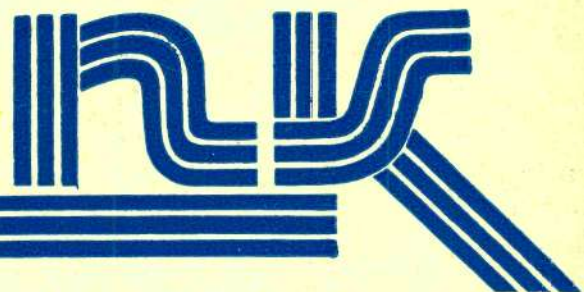
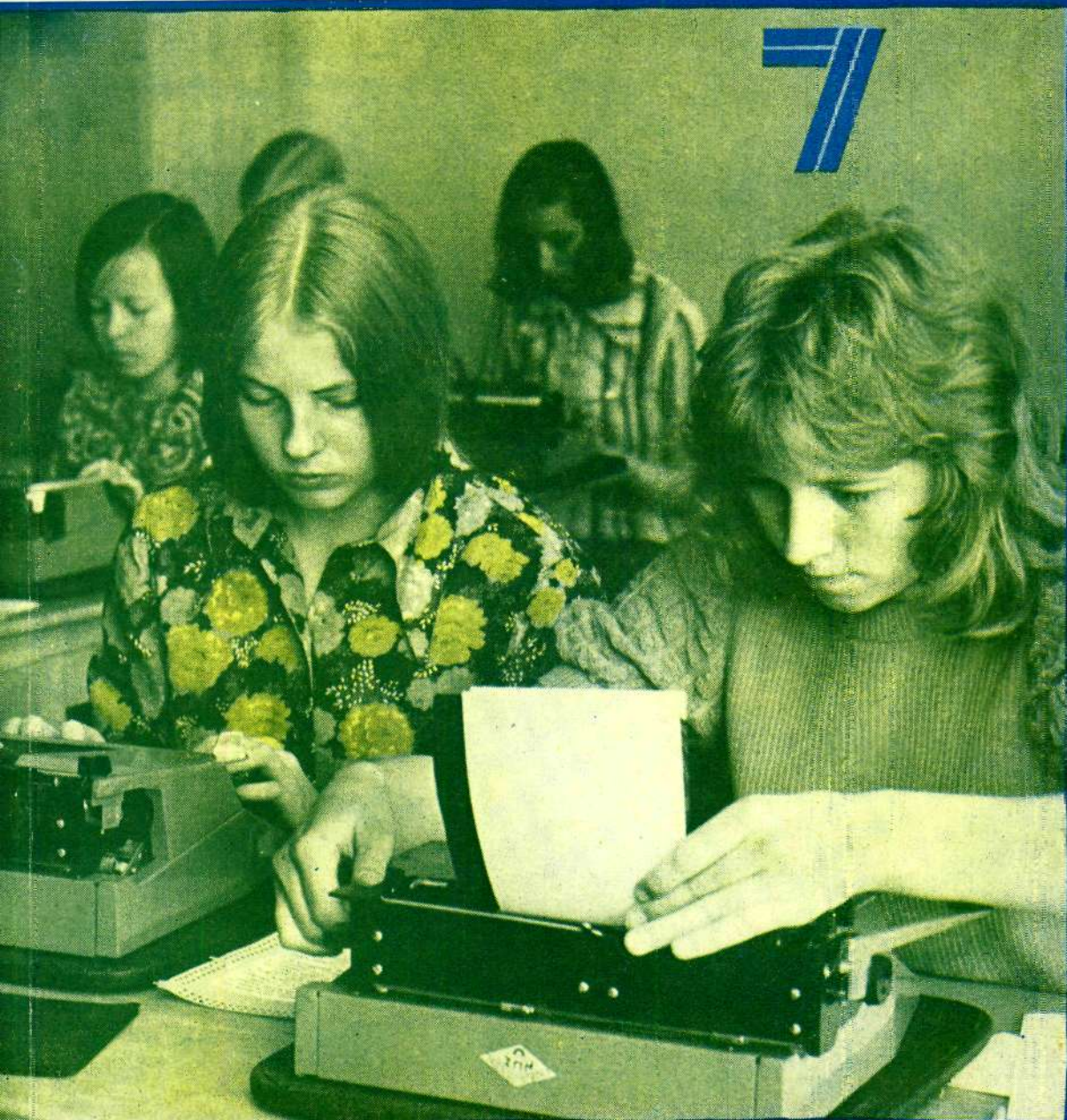
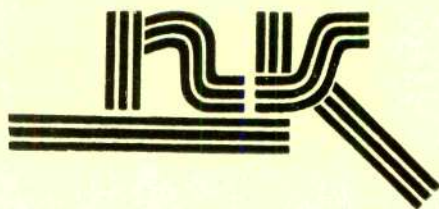


NÕUKOGUDE KOOL - 74



7





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

JUULI NR. 7

XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS, O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeleline toimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja T. SOO

TOIMETUSE AADRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja aseta-
itaja 433-18, vastutav sekretär ja osakon-
nad 407-47.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 37,
tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 20. V 1974. Trükkimisele
antud 24. VI 1974. Trükiarv 4500. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,74. MB-05065. Tel-
limise nr. 1437.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»
Орган мин. пров. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© «Nõukogude Kool» 1974.

