguseid ülesandeid praktiliselt lahendada, kuid on ka mitmesugustel etappidel eksinuid.

Funktsioonide uurimine, määramispiirkond, ekstreemumid (matemaatilise analüüsi ülesanded)

Sellesse rühma kuulub 22 ülesannet 682 lahendusega, mille edukust iseloomustab diagramm joonisel 11. Keskmine hinne ülesandele on siin 2,2, lahendatuse protsent — 54,9. Seega on ülesanded oma lahendusedukuselt eelviimasel kohal, edestades vaid planimeetriat (möödunud aastal 7 koht). Küllalt palju on üliõpilaskandidaate, kes niisuguste ülesannetega üldse toime ei tule, esineb ka eksimusi lahenduskäigu mitmetel etappidel. Põhjuseks võib olla aine suhteline uudsus kooliprogrammis ja seetõttu nõrgemalt läbitõotatud meetodika.

Planimeetria, funktsiooniuurimise ning logaritm-eksponentvõrrandite korral on osal üliõpilaskandidaatidest raskusi juba ülesande lahendusidee leidmisega. Stereomeetriaülesannete puhul ei jõuta sageli joonisest edasi. Trigonomeetria- ning algebraülesannete edukat lahendamist takistavad eksimused lahenduskäigus. Arvutuslikku laadi ülesanded (jadad, võrrandi koostamine, astmed ja murrud ning protsendid) on lahendatud kõige paremini. Märatava edu põhjus eelmise aastaga võrreldes on nähtavasti arvutitehnika juurdumine koolides ja selle üha oskuslikum kasutamine. Juurvõrrand on tüüpilise standardülesandena lihtsalt õpitav.

Matemaatika eksamitulemuste analüüs sõltuvalt eksamineeritavate kontingendist

Eksami sooritanutest olid 74 % tütarlapsed, 26 % noormehed; viimaste edukus oli märksa suurem — keskmine töö hinne 20 palli (tütarlastel 17), kusjuures 1/3 kõigist matemaatikaeksamile tulnud noormeestest sooritas selle hindele «5», tütarlastel oli see näitaja alla 16 % (vt. tabel 1).

Tabel 1
MATEMAATIKA KIRJALIKU EKSAMI
HINNETE JAOTUS SOO JÄRGI

	Mitte- rahuldav	Rahuldav	Hea	Väga hea
Naine	13,3 %	37,4 %	33,5 %	15,8 %
Mees	9,1 %	22,9 %	34,6 %	33,3 %
Kokku	12,2 %	33,6 %	3,8 %	20,4 %

Kuivõrd eksamivariandid olid eri päevadel erinevad, on tulemused küllaltki tinglikud. Silma paistab majanduserialadele pürgijate tagasihoidlik tase (erandiks on majandusküberneetika). Ohtlaselt tugevad olid matemaatika- ja füüsika-keemiateaduskonda õppima soovijad (andmed on põhikonkursi tulemustest), samuti bioloogid.

Vene õppekeele koolide kasvandikel süstemaatilisi erinevusi eesti õppekeele koolide omadest ei ole (füüsikud on eriti tugevad, majandusteadlased pisut tagasihoidlikumad).

Uurisime matemaatika kirjaliku eksami tulemuste sõltuvust rajoonist. Eraldi vaatlesime kõiki rajooni ja vabariikliku alluvusega linnu (Sillamäelt ei olnud ühtki õpilast uuritavas kontingendis), eksamineeritavate vähesuse tõttu ühendamisena Narva linna Kohtla-Järve rajooniga: Tallinna koolid on esitatud kahes osas: üldharidus-

koolid ühes ja õhtu-, tööliskoorte, kaugõppe ning kutsekoolid (päevased), tehnikakoolid ja tehnikumid teises rühmas; teistes piirkondades ei olnud niisugune alajaotamine üliõpilaskandidaatide vähesuse tõttu võimalik.

Tulemusi esitab kokkuvõtlikult tabel 2.

MATEMAATIKA KIRJALIKU EKSAMI TULEMUS (punktides)
SÕLTUVALT KOOLI ASUKOHAST*

Tabel 2

Jrk. nr.	Rajoon või linn	Üliõpil. kand. arv	5	4	3	2	Keskml. punkte
1.	Kingissepa	12	27,3	54,5	9,1	9,1	21,2
2.	Haapsalu	9	33,3	33,3	33,3	0	21,2
3.	Pärnu raj.	15	20,0	50,0	30	0	20,4
4.	Tartu raj.	34	31,0	31,0	34,5	3,4	20,0
5.	Tallinn, üldhariduskool	155	28,9	36,9	24,6	9,6	19,8
6.	Väljastpoolt vabariiki	13	27,3	27,3	27,3	18,2	18,5
7.	Hiumaa	2	50	0	0	50	18,5
8.	Kohtla-Järve raj. Narva	4	25	25	50	0	18,5
9.	Tartu linn	158	23,9	35,8	22,0	18,3	18,3
10.	Rapla raj.	9	0	60	20	20	17,4
11.	Põlva raj.	20	6,2	43,8	37,5	12,5	17,4
12.	Pärnu linn	25	14,3	33,3	38,1	14,3	17,4
13.	Kohtla-Järve linn	16	28,6	28,6	21,4		17,3
4.	Rakvere raj.	15	6,7	46,7	26,7	20	17,1
15.	Jõgeva raj.	22	22,7	18,2	31,8	27,3	17,0
16.	Valga raj.	23	27,8	22,2	22,2	27,8	16,8
17.	Võru raj.	27	13,6	31,8	36,4	18,2	16,2
18.	Harju raj.	19	8,3	33,3	41,7	16,7	16,2
19.	Paide raj.	15	11,1	33,3	22,2	33,3	15,9
20.	Viljandi raj.	31	9,5	28,6	33,3	28,6	15,7
21.	Tallinna kutsekoolid	32	11,8	23,5	29,4	35,3	14,6

* Punktiirjoonega on eristatud need piirkonnad, kus eksami keskmine tulemus vääraks hinnet «4».

Tabelist näeme, et suhteliselt hea ettevalmistusega tulevad Tartusse õppima kaugete rajoonide noored (Kingissepa, Haapsalu, Pärnu, Hiumaa), keda on aga arvuliselt vähe. Ootuspäraselt tugevad on Tallinna ja Tartu rajooni (Nõo) õpilased. Tartu õpilaste veidi madalamat edukust põhjustab nähtavasti asjaolu, et kodulinnas julgevad eksamitele tulla ka keskpärased koolilõpetanud. Ka Tartule lähematest rajoonidest — Jõgevast, Viljandist, Valgast, Võrust ja Põlvast on õppimatulijaid rohkem, eksamitulemused aga keskmised. Linna- ja maakoolide erinevus on üsna tühine, ainult pisut linnakoolide kasuks. Tallinna kutsekoolid annavad siiski kõige nõrgema sisseastujate kontingendi. Meile pakub huvi selgitada süvaklassides saadud ettevalmistuse mõju eksamitulemustele.

Vaatlesime 4 rühma: matemaatika-füüsika süvaklassid, teised süvaklassid; matemaatikakoo-

lide tavalised klassid; ülejäänud tavalised klassid.

Matemaatikakoolide tavaliste klasside vaatlemisel huvitas meid, kas neis on matemaatikaoskus muudest tavalistest klassidest nõrgem (paralleelsesse matemaatikaklassi on valitud võimekamad) või tugevam (kooli üldiselt kõrgem matemaatikaõpetatuse tase mõjub ka tavalistele klassidele). Osutus, et kumbagi hüpoteesi ei saa materjalinaappuse tõttu tõestada, kuid süvaklassides, eriti matemaatika süvaklassis õppimise positiivne mõju on ilmne, kuigi mitte eriti tugev (tabel 3).

Uurisime ka eksamitulemuste põhimõttelisi prognoositavust üliõpilaskandidaadi varasemate õpitulemuste, tema kooli mitmesuguste näitajate ning tema enese ja vanemate sotsioloogiliste tunnuste alusel.

Kõigist kasutatud AIS-süsteemi näitajatest korreleerusid matemaatikaeksami tulemustega kesk-

SÜVAKLASSIDE MÕJU MATEMAATIKA EKSAMI TULEMUSTELE

Tabel 3

Klass	Üliõpil. kand. arv	5	4	3	2	Keskmiselt punkte
Matemaatika-füüsika	65	33,9	35,4	21,5	9,2	20,0
Muu süvaklass	168	26,2	35,1	13,2	15,5	18,7
Matemaatikakooli taval. klass	26	30,8	15,4	38,5	15,4	17,8
Tavaline klass	229	14,8	35,4	30,6	19,2	17,2

kooli matemaatikahinne, kuuluvus eksperimendirühma (s.t. lõputunnistusel ainult neljad-viied), medali olemasolu, vanemate hariduse (korrelatsiooni suund ootuspärane — varasem kõrgem tulemus või vanemate kõrgem haridustase seonduvad parema eksamitulemusega). Koolitüübi ja õppevormiga oli seos nõrk, sest domineerisid üldhariduskooli päevase õppevormi esindajad, samuti oli vahe linna- ja maakoolide lõpetanute vahel väga väike. Üldstaaž (varasem kooli lõpetamine) matemaatikateadmiste jaoks ei tulnud. Lisandus ka soofaktor: noormeeste eksamitulemused olid paremad.

Eksamiedukuse näitajaks valisime punktide summa, kuivõrd see oli hindest paindlikum ja objektiivsem, sest iga ülesannet šifreeritud töö hindas eri komisjoniliige. Igasugune subjektiivne seos hindaja ja hinnatava vahel (mis on paratamatu suulisel eksamil) oli välistatud.

Kontrollisime eksamitulemuste sõltuvust eelnevalt sooritatud eksami tulemustest. Sellist mõju põhjustavad nähtavasti üliõpilaskandidaadi psühholoogiline ja üldettevalmistus ning oletatav eksamineerijate psühholoogiline faktor (hinnatakse eelmise eksami tulemuste järgi). Ilmnes, et eelmiste eksamitulemuste mõju oli üllatavalt väike ning eksamitulemuste prognoositavus langes eksami järjekorranumbri suurenedes. Viimane tulemus on mõneti ootuspärane, sest eksamid on järjestatud nende olulisuse põhjal.

Selgus, et üliõpilaskandidaadi omadustest (eriti tema õppeedukuse ja kooli näitajatest) sõltuvad tugevamini eksponent- ja logaritmvõrrandite, funktsiooni uurimise, stereomeetria ja progressioonide ülesannete lahendamise oskus, seevastu koolikursuse varasematel etappidel läbitud ja suuresti arvutusoskusele tuginevate ülesannete lahendusedukus sõltub õpilase (kooli) tunnustest suhteliselt vähe.

MEILT JA MUJALT

■ Donetski 22. keskkoolis on seatud eesmärk tutvustada õpilasi majandusteaduse aluste ja rahvamajanduse ning töökollektiivide ees seisvate ülesannetega kutsenõustamise eesmärgil. Baasiks on Donetski Riikliku Ülikooli majandusteaduskonna noorte majandusteadlaste kool. Vanemate klasside õpilastele peavad loenguid linna ettevõtete juhid, spetsialistid, teadurid. Ühel sellelaadisel õppusel, mille eesmärk oli suunitleda noori tootvale tööle, tutvusid õpilased paljude Donbassis vajanevate tööliselukutsetega, oblasti ja linna majandusliku arengu tähtsamate suundadega.

Kooli tööplaanis on kavandatud õppused teaduslik-tehnilise progressi kiirendamise probleemidest, energeetikaprogrammi elluviimise kiirendamiseks tehtavast tootmistööst.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Individualiseerimisvõimalusi matemaikatunnis

ENN NURK,
Vändra keskkooli õpetaja-metoodik,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Õppetöö individualiseerimine on selle kohtamine õpilaste individuaalsetele iseärasustele. Matemaatika õpetamisel tingivad individualiseerimise õpilaste erinevad võimed, teadmiste ebahõltsus ja erinev suhtumine matemaatika õppimisse. Õppetöö individualiseerimisest sõltub suuresti, kas kõigi õpilaste matemaatiline areng ja suhtumine selle aine õppimisse läheb soovitud suunas või mitte.

Tugevamad õpilased omandavad õppematerjali kiiremini. Õpetaja peab tekkinud ajavaru kasutama nende võimetekohaseks arendamiseks, maksmata lõivu tööle ülejäänud õpilastega.

Järgnevalt kirjeldatakse individualiseeritud õppetöö korraldamise võimalusi matemaikatundides.

Kollektiivse ja iseseisva töö tund

Vaadelgem täielike ruutvõrrandite lahendamist 7. klassis. Tugevamad õpilased omandavad eeskirjad ruutvõrrandite lahendamiseks kiiresti, keskmise võimekusega õpilastel kulub selleks aega rohkem, nõrgemad aga vajavad mitme tunni jooksul õpetaja suunamist ja abi.

Tugevamate õpilaste õpihuvi säilitamiseks on oluline, et neid õigeaegselt suunataks raskemate ülesannete lahendamisele. Esmane kõigi õpilaste kollektiivne töö (ülesannete lahendamine tahvli juures, lahenduste ja viigade analüüs jms.) jätkub edaspidi kolmel erineval tasandil. Nõrgemad ja esialgu ka keskmise võimekusega õpilased jätkavad kollektiivset tööd. Tugevamad õpilased lahendavad samal ajal iseseisvalt veel mõne normaalkujulise võrrandi. Järgnevalt suunatakse normaalkujuliste võrrandite iseseisvale lahendamisele keskmise võimekusega õpilased, tugevamad lahendavad iseseisvalt juba keeru-

kamaid võrrandeid. Täielike ruutvõrrandite lahendamise järgmisel etapil lahendavad nõrgemad ja esialgu ka keskmised õpilased kollektiivselt normaalkujule viimata võrrandeid, tugevamad aga juba võrrandeid abimuutuja kasutamiseega. Järgneb keskmiste ja lõpuks ka nõrgemate õpilaste üleminek iseseisvale tööle. Lõpuks lahendatakse kollektiivselt nõrgemate ja keskmiste õpilastega lihtsamaid ruutvõrrandeid abimuutuja kasutamiseega (vähemalt biruutvõrrandeid). Kõige tugevamad õpilased võiksid aga jõuda olümpiaadiülesannete lahendamiseni.

Kirjeldataud tundides töötab õpetaja põhiliselt nõrgemate ja keskmiste õpilastega. Tugevamaid õpilasi saab juhendada suuliselt, tööjuhenditega ning kaartidega või lüümikutega, millele on kantud lahenduste põhietapid ja vastused.

Kollektiivse ja iseseisva töö võtete seostamine õppetöö individualiseerimiseks sobib enamiku aritmeetika-, algebra- ja geomeetria-ülesannete lahendamisel.

Teoreetilise õppematerjali õppimise näitena vaadeldgem poolnurga trigonomeetriliste funktsioonide valemite tuletamist (10. kl.). Kollektiivselt arutletakse eesmärki (nurga funktsioonide avaldamine kaks korda suurema nurga funktsiooni kaudu) ja valemite tuletamise lähtekohti. Koos tuletatakse valem $\sin \frac{\alpha}{2}$ avaldamiseks, seejärel tuletavad tugevamad õpilased õpiku abiga $\cos \frac{\alpha}{2}$ ja $\tan \frac{\alpha}{2}$. Samal ajal arutletakse nõrgemate ja keskmiste õpilastega veel kord $\sin \frac{\alpha}{2}$ valemi tuletamist. Järgneb kollektiivne töö $\cos \frac{\alpha}{2}$ valemi tuletamiseks, kusjuures õpetaja otsustab, kas sellest võtavad osa ka keskmise võimekusega õpilased või pannakse nad iseseisvalt tööle. $\tan \frac{\alpha}{2}$ valemi võiksid ka nõrgemad õpilased iseseisvalt tuletada. Tugevamad õpilased tuletavad juurvabad avaldised $\tan \frac{\alpha}{2}$ avaldamiseks.

Iseseisva töö tund

Ülesannete individualiseeritud lahendamiseks iseseisva töö tunnis valib õpetaja eelnevalt erineva tasemega õpilaste jaoks ülesanded ning mõtleb läbi juhendamise ja kontrollimise võtted. Iseseisva töö tund on soovitatav anda pärast kollektiivset tööd samaliigiliste ülesannetega. Vanemates klassides oleks kõige otstarbekam kasutada kollektiivse ja iseseisva töö vaheetapina ka rühmatööd, kuid ajadefitsiit ei võimalda alati kolmeetapilist tööd.

Näitena vaadeldgem hulkliikmetega murdude jagamist (8. kl.). Nõrgemad ja keskmised õpilased saavad ühesuguse tööjuhendi, milles meenutatakse lühidalt ülesannete lahendamise eeskirja (murdude jagamise reegel, tegurdamine, taandamine). Esimeste ülesannete korral antakse tööjuhendiga täpsemaid juhtnõore la-

henduse üksikute etappide kohta, osaliselt sooritatud tehteid, nõuandeid vigadest hoidumiseks ja vastused. Järk-järgult tööjuhendi abi õpilastele väheneb ning viimaste ülesannete korral võib piirduda vastuste andmisega. Tööjuhendi lõpus peaks olema ka mõni veidi raskem ülesanne keskmise võimekusega õpilaste jaoks. Tugevamatele õpilastele mõeldud tööjuhend soovib meenutada murdude jagamise eeskirja, hoiatab vigade eest ja annab vastused. Kindlasti tuleb anda ka mitmesuguseid ülesandeid, näiteks niisuguseid, kus astendajad sisaldavad muutujat, või arvutada

$$\text{otstarbekalt avaldise } \frac{6^{12}-12^6}{52} : \frac{18^6+6^8}{17}$$

väärtus. Viimase ülesande lahendamiseks annab tööjuhend soovitusel kirjutada kõik astmed algarvude astmete korrutisena ($12^6 = 4^3 \cdot 3^3 = 2^6 \cdot 3^3$).