Esikaanel: Oppepraktika Kohtla-Järve
1. keskkoolis.

Tagakaanel: Noore kangelase — anti-
fašisti päevale oli pühendatud koolinoorte
poliitilise plakati konkurs.

MARGUS VIKMAA fotod

ÜLESANDED JA VASTUTUS

**ELMAR KESKÜLA,
EKP Keskkomitee teaduse ja
õppeasutuste osakonna
juhataja asetäitja**

NLKP XXIV kongress esitas rahvaharidusele revolutsioonilise ülesande — viia üheksandal viisaastakul põhiliselt lõpule üleminek üldisele keskharidusele. Oma olemuselt võiks seda võrrelda vahetult Oktoobrirevolutsiooni-järgse ülesandega, mille eesmärgiks oli kirjaoskamatusse likvideerimine ja kohustusliku alghariduse kehtestamine.

Leidus palju skeptikuid, kes ei uskunud selle ülesande täitmise reaalsusesse. Nüüd oleme tunnistajaks, et NSV Liit on kujunenud üheks kõrgema haridustasemega maaks maailmas.

NSV Liidus said kaheksanda viisaastaku jooksul täieliku keskhariduse 16 miljonit noort. Üheksanda viisaastaku algul jätkas umbes 92 protsenti noori õpinguid pärast kaheksaklassilise kooli lõpetamist, sealjuures 80 protsenti täieliku keskhariduse andvates õppeasutustes. Üleminek üldisele keskharidusele seab meie ette märksa suuremad ülesanded.

1972. a. juunis võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu määruse noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta. Sellest juhindudes olid vabariigi koolide töö ja selle parandamise abinõud 1972. a. oktoobris arutusel EKP Keskkomitees ja Eesti NSV Ministrite Nõukogus. Võeti vastu määrus, milles täpsustati meie vabariigi ülesandeid hariduse alal. Möödunud aastal lisandus veel NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus maakoolide töötingimuste edasise parandamise abinõude kohta ning vabariigi sellekohane määrus. Need on põhidokumendid, millest meil tuleb lähtuda lähematel aastatel.

Üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise edukus sõltub sellest, kui oskuslikult suudame panna selle eesmärgi teenistusse üldhariduslikud koolid, keskeriõppeasutused ja kutsekeskkoolid, kui hästi suudame ühendada kooli, kodu ja üldsuse jõupingutused.

Kui 1973. aastal võeti 8. klassi lõpetanute keskhariduse andvatesse õppeasutustesse vastu 17 700 noort, siis 1975. aastal on see arv plaani kohaselt 19 200.

Üldisele keskharidusele ülemineku initsiaatorid peavad olema kommunistid, õppeasutuste partei-algorganisatsioonid.

Nende tööd analüüsisid tuleb kõigepealt rõhutada, et paljudes vabariigi koolides seisavad parteiorganisatsioonid õppe- ja kasvatusprotsessi eesotsas.

Märkimist väärib L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli töö. Partei-algorganisatsioon ja kooli juhtkond on leidnud häid vorme õpilaste omaalgatuse, komsomoli- ja pioneeritöö aktiveerimiseks. Kommunistlikud noored kontrollivad õpilaste koduste ülesannete täitmist ja abistavad aineõpetajaid konsultatsioonide andmisel, on lektorid nooremates klassides, juhendavad ja abistavad oktoobrilaste ning pioneeride klassivälisest tegevusest.

Hästi on koolis korraldatud parimate ainetundjate väljaselgitamine. Paremad ainetundjad võistlevad teiste koolidega ja on järjepannu võitnud auhinnalisi kohti nii Pärnu linna kui ka vabariigi ulatuses.

Partei-algorganisatsioon on suutnud muuta kooli traditsioonilised üritused kogu kooliperet ühendavateks: L. Koidula nimepäeva ja kooli aupäeva tähistamine, kooli komsomolikomitee organiseeritav konverents, mis tava kohaselt toimub märtsivaheajal. Nende ettevalmistamise ja kulgemisega on haaratud kogu kool, need on hea ettevalmistuse, laialdase programmi ja eakohase tegevuse tõttu suure kasvatusliku väärtusega.

Õpetamise ja kasvatamise ühtsuse, õpilaste ühiskondlikult kasuliku ja poliitilise tegevuse aktiveerimise positiivne näide on Kohila keskkooli partei-algorganisatsiooni, juhtkonna ja õpilasorganisatsioonide tegevus.