Õpilased võivad iseseisvalt ülesandeid lahendada ka ilma tööjuhenditeta, kuid suuliselt juhendades ja kontrollides ei jõua õpetaja süveneda kõigi õpilaste töösse nii, et nad saaksid õigeaegset abi.

Tehnovahendite kasutamine võimaldab individualiseeritud iseseisvat tööd mitmekesistada. Grafoprojektoriga projekteeritud ülesanded raskenevad järjekorras. Kui esimene õpilane on lõpetanud kõigi ülesannete lahendamise, lõpetavad töö ka teised. Järgnevalt esitatakse kõigi ülesannete lahendused, mis võimaldab nõrgematel õpilastel tutvuda keerukamate ülesannete lahendusega.

Teoreetilise õppematerjali iseseisvaks läbitöötamiseks tuleb koostada tööjuhend, mis aitab eraldada õppetekstist olulist ja seda lahti mõtestada. Ainult keskkooli viimastes klassides võib sobivate teemade korral iseseisvat tööd teostada ilma juhendita. Tugevamatele õpilastele mõeldud tööjuhendis esitatakse probleem, mille lahendamiseks tuleb õppematerjal läbi töötada, üksikasjalikku juhendamist pole vaja. Kaldprisma külgpindala teoreemi (11. kl.) tõestuse iseseisv õppimine on ka nõrgematele õpilastele jõukohane, kui tööjuhend suunab mudelite vaatlemisele, õpiku joonise uurimisele ja külgpinnalaotuse joonestamisele. Tugevamad õpilased tõestavad teoreemi kaldprisma külgpindala kohta. Seda tööülesannet võib esitada ka probleemsemalt: «Kasutades õpikut tõesta, et kaldprisma külgpindala ei ole põhja übermõõdu ja kõrguse korrutis.»

Rühmatöö tund

Rühmatööks võib moodustada 1—2 tugevamate õpilastest koosnevat rühma. Ülejäänud õpilased jaotatakse nii, et igas rühmas oleks erineva võimekusega õpilasi. Tugevamate ja ülejäänud rühmade tööülesanded

erinevad raskusastme poolest; tööjuhendid suunavad nõrgemate õpilaste tööd üksikasjalikumalt.

Vaadeldes püramiidide pindalade ja ruumalade arvutamist (11. kl.). Nõrgematele rühmadele koostatud tööjuhendid soovivad kokku panna ülesandele vastava mudeli (eriti mittekorrapärase püramiidide korral) ning suunavad õpilasi joonise tegemisele ja lahenduskäigu leidmisele. Tugevamate rühmade iseseisvus on suurem. Mudeli panevad nad kokku ainult vajadusel ning tööjuhendaja suunamist on vähe. Tugevamatele rühmadele koostatud ülesannete valimik sisaldab peale tüüpülesannete ka näiteks selliseid: «Kuubi ühe tahu servade keskpunktid ja vastastahu keskpunkt on püramiidi tippudeks. Võrelge püramiidi ja kuubi täispindalasi ning ruumalasi.» Tööjuhend võiks anda soovitusi kuubi serva tähistamiseks ja nõuandeid võrdluste tegemiseks.

Teoreetilise õppematerjali läbitöötamine rühmades võib toimuda analoogselt iseseisva tööga, kus kõik õpilased õpivad põhiliselt sama õppematerjali. Individualiseerimine sõltub töö juhendamise ja õpitu üldistamise määrast, erijuhtude arvestamisest jms. Rühmatööd võib aga individualiseerida ka eri tööülesannetega. Tugevamatele rühmadele antakse läbi töötada raskem teoreem või tuletada keerukamaid teisendusi nõudev valem (näit. tuletada pöördekeha ruumala valemist lähtudes tükikoonuse ruumala valem). Nõrgemad rühmad tuletavad koonuse ruumala valemi.

Kollektiivse ja rühmatöö tund

Säilitamiseks tugevamate õpilaste optimaalset töötempot kollektiivse töö tunnis võib nad jõukohaste teemate korral rakendada rühmatööle. Sellises tunnis töötab õpetaja valdava osaga klassist kollektiivselt. Rühma juhendamiseks ja kontrollimiseks on mitmesuguseid võimalusi — tööjuhend, suulised näpunäited, lehed korrektsete lahenduste ja vastustega. Näiteks tund, kus kontrollitakse kahe nurga siinuste summa ja vahe korruutiseks teisendamise omandatust, süvendatakse nende valemite kasutamist ning õpitakse kahe nurga koosinuste summa ja vahe teisendamist korruutiseks. 1) Kaks õpilast valmistuvad vastamiseks. Nõrgemad ja keskmised õpilased harjutavad peast seniõpitud trigonomeetria valemite kasutamist. Tugevamad õpilased lahendavad rühmades kirjalikke ülesandeid kahe nurga siinuste summale ja vahele. 2) Klass jälgib ja korrigeerib vastuseid. Rühmad tuletavad kahe nurga koosinuste summa ja vahe valemid. 3) Klass harjutab kahe nurga siinuste summa ja vahe

valemite kasutamist. Rühmad lõpetavad uute valemite tuletamise ja lahendavad nendele vastavaid standardseid ülesandeid. 4) Klass tuletab kollektiivselt kahe nurga koosinuste summa ja vahe valemid. Rühmad alustavad raskemate ülesannete lahendamist.

Eraldi tuleks peatuda matemaatikas andekate õpilaste töö korraldamisel. Kui klassis on vähemalt 2—3 andekat, siis tuleks nendest moodustada alaline rühm, mis sõltumata tunnitüübist jääb kokku. Uute teemade sõlmküsimused omandavad nad harilikult koos teistega, kuid iga vähegi jõukohase teema korral tuleb neile anda võimalus ka teoreetiline materjal läbi töötada. Kui andekate rühm on võimeline kiirendatud tempos läbi töötama terve peatüki, siis tuleb seda soodustada. Vabanenud aja arvel saavad rühma liikmed tõsisemalt süveneda õpitud teemasse, lahendades ettenähtust tunduvalt raskemaid ülesandeid. Ka teemavälise ülesannete lahendamine on mõeldav. Kogemuste põhjal võib öelda, et andekamate õpilaste olümpiaadideks ettevalmistamisel on suur osa just eespool kirjeldatud töökorraldusel. Kui klassis on ainult üks andekas õpilane, siis taandub rühmatöö iseseisvaks tööks.

Õppetöö individualiseerimiseks matemaatikatunnis on peale kirjeldatud organisatsiooniliste vormide kindlasti teisigi. Pole vaja kopeerida artiklis toodud näiteid. Oluline on, et iga õpetaja leiaks konkreetse teema ja konkreetse klassi jaoks kõige optimaalsemad tunnivormid, mis kindlustavad nii nõrgemate, keskmiste, tugevate kui ka andekate võimekohase töö.

42. lk.

Kirjandus

1. Lasteraamatukogu. Käsiraamatu koostanud Maie Bruus ja Signe Väljataga. Tln., «Valgus», 1976, lk. 143.
2. N i i t, E. Mängulisusest eesti viimase aja lastekirjanduses. — Rmt.: Laps vajab head raamatut. Koostaja A. Jaaksoo. Tln., «Eesti Raamat», 1978, lk. 51—68.
3. R a u d, S. Klassivälisest lugemisest algklassides. Tln., 1980. (Eesti NSV Haridusministeerium.)
4. V ä l i, H. Esimesed read. — Rmt.: Malle ja Kallega. Tln., «Eesti Raamat», 1975, lk. 187—193.
5. Б а ж е н о в В. Беречь в человеке читателя. — «Народное образование», 1984, № 3, с. 72—73.
6. Светловская Н. Н., Д ж е ж е л е й, О. В. Внеклассное чтение во 2 классе. «Провещение», 1983, с. 252.
7. С о р о к и н а Т. Внешкольному воспитанию — постоянное внимание. — «Народное образование», 1981, № 11, с. 51—54.

Emakeeleõpetuse ülesanded algõpetuse esimesel etapil (6-aastaste klassis)

LILIAN KIVI,
PTUI algõpetuse sektori juhataja
MILVI ROOSLEHT,
PTUI algõpetuse sektori teadur

Emakeelel kui õppeainel on 6-aastaste laste klassis eriline koht. Tema päralt on kõige suurem arv tunde ning tema kanda edaspidiseks õppetöös väga oluliste oskuste — kuulamis-, vaatlus-, jutustamis- ja elementaarse kirjutamis- oskuse — kujundamine. Emakeeletundidele jääb ka kogu õppe-kasvatustööd läbiva kasvatava-kujundava tegevuse telgjoon ning ainetevahelise seose kese. Emakeeleõpetuse kaudu pannakse alus suhetele lastekirjandusega ning igapäevasele suhtlusoskusele. Kõik see kokku moodustab reaalse ülesannete kompleksi emakeeleõpetuse üldise eesmärgi realiseerimiseks. On tarvis arendada laste kuulamis- ja vaatlus- oskust ning suulist kõnet, õpetada lugema ja trükitähtedega kirjutama, tutvustada eakohast lastekirjandust ning kujundada suhtumist loodusesse, inimestesse (täiskasvanutesse ja eakaaslastesse), inimeste loodud väärtustesse ning nende väärtuste loomise protsessi — töösse.

Kõike eelnimetatut tuleb teha nii, et õpetamise meetodika ja õppetunni ülesehitus oleksid kooskõlas 6-aastase lapse iseärasustega. Emakeele meetodika peab arvestama, et 6-aastased lapsed omandavad emakeelt nii teadvustatult kui ka teadvustamata. Lugema ja kirjutama õppimine on lapse poolt teadlik emakeele omandamine. Seevastu oma sõnavara täpsustumise, rikastumise ning sõnastusoskuse kasvu protsessi laps ei teadvusta. Tema kõne areneb mingi teise, tema jaoks teadvustatud tegevuse käigus. Selliseks tegevuseks võib olla mängimine, töö, kuulamine või vaatlemine. Lugema ja kirjutama õppimist-õpetamist saab käsitada kui **lapse ja pedagoogi koostööd ühise eesmärgi nimel**. Õpetaja osa lapse kõne arendamisel (sõnavara rikastamisel, sõnastusõpetuses) on seevastu **pedagoogi eeltöö selleks, et saaks toimuda** (teadvustamata) omandamine.

Kõne on kooliteed alustaval lapsel olemas,

ta suudab end selle abil väljendada ning ülesannet oma kõnet arendada ta vastu ei võta. Teatavasti rajaneb selles vanuses laste tähelepanu põhiliselt huvil. Tahteline tähelepanu on veel üsna nõrgalt arenenud ega saa olla laste õpetamisel nimetamisvääreks aluseks. Et lapse tunnetustegevust juhib valdavalt huvi ja eelkõige huvitab teda kõik see, mis teda vahetult ümbritseb, siis on huvitavale objektile suunatud vaatlemine ja kuulamine talle arusaadavad ning väga käepäraseid tegevused. Sel põhjusel on nimetatud tegevused ka laste kõne arendamisel kõige arvestatavamad. Õpetaja ülesandeks jääb kuulamine ja vaatlemine korraldada selliselt, et mõlema puhul oleks maksimaalselt rakendatud ka laste kõne ning kasutatavad töövõtted kindlustaksid lapse kõne süsteemikindla arengu (vt. joonis).

Seejärel tuleb õppeprotsessi planeerimisel määratleda lapse jaoks need õppe-tegevused, mille kaudu toimuks kõne arenemine edukalt ja mis samal ajal võimaldaksid realiseerida õppe-kasvatustöö teisi arendavaid ja kujundavaid funktsioone.

Selliste tegevustena on senise koolieelse kasvatuse süsteemis aegade jooksul välja kujunenud kaks põhilist: laste tutvustamine ümbritseva elu nähtuste ja lastekirjandusega. Mõlema valdkonna vastu on lastel suur huvi.

6-aastast kooliuisikut paelub ümbritseva maailma avastamine ja ta on võimeline omandama erilise kergusega üha uusi ja uusi teadmisi. Samal ajal on tema **arengut juhtivaks tegevuseks** (tegevuseks, mille läbi kõige edukamalt kujunevad kõrgemad psüühilised protsessid) **veel mäng**. See tähendab, et kõige edukamalt saab just mäng olla ka omandatud teadmiste kinnistamise ning praktikasse rakendamise vorm.

Nagu nimetatud, on 6-aastase lapse tähelepanu veel vähepüsiv ning vajab huvi toetust. See tingib õppe-tegevuse planeerimisel vajaduse ette näha töövõtete vahelduse. Planeerimisel on mäng (õppemäng) arvestataval kohal ka seetõttu, et mängu tarbeks ja mängus omandab laps teadmisi ning oskusi suhteliselt kergemini ja kiiremini kui teistes tegevustes. Seevastu maanduvad teistes tegevustes tekkinud pinged, eriti vaimne pinge ja liikumatuse pinge, mängus üpris edukalt.

6-aastasele lapsele on abstraktne mõtlemine veel raske, ent konkreetse esemelise materjali najal on ta võimeline tegema üldistusi ja järeldusi. See on õige ja sobiv aeg lapse vaatlus- oskuse arendamiseks. Pedagoogiliselt õigesti korraldatud ja juhitud vaatlust saatev vestlus on aga omakorda kõne ja mõtlemise seosel rajaneva väljendusoskuse arendamise vorm.

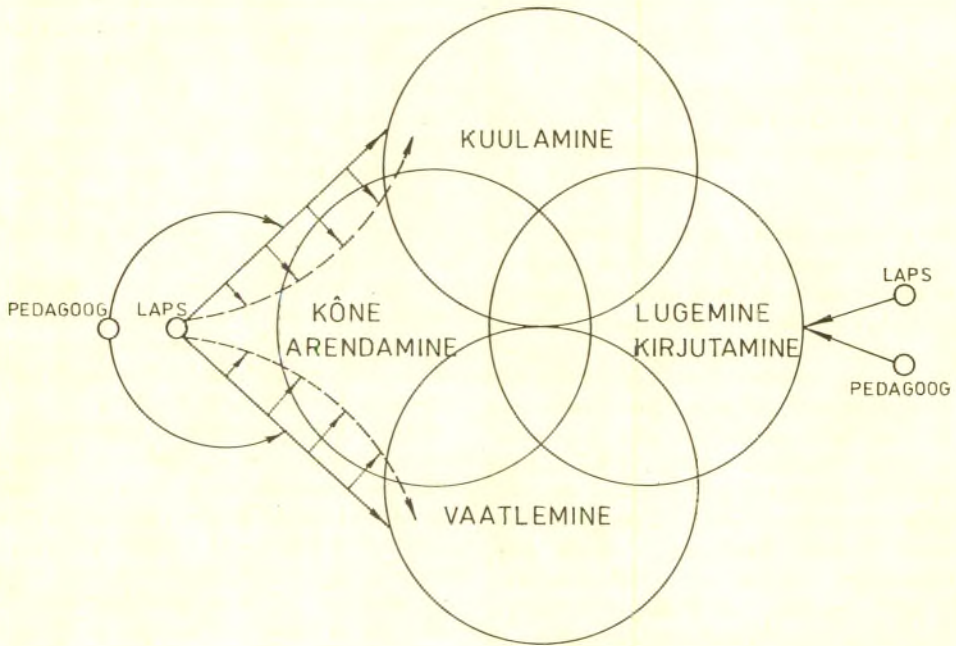
Selleks et täpsustuks ja rikastuks lapse sõnavara ning areneksid nii psüühilised protsessid kui ka väljendusoskus, peab laps saama pidevalt uusi teadmisi. Et iga uus teadmine saaks tugineda varasematele, asuda oma kohale süsteemis ja kujundada süsteemi edasi, peab (last keskpunktiks seadva) teadmiste ringi laienemine olema pidev. Ainult sel juhul saab arendav-õpetav

tegevus täita õppe-kasvatustöö rolli meie üldises kasvatusüsteemis, kus kõike läbib üldeesmärk on tulevase ühiskonnaliikme kujundamine. Õppe-kasvatustöö kui kujundava tegevuse üks, koolile iseloomulik osa täidab ainult siis oma ülesande, kui ta esineb selles kujundavas rollis. Seega **arendav-õpetav tegevus** ei ole eesmärk omaette, vaid on üks vahendeid kujundav-kasvatava tegevuse põhieesmärgi realiseerimisel.

Emakeele õpetamine 6-aastaste laste klassis või lasteaiarühmas koosneb järgmistest tegevustest: 1) ümbritseva elu ja piltide vaatlemine

koos vestlusega, 2) tutvumine eakohase laste-kirjandusega õpetaja poolt ette loetava kuulamise kaudu, 3) jutustamine ja luuletuste õppimine (kuulamise baasil), 4) lugema ja kirjutama õppimine, 5) õppemäng.

Emakeeleõpetuse põhivorm on tund. Igas emakeeletunnis esineb tavaliselt mitu nimetatud tegevust, millest üks on valdav. Tunnid jaotuvad kahte suurde rühma ja tinglikult võib neid nimetada lugema ja kirjutama õppimise tundideks ning lastekirjanduse ja ümbritseva eluga tutvumise tundideks.



Emakeeleõpetuse tihe ja vahetu seos ümbritseva maailmaga süsteempärase tutvumisega rõhutab emakeele kui õppeaine erilist kohta ka kogu kasvataj-kujundava tegevuse teljena. Emakeeleõpetuse temaatilise sisu määravad ühelt poolt kasvataj-kujundava tegevuse ülesanded: kujundada sihipäraselt suhtumisi ümbritseva maailma üksiknähtustesse. Selline eesmärgipärane suhtumine saab kujuneda aga alles siis, kui objekt on tuttav. Järelikult on vaja täpsustada ja rikastada lapse teadmisi kõigis neis valdkondades, kus soovime näha eesmärgipäraselt suhtumiste kujunemist. Näiteks, et kujuneks hoidev ja säästev suhtumine loodusesse, peab inimene loodust ja selle üksikobjekte tundma. Ainult emotsionaalsest hoiakust — loodus on ilus — selleks ei piisa. Samuti ei piisa teistesse rahvastesse lugupidava suhtumise kujunemiseks sellest, kui konstateerime, et rahvastevaheline sõprus on hea ja vajalik, ent ei anna teadmisi teiste rahvaste elust, tööst, kultuurist, kunstist, ei loo võimalusi vahetuteks kontaktideks. Siin astuvadki emakeele kõrvale kõik teised õppeained ja tunnivälised tegevused, andmaks teadmisi või süvendamaks suhtumise kujunemist.