Õppeedukus on seal kõrgem vabariigi keskmisest — 1972/73. õ.-a. 98 protsenti, 15 klassi lõpetas õppeaasta täieliku edukusega. Kooli komsomoliorganisatsiooni tegevus tunnistati rajooni parimaks, VTK alase töö eest anti komsomolikomiteele ELKNÜ Keskkomitee aukiri. Vanema astme matkagrupp tuli parimate hulka vabariigis ning esindas Eesti NSV-d üleliidulisel kokkutulekul. Pioneeridel ja kommunistlikel noortel on tihedad sõprussidemed mitmete vennasvabariikide koolidega (Valgevene, Leedu, Läti, Ukraina jt.).

Klassivälise tegevuse hoogustamiseks ja sihipärasemaks muutmiseks korraldatakse temaatilisi kuid. Nii on jaanuar kuulutatud tervisekuuks, veebruar kunstikuuks, märts

muusika- ja teatrikuuks, aprill kirjanduskuuks jne.

Kooli partei-algorganisatsioon on loonud tihedad sidemed šeffmajandite ja ettevõtetelega. On toimunud ühiskoosolekud Kohila Paberivabriku ja Salutaguse karusloomakasvatuse sovhoosi partei-algorganisatsioonidega.

Tallinna 23. keskkooli partei-algorganisatsioon ja kooli juhtkond on õigesti hinnanud faktoreid, mis avaldavad otsustavat mõju õppeedukusele. Need on pedagoogilise kollektiivi veendumus, et klassikursuse kordamise võib täielikult likvideerida, et pidevalt tuleb hoolitseda pedagoogimeisterlikkuse tõstmise eest, et õppe- ja kasvatustöö küsimuste lahendamisele on vaja kaasa tõmmata komsomoli- ja pioneerorganisatsiooni, et õppe- ja kasvatustöö üle on tarvis süstemaatilist parteilist kontrolli.

Nende põhimõtete järjepideva elluviimisega aastate vältel ongi selles koolis saavutatud kõrge õppeedukus. Klassikursuse kordamist halva edasijõudmise tõttu praktiliselt ei esine.

Partei-algorganisatsiooni koosolekutel arutatakse regulaarselt abinõusid, mida on vaja rakendada partei ja valitsuse otsuste täitmiseks. Tihti korraldatakse lahtisi parteikoosolekuid. Neil on käsitatud õpilaste kommunistlikku kasvatust ainetundides, klassivälise tegevuse osa maailmavaate kujundamisel, pedagoogilise kollektiivi ülesandeid õpilastele sügavate ja kindlate teadmiste andmisel jne. Praktiseeritakse ka partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühiseid koosolekuid, kus kommunistlikke noori õpetatakse kriitiliselt suhtuma puudustesse ning õigesti mõistma ülesandeid, mida komsomoli ette on seadnud Kommunistlik Partei.

Valga 1. keskkoolis on hästi planeeritud töö partei ja valitsuse otsuste täitmise kindlustamiseks. Vastuvõetud otsuste teatavaks tegemine on läbi mõeldud, iga ülesande või korralduse täitja on õigeaegselt informeeritud vastava otsuse sisust.

Parteikoosolekute ettevalmistamisel on lähitud kooli ees seisvatest põhiprobleemidest. Enamiku küsimuste arutelu on olnud mõtte- tihe, sisukas ja mobiliseeriv.

Näiteks arutas kooli partei-algorganisatsioon 28. veebruaril k. a. bioloogia, keemia ja geograafia õpetamist ning maailmavaate kujundamist nimetatud õppeainete kaudu.

Arutelul leidis poolehoidu mõte, et õppekabinetid peavad omavahel kooskõlastama ka kasvatustöö rõhualused probleemid, ühendama õpetunnis tehtava klassivälise tegevusega. Otsustati, et keemiakabinet hakkab tulevikus oma õppeainele vastavate kasvatusküsimuste kõrval pöörama erilist tähelepanu ateistlikule kasvatusel, geograafia-kabinet internatsionalistlikule kasvatusel, bioloogiakabinet aga looduskaitse probleemidele.

Valga 1. keskkooli partei-algorganisatsioon ja kooli juhtkond teevad head tööd õpilaskontingendi säilitamiseks. Sisse on seatud täpne arvestus õppetööst osavõtu kohta, operatiivselt reageeritakse igale puudumisele. Üksikasjalik arvestus ja individuaalsed plaanid on iga õppetöös mahajääva õpilase kohta. Reeglipäraselt informeeritakse lastevanemaid ja nende töökohti õpilaste edasijõudmisest ja käitumisest.

Suurt tööd teevad kooli ja kodu sidemete tihendamiseks Tallinna 33. keskkooli partei-algorganisatsioon ja juhtkond. Klasside lastevanemate komiteede liikmed ja õpetajad külastavad süstemaatiliselt õpilaste kodusid, et saada pilti, millised on koduse kasvatusvõimalused. Selle töö tulemusena on selgunud nn. rasked kodud, mis on võetud õpetajate ja lastevanemate komiteede liikmete šeffluse alla.

Erilist tähelepanu on partei-algorganisatsioon pööranud pedagoogilisele propagandale. Töötavad 0-klasside, 1. klasside ja vanemate klasside lastevanemate lektoriumid. On välja töötatud kommunistliku kasvatusloengute tsükliid. Valgustatakse haridusseadusandluse, käitumiskultuuri ja õpilaste isikliku hügieeni küsimusi. Viimastel õppeaastatel on korraldatud isade konverentse: «Isa ja poeg», «Pois — mees — isa», «Täna koolipois — homme sõdur». Kahtlemata on töö lastevanematega kaalukas faktor, mis on taganud kooli töötulemuste märgatava paranemise.

Tartu 7. keskkool on eeskujuks materiaalse õppebaasi, eelkõige aga ainekabinettide rajamisel tehtud töö poolest. Kool on täielikult üle läinud kabinetisüsteemile, seda alates 4. klassist. Kabinetid on varustatud tehniliste õppevahenditega, õpetajad on valmistanud programmi kohaselt individuaalsete töövormide rakendamiseks aine-

alaseid abivahendeid ja didaktilisi materjale. Suurt abi kabinettide rajamisel ja nõuetekohasel sisustamisel on koolidele osutunud šeffettevõtted, eriti Tartu Kaubandusvalitsus ja Tartu Autoremondi Katsetehas.

Häid kogemusi noore põlvkonna õpetamisel ja kasvatamisel, koolielu põhiküsimuste lahendamisel, töös lastevanemate ja üldsusega on Põltsamaa, Tallinna 4., 6., 15., 31., 39., Järva-Jaani, Loksa ja Varstu keskkooli, Võru Tööstustehnikumi, Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumi, Kaagvere erikutsekooli, Vilhelmine Klementi nimelise kutsekooli, Tallinna 1. kutsekeskkooli, Narva 9., Raiküla ja Kuusalu 8-klassilise kooli ning paljude teiste õppeasutuste partei-algorganisatsioonidel.

Sihikindlamaks ja süsteempärasemaks on muutunud ideelis-poliitiline kasvatustöö. Süvenenud on internatsionalistlik ja patriootiline kasvatus. Aktiivne on olnud osavõtt Eesti Õpilasmalevast, on tõusnud haridustöötajate osatähtsus malevlaste kasvatamisel.

Aasta-aastalt on paranenud õppeedukus. Õigeaegselt, s. o. kaheksa aastaga, lõpetas 8-klassilise kooli 1973. aastal 92% õpilastest, eelmise aastaga võrreldes on see ligi 4 protsenti rohkem. Kõigist 8. klassi lõpetanute läks 1973. aastal edasi õppima 89,0 protsenti, mis samuti on märgatavalt parem eelmise aasta näitajast. Ligi 40% meie pedagoogidest võttis 1973. a. osa kvalifikatsiooni tõstmise kursustest ja kindlustab edukalt üleminekut uutele õppeprogrammidele ja õpikutele.

See kõik on hea ja rõõmustav, kuid ei tähenda kaugeltki, et meie õppeasutustes ei oleks kitsaskohti ja puudusi.

Käesoleva aasta veebruaris arutas EKP Keskkomitee büroo Eesti NSV Haridusministeeriumi tööd NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamisest» täitmisel. Arutluse käigus juhitakse tähelepanu mitmete lünkadele meie haridusorganite ja koolide töös, seega ka õppeasutuste partei-algorganisatsioonide tegevuses.

Eespool märkisime tunnustavalt õppeedukuse tõusu vabariigi koolides. Tuleb aga nentida, et see tõus on olnud aeglane. Üle-

liidulisest keskmisest jääme veel tunduvalt maha. 1.—3. klasside õpilaste õppeedukuse poolest oleme ühel viimastest kohtadest teiste liiduvabariikidega võrreldes, hoopis viimased õhtu- ja kaugõppekoolide õppeedukuses.

Päevastest üldhariduslikest koolidest lahkus 1972/73. õppeaastal üle 4100 õpilase. See arv on peaaegu sama suur kui näiteks kogu Haapsalu rajooni õpilaste üldarv. 1.—8. klassidest lahkus 2615 last. Suur on väljangevus ka keskeriõppeasutustes ja kutsekoolides.

Paraku ei mõista veel mitte kõik pedagoogid täie selgusega, et nad vastutavad mitte ainult oma aine õpetamise eest, vaid ka selle eest, et ükski noor ei lahkuks koolist enne selle lõpetamist. Õppeasutuste partei-algorganisatsioonidel tuleb tugevdada tööd selles suunas, et iga õpetaja mõistaks: ta ei ole mitte keskhariduse passiivne pakkuja, vaid selle andmise kindlustaja, aktiivne võitleja partei antud tähtsa poliitilise ja sotsiaalse ülesande täitmise eest.