Teisalt määrab emakeeleõpetuse temaatiline

sisu ka lapse üksikute psüühiliste protsesside arendamise vajadus (fantaasia — muinasjutud, rahvaluule, mälu — luuletused, salmikesed, rütmiline kõne jne.).

Lugema ja kirjutama õpetamisel on olulised ülesanded lapse juhtimine sõna häälikulise struktuuri teadlikule tunnetamisele, lapse varustamine oskusega sõna häälikulise struktuuri täpseks kirjanemiseks tähtede abil ning esmase lugemisvilumuse kujundamine.

Otseste õppeplaaniliste emakeeletundide kõrval ulatub aga emakeeleõpetus noorima koolilapse kõikidesse teistesegi pedagoogiliselt suunatud tegevustesse (teiste õppeainete tundidesse, tunnivälistesse tegevustesse). Üksikute õppeainete ning õppeainete ja tunniväliste tegevuste vahelistest seostest on üks valdavamaid laste kõne arendamise süsteemne käsitlemine. **Emakeeletundides omandatud** arengut stimuleerivad **harjumused** (huvi tundmine iga täielikult või osaliselt arusaamatu sõna täpse tähenduse vastu, põhjuslike seoste vastu, püüd kasutada jutustamisel täpset ja terviklikku lausestust, saada lugemisel kätte kogu tekstis olev informatsioon, taotled kirjutamisel korrektset ja vigadeta kirja-pilti jne.) **peavad kanduma** samal kujul ka lapse

kogu emakeeletunni välisesse tegevusse. Õpetaja ülesanne on seda ülekanandumist jälgida ja soodustada ning selleks sobivaid situatsioone luua. Kõige selle teostamine on väikeste koolilaste puhul lihtsam seetõttu, et eri õppeaineid õpetab lastele üks ja sama õpetaja ning seepärast on ühetaoline suhtumine emakeeleõpetusse nii ainetunnis kui teiste õppeainete tundides loomulik. Eriti oluline on aga samasugune seos tunnivälise tegevusega, mis ka 6-aastaste laste puhul ei ole enamasti sama pedagoogi juhtida. Siin on vajalik kahe (või ka enama) pedagoogi tihe koostöö ja üksteise tööstiili ja -võtete tundmaõppimine. On vaja, et nii õpetaja kui kasvataja külastaksid vastastikku tunde ja vaba aja tegevusi, püüaksid mõningaid töövõtteid ühtlustada, mõningate teiste puhul aga oma tegevusega viidata nendele, nii et lapsed oleksid alati veendunud mõlema pedagoogi tegevuse suundade ja eesmärkide ühtsuses ning pedagoogide vastastikusel informeerituses ja koostöös. Häid kogemusi selle kohta on koolieelsetel lasteasutustel, kus kasvatajad suures osas töötavad ka õppeainetes vahelduva graafikuga ja kogu töö järjepidevus ja süsteemsus toetubki pidevale vastastikusele informeeritusele.

Üks olulisi ülesandeid on ka lastevanemate informeerimine emakeeleõpetuse ülesannetest, töövõtetest, mida kasutatakse koolis laste kõnearendamiseks ning neile lugemise ja kirjutamise õpetamiseks, nende praktiline juhendamine sellistes küsimustes, milles kodu osa on vajalik. Viimaste hulka kuulub laste lugemishuvi innustamine, õigete lugemisevõtete kasutamine, konkreetsel juhudel (seoses pikaajalise puudumisega haiguse tõttu vms.) lapse juhendamine klassis läbivõetava õppematerjali omandamisel.

Iga teema ja õppetunni planeerimisel peab õpetaja jälgima ülesandeid kolmes valdkonnas: kasvatavat-kujundavaid, mis väga tihedalt seostuvad ka kõnearenduslikega: õpetavaid, konkreetselt lugema-kirjutama õpetavaid ja teadmisi andvaid; arendavaid, mis väga tihedalt seonduvad töövõtete valikuga, sest enamasti realiseeritakse need õpetamiseks ja kujundamiseks kasutatavate töövõtete abil. Seetõttu on töö eesmärgistamisel ja planeerimisel pikemaks ajaks (kalenderplaan, temaatiline plaan) ilmtingimata vajalik olulisemate töövõtete ettenägemine. Vastasel juhul muutub laste süsteemikindel arendamine juhuslikuks.

Mida noorem on õpilane, seda kompaktsem ja terviklikum peab olema kogu õppe-kasvatustöö. Viimast kindlustab põhjalik ja üksikasjalik ettevalmistus: iga tööloõigu eesmärgistamine, tema koha määratlemine üldises õppe-kasvatustsütsessis ning eesmärkide saavutamiseks vajalike ülesannete kavandamine konkreetsete töövõtete lõikes.



KOOLIEELNE KASVATUS

Lastesõimed: rahvamajanduslik tulenus ja ühiskonna kulutused

HEIKI MÜÜR,
Eesti NSV Plaanikomitee Majanduse
ja Planeerimise TUI direktor, majandusteade-
duste doktor, professor
KAIE KINK,
Eesti NSV Plaanikomitee Majanduse
ja Planeerimise TUI vanemteadur,
meditsiinikandidaat

Naiste töö- ja emafunktsiooni täitmise ühendamise on andnud ka sotsiaalselt soovimatuid tagajärgi. Naiste tööhõive kasv on mõjutanud sündimust, sel on oma põhjuslik (ja paraku pöördvõrdeline, vastassuunaline) seos laste kasvatusel kvaliteedi ja laste tervisega. Kuigi riik hoolitseb kasvava põlvkonna ja noorte perekondade eest, tähendab naiste ajabilansi pingestamine ka nende kehalise ja vaimse koormatuse kasvu.

Koolieelsete lasteasutuste võrgu arendamisega on emadele antud võimalus töötada rahvamajanduses. Kui laps on terve, saab ta veeta oma päeva lasteasutuses. Kui ta aga haigestub, väheneb vastavalt ka ema reaalse tööajafond ajutiselt töövõimetuslehel oldud haige lapse hoolduspäevade tõttu. Kuivõrd nimetatud probleem avaldub teravamal kujul söimealiste laste puhul, siis käsitlemegi just nimetatud lastekontingendi lastesõimedes kasvatamise ja nende emade reaalse tööpanuse võrdlevaid ökonoomilisi küsimusi.

Mida siis annab rahvamajandusele lastesõimede funktsioneerimine ja milliseid kulutusi see omakorda ühiskonnalt nõuab?

Kui lapsed käivad lastesõimes, saavad emad käia tööl. Emade töö majandusliku efektiivsuse hindamisel lähtusime nende panusest rahvamajandusse, võttes aluseks nende keskmise tööpäeva arvu aastas (1984. a.) ja ühe töötaja poolt antava keskmise päevase puhastulu (rahvamajanduse tegelik kasum + käibemaks) (1, lk. 44).

Iga söimelaps meie vabariigis puudus 1984. a. söimest 28,2 päeva (nii emade töövõimetuslehtede kui ka arstitõenditega registreeritud haiguspäevi). Kuna söimealisi lapsi oli ühe ema kohta keskmiselt 1,1, siis kujunes söimelaste haigestumisest tingitud hoolduspäevade keskmiseks arvuks ühel emal 31,3 päeva aastas.

Kui emadel oleks olnud võimalik töötada kõigil tööpäevadel, oleks nende panus rahvamajandusse olnud 37,9 milj. rubla aastas. 31,3 hoolduspäeva iga söimes käiva lapse ema kohta põhjustasid aastase panuse vähenemise 0,5 milj. rubla võrra.

Ühiskond aga seda puhastulu ei saa, sest tal tuleb katta mitmesuguseid kulutusi seoses lastesõimede funktsioneerimisega:

- lastesõimede ülalpidamise kulutused riigieelarvest ja muudest vahenditest,
- emadele haige lapse hoolduseks ajutise töövõimetuslehtede korral sotsiaalkindlustuse vahenditest väljamakstavad toetused,
- emade töölt puudumisel haige söimelapse hoolduse töttu saamata jäänud puhastulu,
- kulutused söimelaste täiendavaks meditsiiniliseks teenindamiseks,
- kapitaalvahetused lastesõimede ehitamiseks (amortisatsiooni aastasumma),
- lastesõimede personali poolt andmata jääv puhastulu, juhul kui neid rakendatakse mujal rahvamajanduses,
- lastesõimede ehitajate poolt andmata jääv puhastulu, kui nad oleksid rakendatud teistes rahvamajandusharudes.