Rõhutada tuleb jällegi õpetamise ja kasvatamise ühtsust. Kuigi selle vajadusest ja meetoditest on pidevalt ja palju juttu olnud, ei ole me kõikjal vajalikku efekti saavutanud. Praktiliselt kipub mitmel pool välja kujunema ikkagi nõnda, et õppeprotsessi ülesannet nähakse vaid teadmiste edasiandmises, kasvatamise ülesandeid peaks aga nagu täitma klassiväline töö ja sellega peaksid tegelema põhiliselt ühiskondlikud organisatsioonid. Rõhutagem siingi veel kord selle suhtumisviisi väärust ja kriipsutagem alla, et meie koolides ja õppeasutustes tehtav õppe- ja kasvatustöö peab olema lahutamatu seotud õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamisega.

Eriline osa on siin ühiskonnaõpetusel. Toimub ju selle aine kaudu kõikide teiste aine-õppimisel omandatud ideelis-poliitiliste seisukohtade kinnistamine, areneb õpilaste oskus analüüsida, järeldusi teha ning õigesti hinnata ühiskondlikke nähtusi ja protsesse, Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse sise- ja välispoliitilist tegevust.

Kaugeltki ei rahulda veel koolides tehtav klassiväline töö ühiskonnaõpetuse osas. Paljudes keskkoolides, tehnikumides ja kutsekeskkoolides ei tööta vastavad aineriigid, suuremat rõhku tuleb panna õpilaselektori-

mide, poliitringide ja -seminaride tegevusele.

Partei-algorganisatsioonid peaksid koos kooli juhtkonna ning ühiskonnaõpetuse õpetajatega tugevdama sidemeid töö- ja revolutsiooniveteranidega, partei-, nõukogude- ja ametiühingutöötajatega, taotlema, et koolides käiksid sagedamini esinemas kohalike organite ja asutuste juhtivad töötajad, töoesrindlased, revolutsiooni- ja sõjaveteranid.

Ühiskonnaõpetuse õpetamist ei tohi vaadata ainult kitsalt aineõpetamise seisukohalt, õppeedukuse alusel. Meie koolide partei-algorganisatsioonid peavad julgelt ja nõudlikult lähenema ühiskonnaõpetuse õpetamise sisuliste küsimuste hindamisel kogu kooli kasvatustöö probleemidele.

Teine tähtis aine, mille õpetamine pakub palju võimalusi ideoloogiliseks kasvatustööks, on kirjandus. Ometi näitab tundide kuulamine, et neid võimalusi ei kasutata vajalikul määral. Rahvaste sõpruse, nõukogude patriotismi, kirjanduse poliitilise probleeme käsitletakse tihti pinnapealselt. Sellise lähenemise korral ei ole midagi imestada, et õpilaste kirjanduslik omalooming kipub kujunema ühepalgeliseks. Mitmete koolide õpilasalmanahhides domineerib nukrutsevilutsev alatoon, vähe on tänapäeva noorte elu, õpinguid ja ühiskondlikku tööd käsitlevaid kirjutisi. Siit ülesanne partei-algorganisatsioonidele: on vaja tutvuda üksikasjalikumalt kirjanduse õpetamise olukorraga ja koolide kirjandusringide tegevusega.

Eraldi tuleb rõhutada vene keele õpetamist. Kahjuks ei ole meil selles veel kaugeltki rahuldavaid tulemusi. Õpilased, kes alustavad vene keele õppimist juba teisest klassist ning õpivad kuni keskkooli lõpetamiseni, pole tihtilugu võimelised vajalikul määral kasutama venekeelset kirjandust ega valda ka praktilist kõnekeelt. On vaja anda õpilastele korralik praktiline vene keele oskus.

Koolide partei-algorganisatsioonide ülesanne seisneb selles, et põhjalikult analüüsida koos kooli juhtkonnaga vene keele õpetamise taset ja tundides teostatavat kasvatustööd ning hoida see küsimus pidevalt oma vaateväljas.

Ajaloo, geograafia, loodusteaduste — üldse kõigi üld- ja erialaainete õpetamine kätkub endas suuremal või vähemal määral või-

malusi ideoloogiliseks kasvatustööks. Küsimus on vaid nende oskuslikus kasutamises, õpetaja meisterlikkuses, tema maailmavaate selguses ja kindluses. Seepärast peavad õppeasutuste partei-algorganisatsioonid väsimatult taotlema, et kõik õpetajad, kõik pedagoogilise kollektiivi liikmed täiendaksid end pidevalt nii erialaselt kui ka ideelis-poliitiliselt. Iga õpetaja olgu veendunud kommunistlike ideaalide kandja ja nende sihikindel levitaja.

Ükski õpetaja, kasvataja ega meister ei peaks kõrvale jääma ka klassivälise tegevuse korraldamisest, õpilaste vaba aja huvitavast ja kasulikust sisustamisest. Siingi tuleb esiplaanile seada õpilaste kommunistlik kasvatamine, vaimne ja füüsiline arendamine. Kahjuks on klassivälise tegevus, eriti taidlusringide töö, meil väga ebastabiilne. Hoogustub see peamiselt enne laulu- ja tantsupidusid, kuid pärast neid järgneb järsk langus. Üldse on meie vabariigi koolides ringide tööga haaratud ainult veidi üle kolmandiku õpilastest.

Parem pole olukord klassivälise keha- kultuuri- ja spordiharrastusega. Paljude koolide võimlad on õppetööst vabal ajal laste spordikoolide käsutuses. Nendes tegutsevad aga peamiselt ainult koolide koondvõistkondade liikmed. Õpilaste põhimass jääb kõrvale. Neid organiseeritakse osa võtma vaid mõnedest üritustest, nagu spordipäevad, jooksukrossid, rahvatankad. Süstemaatilistest spordiga tegelemisest ei saa rääkida.

Vähe ja halvasti organiseeritakse mitmel pool koolipidusid. Tihti puudub neil kindla kasvatusliku suunitlusega programm või igasugune programm üldse. Lepitakse ainult tantsuga. Ei ole siis imestada, et paljud noorukid ja tütarlapsed kurdavad igavust, otsivad tegevust mujalt, mis teinekord avaldab neile otsest negatiivset mõju.

L. I. Brežnev ütles üleliidulisel üliõpilaste kokkutulekul 19. oktoobril 1971: «Pisiasju kasvatustöös ei ole ega saagi olla. On ju siin tegu ühe kõige keerukama ja vastutusrikkama ülesandega — tulevikuehitaja hinge ja iseloomu vormimisega, südame ja mõistuse karastamisega!»

Pidades silmas seda kasvatustöö tähtsuse väga kujukat iseloomustust, peame õppeasutuste töö vaagimisel alati seadma kasvatustöö probleemid tähelepanu tulipunkti.

Koolide partei-algorganisatsioonide üks olulisi ülesandeid on ühiskondlike organisatsioonide, eelkõige aga komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni suunamine ja abistamine.

Tahaksin juhtida siinkohal tähelepanu vaid ühele asjale. Koolide partei-algorganisatsioonid peaksid eriti jälgima, et nii komsomoli- kui ka pioneeritöös poleks formaalsust, rutiini ega stampe. Esimesed ühiskondliku töö kogemused saavad noored just koolis, pioneerimalevas, komsomoliorganisatsioonis. Seal hakkavad kujunema õpilase arusaamad organiseeritud tegevusest, vastutusest kollektiivi ees. Oleks lausa parandamatu viga, kui õpilasel tekiks mulje, et osa sellest, mida pionieri- või komsomoliorganisatsioonis tehakse, on formaalne, tehakse selleks, et kirja panna järjekordne üritus.

Eriline tähtsus on kodu ja kooli tegevus-ühtsusel.

Kas on see meil kõikjal vajalikul määral saavutatud? Nähtavasti mitte, ja põhjusi, mis vajaksid tõsiselt tähelepanu, on mitmeid.

Paljudes õppeasutustes pole lastevanematele korraldatavate koosolekute ja loengute kõrval küllalt põhjalikult läbi mõeldud neile individuaalne lähenemine. On ju pedagoogiline tõde, et õpetamine saab olla tulemusriikas vaid siis, kui õpetaja ja õpetatava vahel valitseb arusaav ning mõistev suhtumine. Nähtavasti laieneb see ka õpetajate ja lastevanemate vahelistele suhetele, kusjuures juhtivaks pooleks peaks jääma pedagoog. Peaks ju ka tema püüdma teha kõik selleks, et kodune mikrokliima oleks vastavuses ühiskondlike seisukohtade ja mõjutustega, millega laps koolis kokku puutub.

Sellest lähtudes tundub, et partei-algorganisatsioonid peaksid olema nõudlikumad lastevanematega tehtava kasvatustöö suhtes, selle töö individualiseerimise suhtes. Klassijuhatajatel ja aineõpetajatel oleks vaja senisest rohkem tundma õppida koduseid tingimusi, väärkasvatuse põhjusi ning rohkem abistada lastevanemaid kooli nõuetest arusaamisel ning nende täitmisel.

On vaja silmas pidada, et teaduse ja tehnika taseme tõusu ning tootmise kasvu kõrval on kasvanud ka ühiskonna hariduslik tase. Paljud lastevanemad on kõrgema

või keskharidusega. Nende silmaring ja teadmised, sealhulgas ka pedagoogilis-psühholoogilised, ning maailmavaatelised tõekspidamised on tunduvalt laiemad ja sügavamad kui varem. Seetõttu ei saa ega tohi koolides tehtav töö lastevanematega enam toimuda samade meetodite ja vormidega, mida kasutati aastaid tagasi. Rohkem diferentseeritust, enam probleemirikkust ja vastastikust elavat mõttevahetust!