Loetletud komponentidest koosnevad rahvamajanduse summaarsed kulutused lastesõimede, mis 1984. a. moodustasid 34,9 milj. rubla. Sellest summast 31,6% moodustasid riiklikud assigneeringud, samuti asutuste ja ettevõtete toetused ametkondlikele lastesõimede. Et meie arvutused ei haara perekondlikku tasandit, ei arvesta me siin lastevanematelt laekuvat laste toiduraha. Rahvamajanduse kulutused sõimedele on suhteliselt püsivad ja sõltuvad vähe laste viibimisest lasteasutustes. Peamised kuluartiklid on lastesõimede personali töötasu, toitlustamine, kõva ja pehme inventari muretsemine, õppe- ja mängukulud, kapitaalremont jm.

Ühe söimekoha finantseerimiseks kulutas rahvamajandus viimastel aastatel keskmiselt 510 kuni 590 rubla. 1. juulist 1984. a. NSV Liidu Ministrite Nõukogu kehtestatud uus kord lasteasutuste maksu tasumisel suurendab veelgi rahvamajanduse kulutusi laste kollektiivsel kasvatamisel. Võeti kasutusele ka uued toidunormid ühe lapse kohta päevas. 1983. a.

kulutati ühe söimelapse kohta 19,86 rbl. aastas, 1984. a. uue kulunormi kohaselt aga 116,06 rbl. aastas.

Teiseks majandusliku kahju elemendiks tuleb lugeda sotsiaalkindlustussummadest väljamakseid emadele haige lapse hoolduseks ajutise töövõimetuslehtede töttu puudunud tööpäevade eest. Toetus oleneb töötava ema pidevast tööstaažist ja keskmisest päevapalgast.

Ajutise töövõimetuslehte haige lapse hoolduse töttu oli viimastel aastatel kõrgeim 1981. a., moodustades 172,0 päeva 100 töötaja kohta. Järgmistel aastatel on nimetatud näitaja püsinud 147 päeva tasemel. 1984. a. maksti söimelaste emadele ajutise töövõimetuslehte hoolduse puhul 3,3 milj. rubla, mis moodustas 9,6% üldkulutustest söimede funktsioneerimiseks. Pealegi on keskmine väljamakstav toetus ühe hoolduspäeva eest suurenenud vastavalt töötajate keskmise päevapalga tõusule.

Peale väljamakstava toetuse tuleneb emade haige söimelapse hoolduse töttu töölt puudumisest veel teist laadi rahvamajanduslik kulutus, õigemini kahju — nimelt jääb töölt puudunud päevadel andmata emade panus tootmisse, saamata puhastulu. Võttes aluseks ühele inimtööpäevale osaneva puhastulu suuruse, keskmiselt puudunud tööpäevade arvu ühe söimelapse ema kohta ja söimelaste emade arvu, leidsime nende poolt hoolduse töttu puudunud päevadel vaegtoodetud e. saamata jäänud puhastulu aastas, mis moodustas 15,0% lastesõimede tegevusega kaasnevatest rahvamajanduse kulutustest. Ühel söimelapse emal jäi 1984. a. andmata puhastulu keskmiselt 269,1 rbl. eest päevadel, mil tuli kodus hooldada haiget last.

Lastesõimede meditsiiniliseks teenindamiseks on täiendavalt ette nähtud meditsiinilise ja arstide ametikohad profülaktiliseks tööks peale haigete laste ravimise, mida tehakse vastavalt vajadusele nii polikliinikus, kodus kui haiglas. E. Kulagina (2) metoodika järgi on meie poolt arvatud kulutused söimelaste meditsiiniliseks teenindamiseks, arvestades söimelaste kõrgemat haigestumuse taset kui kodus kasvavatel söimeealistel lastel. Tegelikult moodustavad meditsiinilisele abile tehtavad kulutused lastesõimede üldkulutustest väikese osa — kõigest 2,0%.

Riik teeb pidevalt kulutusi lastesõimede ehitamiseks. Arvestades ühe lastesõimekoha keskmiseks ehitusmaksumuseks 2760 rbl., amortisatsioonieraldiste üldnormiks 2,6% (RPI «Eesti Projekt» andmetel), kulutas rahvamajandus 1984. a. keskmiselt 2 milj. rubla lastesõimede seotud kapitaalvahetustele, mis moodustas 5,8% üldkulutustest. Peale selle on lastesõimede ehitamisel pidevalt hõivatud umbes 100 ehitajat. Rakendamisel mõnes teises rahvamajandusharus oleksid nad loonud täiendavat puhastulu.

Suurim osatähtsus (35,4%) rahvamajanduse kulutustes lastesõimedele on personalil,

kes on seotud lastesõimede tegutsemisega. Need on nii otseselt lastega tegelevad kasvatajad, hoidjad kui ka lastesõimede juhatajad, kokad ja nende abilised, raamatupidajad ja paljud teised. Nende kõigi hoivatuse tõttu jääb rahvamajandusel saamata puhastulu, mida nad oleksid andnud rakendamisel teistes rahvamajandusharudes.

Seega oleme määranud esmalt meie vabariigi lastesõimedes käivate laste emade reaalse tööajabilansi ja panuse rahvamajandusse, teisalt rahvamajanduse kulutused sõimedele ja sõimelaste haigestumistest tingitud saamata jäänud puhastulu 1984. a. Lastesõimede majanduslikule otstarbekusele hinnangu andmiseks tuli võrrelda kulutusi sõimedele sõimelaste emade tööpanusega. Selgus, et kulutused olid 2,2 milj. rbl. võrra suuremad, laste sõimes kasvatamine pole majanduslikult otstarbekas.

Lastesõimede tegevus osutuks majanduslikult põhjendatuks, kui laste haigestumuse tase sõimedes alaneks tunduvalt. Selle saavutamine on aga problemaatiline.

Laste haigestumust kollektiivsel kasvatamisel on võimalik vähendada laste lasteasutusse paigutamise vanusepiiri nihutamisega vanemasse ikka. On üldiselt teada, et nõukogude kasvatusteadlased, arstid ja psühholoogid soovivad lapse arenemise ja terve hivedest lähtudes kasvatada lapsi esimesed kaks-kolm eluaastat kodustes tingimustes.

Kirjandus

1. Müür, H., Ilver, S. Lasteasutuste majanduslik panus ühiskondlikku tootmisse. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 6, lk. 43—45.
2. Экономическая эффективность в здравоохранении. — Методические рекомендации Э. Н. Кулагиной. Горьковский ГМИ им. С. М. Кирова. Горький, 1982, 37 с.

MEILT JA MUJALT

■ Krasnojarski 41. keskkoolis õpetatakse noori töötama raaliga ja kasutama seda ka õppetöös. Programmeerimisõpetus seondub üleliidulise eksperimendiga lülitada kooliõpetusse informaatika ja arvutitehnika aluste tundmaõppimine. Kasutatakse NSVL TA Siberi osakonna Krasnojarski filiaali arvutuskeskuse baasi. Seda tehakse seal 1983. aastast alates. Nüüd huvitab pedagooge, millist abi võib raal anda keemia-, füüsika-, matemaatika- ja isegi kirjandustundides. Oma töö aluseks võtsid nad Novosibirski akadeemiku A. Jeršovi rikkalike kogemuste põhjal väljatöötatud programmi. Üks peamisi ülesandeid on töötada nii, et tehniliste oskuste kõrval areneks ka õpilaste loogiline mõtlemine.

Programmeerija elukutsega tutvumine toimub õppe-tootmiskombinaadis. 4. ja 5. klassid tegelevad koolis informaatikaringides, 7. klassidest alates on õppused tunniplaanis. Eksperimendi algusest on möödunud vaid lühike aeg, kuid juba on näha mõningaid tulemusi. Näiteks Krasnojarski teadlaslinnaku arvutuskeskuse korraldatud elukutseliste programmeerijate konkursil jõudsid ka õpilased kümne parima hulka. Nad oskasid antud ülesandeid originaalselt lahendada.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



KOOLIMUUSIKA NR. 10

100 aastat muusikaajakirja

ARTUR VAHTER,
TRK professor

1885. aasta 29. mail ilmus ajalehes «Eesti Postimees» teade «Tähtjas uudis», milles muuseas kirjutati: «Laul ja mäng on jumala poolt antud kallis kingitus. Kivist on see süda, kes temast mitte löbu ei tunne. Laulmine ja mängimine on pea igas koolis kuulda. Aga eestlastel on vähe laulu- ja mänguvara. Kolme ja poole aasta eest asutasime «Eesti Postimehele» väikese «Muusika-Lisalehe» kõrva. Aga see on liiga väike. Seda puudust tahan parandada. Ma läksin kõrge Riigivalitsuse ette palvega, et lubataks eesti keeles välja anda ühte täielist laulu ja mängu ajalehte. Loa sain.»