Õppe- ja kasvatustöö protsessi nüüdisajastamine nõuab koolilt ja kodult suurt tööd õpilaste tahtelis-moraalsete omaduste kujundamisel, püsivuse ning visaduse kasvatamisel. Mitmeid haridusteed mittejätkavaid noori sigineb seetõttu, et neil pole küllaldaselt tahtejõudu raskuste ületamiseks, kindlat sisemist hariduse omandamise vajadust.

Küsimuse muudab keerulisemaks see, et meil esineb olukordi, kus töö tasustamine ei ole haridustasemega vajalikult vastavusse viidud. Seetõttu seatakse mõningates kodus materiaalse hülgede saavutamise omaette eesmärgiks, jäetakse tagaplaanile hariduse andmine. Või veelgi halvem — vanemate küllalt suured sissetulekud lubavad teatud grupil noortel elada vanemate kulul, nad ei tee tööd ega vaevu õppima.

Meie partei ja valitsus on palkade reguleerimisele pidevalt tähelepanu pööranud ja teeb seda ka edaspidi, et võimalikult stimuleerida hariduse omandamist. Samal ajal on tarvis, et koolid ja šeffettevõtted selgitaksid nii vanematele kui ka lastele hariduse omandamise üldriiklikku tähtsust.

Ühiskondliku tootmise ja tarbimise kasv ei ole mõeldav ilma teaduse ja tehnika arenguta, tööprotsessi automatiseerimise ja mehhaniseerimiseta, seega ka vastava haridusega inimeste ettevalmistamiseta. Seetõttu vajatakse tootmisprotsessi tootlikuks jõuks noori, kellel oleks hea haridus ja kes oleksid kasvatatud kommunistlikult usuvuse vaimus. Tahaksime, et koolide partei-organisatsioonid, lähtudes eelöeldust, tugevdaksid sidemeid šeffettevõtete partei-organisatsioonidega ja pööraksid oma tegevuses suuremat tähelepanu lastevanematega tehtava töö kvaliteedile, selle töö tulemustele.

KOOL, ÕPETAJA, KOMSOMOL

INDREK TOOME,
ELKNÜ Keskkomitee
I sekretär

Leninliku komsomoli, kogu nõukogude noorsoo elus toimus tähelepanuväärne sündmus — Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu XVII kongress. Delegaadid tegid kokkuvõtte komsomoliorganisatsioonide nelja aasta tööst NLKP XXIV kongressi otsuste elluviimisel, IX viisaastaku plaaniülesannete täitmisel. Aastal, mil tähistame komsomolile V. I. Lenini nime andmise 50. aastapäeva, kandsid delegaadid 34-miljoonilise nõukogude noorsoo avangardi nimel Kommunistlikule Parteile ette senise töö tulemused, kinnitasid oma valmisolekut olla partei lähim abiline ja reserv kommunistliku homse ülesehitamisel.

Kongressil valitses asjalikkuse, konstruktivsuse ja aktiivsuse õhkkond. Ple-

naaristungitel ja 12 sektsioonis võttis sõna 448 delegaati. Kongressi ettevalmistuse käigus esines 3684 delegaati ajalehtede ja ajakirjade veergudel, raadios ja televisioonis.

Kongressile järgnenud nädalatel tutvuti algorganisatsioonides nende uute ülesannetega, mis anti komsomolile NLKP Keskkomitee tervituses, NLKP Keskkomitee peasekretäri L. I. Brežnevi kõnes, otsuses. Toimusid komsomoli linna- ja rajooniorganisatsioonide aktiivnõupidamised ja komiteede pleenumid, kus kongressi töö tulemused heaks kiideti, tehti korrektiivse perspektiivsetesse tööplaanidesse ning asuti otsuseid ellu viima.

Erilise koha hõlmasid kongressil kooli-komsomoli ja pioneeriorganisatsiooni juhtimise paremustamisega seotud küsimused.

«Paljud noormehed ja neid», märkis kongressil L. I. Brežnev, «astuvad komsomoli kooliaastail, 14—15 aasta vanuses. Meie maa koolide komsomoliorganisatsioonides on praegu üle 7 miljoni liikme. See on komsomoli kõige noorem väesalk.

Õpilaste kasvatamine, töö pioneeridega peab alati olema kõigi komsomoliorganisatsioonide päevakorras ühe peamise küsimusena. Vaid sel juhul tuleb tehaste, kohuhooside, ehituste, instituutide ja sõjaväeosade komsomoliorganisatsioonidesse hea täiendus. Ja vaid nii saab komsomol edukalt täita parteilt saadud vastutusrikka ülesande — olla noorte leninlaste juht ja kasvataja.»