See on esimene ametlik teade eesti esimese muusikaajakirja «Laulu ja mängu lehe» ilmumisest. Kuu aja pärast oli muusikaajakiri toimetatud ja esimene number ilmus 1. juulil 1885. aastal. Selle sissejuhatuses tutvustab toimetaja K. A. Hermann ajakirja eesmärke: ajakiri tahab «meie rahva südameid soojendada ja osavõtjatele siin ja sääl mõne lõbusa silmapilgu valmistada... Ta tahab teid igapäevasest elust ka vahel iluriiki viia.» Ajakirja sisu kohta märgib ta: «Lõbusad kirjeldused, õpetused, jutud ja teatused peavad laulu ja mängu nii kui ka nende sünnitajaid ja loojaid tundma õpetama.» Seejuures kinnitab Hermann: «Ei siin ole mingit viha ega pahandust, mingit põlgamist ega parteid, siin on üksnes armastus, iludus, lõbusus, häädu, kenadus.»

Esimene numbriga näitab Hermann, milliseks kujuneb ajakirja tulevane pale. Juba siin on toodud peaaegu kõik žanrid, mida ta

tabab ajakirjas hakata viljelema. Siin on artikleid, mis läbivad mitmeid numbreid, ainukirjutisi ning rubriiki «Tött ja nalja». Ülevaates «Eesti laulust ja mängust», mis ilmus terve aastakäigu ulatuses, käsitleb ta eesti muusika ajalugu. Artiklis «Kuda komponeeritakse?» võtab Hermann 5 aasta jooksul läbi komponeerimise algõpetuse kursuse. Muusikaajaloo probleemid huvitavad Hermannit ka edaspidi. Teisest numbrist alates alustab ta üldajaloo kursusega «Lühike muusikaajalugu», millega jõuab lõpule alles 1890. aastal.

Hermann annab «Laulu ja mängu lehes» palju õpetusi, mis on eriti vajalikud koolide lauluõpetajatele. «Mis on lauluõpetuses siht ja määr?» küsib ta ja vastab: «Õpi õigesti ja hästi laulma» (1. aastakäik, nr.3). Õigesti laulmiseks on vaja tunda nooti, hästi laulmiseks aga haritud lauluhäält, head muusikalist kuulmist ja muusikalise teose sisu mõistmist, märgib ta samas. Artiklis «Lauluhäälest» juhib ta tähelepanu inimehääle omadustele, laulmise puudustele ja vigadele. Kirjutises «Kuda sünnib hää ja heli?» käsitleb ta akustilisi probleeme (1. ak., nr. 11). Koolmeistritele-laulukoorijuhitidele on määratud õpetus «Kuda peame laulma?» (2. ak., nr. 7). Ilma vaevata ei saa ilusat laulu. «Seda lauluõpetajat ei ole ka, kes kapaga noodi- ja laulutundmise pää sisse valab... õpi, õpi, õpi! Kui õpid, küll siis tuleb.» Ta nõuab koorilauljatelt nooditundmise oskust, milline nõue veel tänapäevalgi igas taidluskoores pole omaks võetud. «Muidugi teada, ilma noodi

tundmiseta on peaaegu võimatu laulja olla. Nootisid õppida olgu siis laulja esimene mure.» (2. ak., nr7.)

Koolmeistrite hulgas oli palju neidki, kes tundsid huvi koorilaulude loomise vastu. «Laulu ja mängu leht» suurendas seda arvu veelgi. Hermann trükkis heameelega koorilaulu, mida talle saatsid koolmeistrid, neid kohati kohendades ja parandades. «Laulu ja mängu lehe» kaudu said tuttavaks paljude isetegevuslike laululoojate nimed, nagu A. Anwelt, K. Ruut, A. Raudsepp, J. Elken, M. Kampmann, G. Luiga, A. Weizenberg, J. Koik jt.

Et kooliõpetajad kasutasid laulutundides viiulit, said nad kasulikke näpunäiteid Hermannilt loodud viiulikoolis «Viiuliõpetus» (1893) ja «Selettus viiuli seitsmest kõrgemast mängukohast ja harjutused nendes» (1897. a. «Laulu ja mängu lehes»).

«Laulu ja mängu lehel» oli suur tähtsus eesti rahvalaulu propageerimises. 1888.a. 10. numbris ilmus Hermannilt üleskutse «Tähtjas palve ja soov», milles ta pöördus peamiselt koolmeistrite poole ja kutsus neid üles rahvaviise koguma. See üleskutse oli aluseks järgnevale rahvaviiside kogumise hoogtoole. Nii mõnegi rahvaviisi saatis Hermann koorile seatuna rahvale tagasi kogumikes «Eesti rahvalaulud» 1., 2. ja 3. vihik.

Peale õpetlike kirjutiste oli igas «Laulu ja mängu lehe» numbris mõni põnev seiklusjutt tuntud muusikameeste elust, nagu «Paganini ja voorimees», «Varastatud lauleldus», «Salaalikud viiulimängijad», «Põrgu valss» jne.

Nr. 1.

I. aastakäik.

Laulu ja mängu leht.

Kuukirja Eesti muusika edendamiseks.

Wastutaw toimetaja ja wäljaandja Dr. R. A. Hermann.

Ilmus kaks korda.	Teilmisi nõuab
Sind aastaks kättejantmisega 1 rubla, pooles aastaks 60 kop. — Ne ära tunna aastaks 80 kop., pooles aastaks 50 kop.	iga raamatukauplus ja muusikaedendaja, kes toimetuse aadressi tellimise, raha- ja muude küsimustele: „Dr. R. A. Hermann, Tartus.“

T e r e t u j e k s.

Kallis Eesti rahwas! Armsad lauljad ja mängijad! Siin ilmub jälle uus ajakiri. Ta tahab Eesti laulu ja mängu edendada; ta tahab ka selles asjas täiesti ja iga pidi Eesti laule olla; ta tahab meie rahwa lüüdameid soendada ja osavõtjatele siin ja seal mõne lõbusa filmapilgu valmistada. Tulge siis juurde, kallid suguwennad ja -õed kes laulu ja mängu armastate! Võtke Eesti armsast ettevõttest lahkesti osa! Jah, võtke osa! See oli on teie mõrta, kallis ilus, heliloom laul ja mängu neid siin lehe lüü-

Kirjutistega püüdis Hermann rahuldada nende lugejate huvi, kes ajakirjast lõbusat ajaviidet otsisid.

Teksti kõrval oli igas «Laulu ja mängu lehe» numbris 8-leheküljeline noodilisa. See sisaldas peamiselt koorilaule, ent ka koolis musitseerimiseks nii vajalikke palu viiulile ja viiuliansamblitele, vähesel määral klaverilugusid, soololaule ning mõne pala puhkpilli-orkestriks. K. A. Hermann teeneks tuleb lugeda seda, et ta üldiselt vohavasse *Liedertu-fel'*-liku repertuaari hulka pakkus kooridele küllaltki palju klassikat. Umbes 800 koorilaulust, mida Hermann 13 aasta jooksul «Laulu ja mängu lehes» trükkis, kuulus 200 Hermannile endale, 100 teistele heliloojatele, kaasa arvatud isetegevuslikud laululoojad, ja ligi 250 teost maailma kuulsamate heliloojate loomingust. Kui kooride kavas leidis Händeli, Mozarti, Beethoveni, Schuberti, Schumanni, Mendelssohni jt. koorilaule, siis olid need enamasti võetud «Laulu ja mängu lehest», sest teistes selleaegsetes kogumikes leidis neid minimaalselt.

Hoolimata Hermann püüdlustest pakkuda lugejatele nii õpetlikke kui ka meelelahutuslikke palu ning mitmekesisist noodimaterjali, jäi lugejate arv ikka vähemaks. 1897. aastal, kui oli jõutud 13. aastakäiguni, tuli ajakiri lugejate puudusel sulgeda.

Möödus 10 aastat. Hermann, nähes eesti muusikakultuuri pidevat arengut, taotles 1908. aastal uuesti loa «Laulu ja mängu lehe» väljaandmiseks. Ajakirja 14. aastakäiku ilmus veel 2 numbrit, kolmas jäi käsikirja. Seegi katse ebaõnnestus lugejate vähesuse tõttu.

«Laulu ja mängu lehel» oli rahva muusikalisel harimisel ja kasvatamisel suur tähtsus. Eriti palju õpetlikku said siit koolmeistrid. «Laulu ja mängu leht» andis koolmeistritele õpetusi nooditundmises, hääleseades, viiulimängus ja isegi komponeerimises ning laiendas nende silmaringi muusikaajaloos. Koolmeistrid (enamasti olid nad ka koori- ja orkestrijuhid) said valida noodilisast oma kooridele ja kooli viiuliansamblitele repertuaari. Ajakirja kaudu olid nad kursis kogu maailma muusikasündmustega. Kahtlemata avaldas see positiivset mõju ka kooli muusikasvatusele.

Noorkogude Kool

Э. АЛАС. На повестке дня — реорганизация учебно-воспитательной работы.

В статье анализируются результаты учебно-воспитательной работы за минувший учебный год в системе профтехобразования. Подробно рассматриваются задачи, стоящие перед работниками системы профтехобразования в текущем учебном году и задачи, связанные с проведением в жизнь школьной реформы. Автор особо подчеркивает необходимость учитывать современные требования к подготовке рабочей молодежи, постоянно улучшать преподавание общеобразовательных предметов, а также нравственное и правовое воспитание учащихся.

Х. ТИЛЬГРЕ. Глазами руководителя системы просвещения.

Статья основывается на опыте работы. Ее автор, заведующий отделом народного образования Кохтла-Ярвского района, говорит о том, как решаются проблемы образования в этом районе. Рассматриваются возможности повышения престижа школы и отношения между директором школы и отделом народного образования. Автор касается также условий труда и быта работников, анализирует планы школьных мероприятий. Он подчеркивает, что любой контроль должен одновременно и иметь характер помощи.

С. ВАЛЬДМАА. Как живешь, молодой учитель!

Совет молодых учителей провел среди молодых педагогов Эстонии опрос, чтобы узнать их мнение о подготовке к профессии и о работе учителя. Автор знакомит с результатами анкетного опроса и делает некоторые выводы о формировании профессиональных установок молодых учителей.

Наше интервью.

На вопросы отвечают получившие в прошлом году звание заслуженного учителя ЭССР Лариса Калинина, директор Таллинской 40-ой средней школы и учительница начальных классов Таллинской 20-ой средней школы им. В. Кингисеппа Ёйе Эсна. Они рассказывают о своей работе в первый год проведения школьной реформы, о планах этого учебного года и о своей любви к работе учителя.

А. НАРУСК. Ученик 85: свободное время, табак и алкоголь.

Сектор социалистического образа жизни Института истории АН ЭССР провел анкетный опрос населения нашей республики, который выявил проблемы, связанные с домом, работой, учебой и проведением свободного времени опрашиваемых. Статья рассматривает одну часть исследования, связанную с вопросами курения и употребления учащимися алкогольных напитков.

Х. ЛАХТ. Подготовка в высшей школе к роли учителя-предметника и классного руководителя.

Студент приходит в высшую школу с опытом и привычками к труду, полученными в средней школе. Высшая школа должна подготовить его к роли учителя-предметника и классного руководителя и сформировать у будущего педагога необходимые для этой работы способности. Автор знакомит с мнениями студентов о педагогической практике I и II этапов.

В мозаику воспитания.

Х. Роотс реферировал страницу «Литературной газеты» за 14 августа 1985 г., посвященную искусству, где под заголовком «Пойдем в кино» приводятся рассуждения о фильмах, созданных для молодежи. Приводятся мнения молодых людей, ответивших на вопросы анкеты. Рассматривается также часть исследования канд. филос. наук Г. Мкртчян и канд. психол. наук А. Чириковой «О профессиональных ориентациях старшеклассников» («Вопросы философии» № 3, 1985), которая показывает, какое влияние на выбор профессии учащимися оказывает семья, особенно образование и уровень квалификации родителей.

Т. ПЕНЬЯМ. Дифференцирование содержания образования в общеобразовательной школе.

В статье говорится о теоретической возможности дифференцирования содержания общего образования на основе главных принципов и общей методологии советской дидактики. Речь идет также о необходимости экспериментального доказательства возможности дифференцирования общего образования при выполнении основных требований действующих учебных программ и разработкой реально применимой методики.

Р. ВЯЭРИ, Э. ЛЫХМУС. Литературная олимпиада 1985.

В этом году республиканская литературная олимпиада была посвящена приближающейся 100-летней годовщине со дня рождения Ф. Тугласа. Олимпиада проводилась в два тура. Статья знакомит с тематикой и заданиями обоих туров и более подробно анализирует результаты второго тура (11 заданий). Приводятся фамилии лучших участников и их учителей.

П. БУНАПУУ. Учитель должен руководить чтением учащихся.

Заведующая библиотекой Тартуской 12-ой средней школы знакомит с возможностями повышения у учащихся интереса к чтению в ходе работы учителя-предметника и классного руководителя. Речь идет о том, чтобы учащиеся научились писать рефераты, использовать литературу при подготовке дней предмета, классных вечеров, учебных походов и экскурсий. Более подробно автор останавливается на задачах учителя литературы как руководителя чтения учащихся обязательной литературы, а также как руководителя рабочей литературной группы.

С. КОСКЕЛЬ, Э. ТИЙТ. О вступительных экзаменах по математике в 1984 г.

На основе исследования, сделанного в вычислительном центре ТГУ, авторы анализируют результаты устного и письменного вступительных экзаменов по математике. Умение решать задачи рассматривается на основе типа задачи, контингента экзаменуемых, школы и подготовки, полученной в классах с углубленным изучением математики. Речь идет также о возможности прогнозировать результаты экзаменов, о сумме баллов, которая объективнее обычной оценки, о зависимости результатов экзаменов по математике от сданных ранее других экзаменов, о возможности прогнозировать успешность решения различных типов задач.

Э. НУРК. Возможности индивидуализации на уроках математики.

Автор статьи описывает возможности организации индивидуализированной учебной работы на уроках математики. Рассматривается урок самостоятельной и коллективной, самостоятельной и групповой, коллективной и групповой работы.

Л. КИВИ, М. РООСЛЕХТ. Задачи обучения родному языку на первом этапе обучения [в классе шестилеток]

Уроки родного языка в классе шестилеток играют важную роль в учебно-воспитательном процессе, поэтому методика обучения этому предмету должна учитывать особенности ребенка этого возраста.

Х. МЮУР, К. КИНК. Ясли: экономический результат и расходы общества.

Авторы исследовали, что дает народному хозяйству существование яслей и каких затрат оно в свою очередь требует от общества. Они знакомят читателей с полученными результатами. Делается вывод, что в интересах развития и здоровья детей было бы целесообразно поступление ребенка в детское учреждение в более старшем возрасте.

А. ВАХТЕР. Первый эстонский музыкальный журнал.

100 лет назад вышел первый эстонский музыкальный журнал «Laulu ja mängu leht» (журнал песен и игр). Его редактором был К. А. Херманн. Статья знакомит с содержанием и целями этого журнала.

VEAVABANDUS

Palume NK nr. 9 lk. 43 E. Noore artikli pealkirjaks lugeda «Matemaatika eelkursuse õpetamisest 6-a. laste klassis».

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trüükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 02. 09. 1985. Trükkimisele antud 27. 09. 1985. Trükiarv 4230.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-07336. Tellimise nr. 3199.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Organ min. prosv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Наукогуде кооль» («Советская школа»).

Noortekogude KOOL

reportaaž



Põllumajandusehitaja erialal valmistatakse 1985. aastast alates ette keskharidusega müürseppi-betoneerijaid-puuseppi, kes tunnevad montaažitööde tehnoloogiat, materjale ja ehitusjooniseid. 1986. aastast avatakse viimistleja-krohviija-maali eriala, kuhu oodatakse peamiselt tütarlapsi, kes huvitatud ehitaja elukutsest.

Teoreetilise väljaõppe kõrval saavad õpilased praktilisi oskusi ning kogemusi. Esmane praktika toimub kooli baasmajandites, tootmispraktikale minnakse kodumajandisse.

Kolme aastaga omandatakse erihariduse kõrval keskharidus ja lõpudiplom annab õiguse edasiõppimiseks kõrgkoolides. Koos erialaga saavad lõpetajad III liigi traktoristi ja C-kategooria autojuhi kutse.

Õpilastele on ette nähtud tasuta toitlustamine, kooli- ja tööriided. Elatakse ühiselamus. Makstakse stipendiumi.

Loodud on tingimused vaba aja sisukaks veetmiseks. Aineriingides saab tegelda tehnilise omaloomingu, käsitöö ja kudumise, fotoasjanduse ning spordiga. Keda huvitab aga kunstiline isetegevus, võib mängida puhkpillina ning estraadiorkestris, leida tegevust lauluansamblites, rahvatantsuringides, näiteringis.

Kooli võetakse vastu 8. klassi lõpetanud ainult majandite ja ettevõtete suunamisega.

Esikaanel:

1. Vaade iidsesse parki.

Esikaane siseküljel:

2. Komsomolitoas peavad nõu klassi- ja koolivälise töö organisaator, kooli komsomolialgorganisatsiooni juhendaja Hele Kütt (vasakul) ja komsomolialgorganisatsiooni sekretär Merike Tint.

Merike on lõpetanud Vana-Koiola 8-kl. kooli ja õpib Valga rajooni «Komunisti» sovhoosi stipendiaadina kodundusoskusega loomakasvatusemeistri eriala 2. kursusel.

3. Õmbluskabinetis saavad tulevased perenaised vajalikke teadmisi-oskusi tootmisõpetuse meistritlt Ester Kattailt (fotol paremal).

Tagakaane siseküljel:

4. Agronoomia aluste õpetaja Linda Mändla on Antslas töötanud juba 1966. aastast. Koos erialaoskuste õpetamisega on ta oma õpilasi kasvatanud armastama ja austama maatööd.

5. Taimekasvatuse aluste kabinet on sisustatud nii, et kõik vajalik eriala õpetamiseks oleks käepärast, et see aitaks tunnid huvitavaks muuta, ärataks õpilastes huvi aine vastu. Tööks vajaminev on siin õpilaste abiga aastate jooksul õigesse kohta pandud.

Tagakaanel:

6. Et kooliümborus kaunis välja näeks, selleks leidub usinatele kätele alati tööd.

7. Kooli peahoone.