Nii ettekandes kui ka sõnavõttudes räägiti paljudest komsomolitöö meetodidest ja vormidest, mida meie komiteed kasutavad selleks, et:

● õpilane suhtuks teadlikult ja loominguiliselt teadmiste omandamisse, mõistaks, et eeskujulikult õppida on tema põhitöö ja patriootlik kohus ühiskonna ees, et ta püüaks iga päevaga teada saada ikka rohkem ja rohkem ümbritseva kohta eesmärgiga anda hiljem kõik koolipõlves omandatu ühiskonna, Kommunistliku Partei ürituse teenimisele;

● töö ühiskonna heaks kujuneks õpilasele esmaseks eluliseks vajaduseks, et

ta valmistuks juba koolis asuma edaspidi tööle teaduse, tehnika või kultuuri sellisesse valdkonda, mis pakub talle huvi ja kus ta suudab oma võimeid maksimaalselt rakendada;

● kaasa aidata õpilase marksistlik-leninliku maailmavaate kujunemisele, poliitilise silmaringi avardamisele ühiskondlike protsesside teaduslikuks mõistmiseks ning oskusele kaitsta oma vaateid ja veendumusi klassipositsioonilt, vastavalt kommunismiehitaja moraalkodeksi nõuetele;

● edukalt ellu viia NLKP Keskkomitee otsust «Üleliidulise V. I. Lenini nimelise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäevast», milles on määratletud ülesanded pioneeriorganisatsiooni töö tõhustamiseks ja tema tegevuse juhtimise parandamiseks.

Nõukogude üldhariduslik kool on astunud oma arengu vastutusrikkaimasse etappi — üleminekule üldisele keskkharidusele. 88,2 protsenti meie koolide kaheksanda klassi lõpetanuteist saavad keskkhariduse, Nõukogude Liidus tervikuna on see protsent 89. Aasta-aastalt on paranenud õppeedukus. Koolikomsomoli praktikasse on juurdunud kõige mitmekesisemad vormid, arendamaks õpilastes huvi teadmiste vastu. Need on teoreetilised konverentsid Pärnu linna koolides, koolidevahelised teadmisevõistlused Järvakandis, Väändras, Suure-Jaanis, Nõos, Kingissepas, Elvas ja Tartu linna keskkoolides, ainepäevad ja -kuud Rapla ja Rakvere rajooni koolides. «Iga «4» ja «5» kingituseks ÜLKNÜ XVII kongressile» — sellise deviisi all õppisid Rapla rajooni Ingliste 8-klassilise kooli pioneerid ja kommunistlikud noored kongressieelsel ajal. Täites komsomolikongressi otsust, lähtusid Haapsalu rajooni koolide komsomoliorganisatsioonid juhtmõttest — õppimine pole isiklik, vaid riikliku tähtsusega asi. Igale mitterahuldavale hindale reageeriti operatiivselt ning välkkosolekul tuli süüdlasel aru anda.

Seal, kus õppetöö on komsomolikomitee tähelepanu keskpunktis, kus komsomoliorganisatsioon tunneb pidevalt teiste ühiskondlike organisatsioonide ning pedagoogilise kollektiivi tähelepanu

ja toetust, võime rääkida edusammudest. Mitmete kaheksaklassiliste koolide komsomoliorganisatsioonides, Meremäe, Misso, Palamuse, Paldiski, Juuru, Tallinna 19., 23., 24. ja 53. keskkoolis ning paljudes teistes ei ole õppetöös mahajääjaid. Nimetatud koolides on ka kõige rohkem õpilasi, kes taotlevad ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärki «Eeskujuliku õppimise eest».

Vaatamata sellele, et mitmel pool töötavad vastastikuse abistamise ja järeleaitamise grupid ning asjaosaliste sõnade järgi tehakse kõik mahajäämuse ennetamiseks, peab siinkohal ära märkima faktid, mis räägivad meie töö ebakohadest. 1972/73. õppeaastal lahkus üldhariduslikust koolist 4111 õpilast, neist 2615 katkestas õppimise enne kaheksanda klassi lõpetamist, äsja lõppenud õppeaasta kokkuvõttes praegu veel puuduvad. Ka õppeedukus jääb mitmetes rajoonides ja linnades ikka veel tunduvalt maha vabariigi keskmisest. See annab tunnistust meie koolide pioneerimalevate ja komsomoliorganisatsioonide ebapiisavast tööst võitluses teatava osa õpilaste laiskuse, distsiplineerimatuse ja õppimise ükskõikse suhtumise vastu.

Lähtudes ÜLKNÜ XVII kongressi otsusest ja sektiooni «Komsomol, pioneerorganisatsioon ja kool» soovitusetest, tuleb pioneerimalevatel ja komsomoliorganisatsioonidel koos pedagoogilise kollektiiviga teravamalt päevakorda võtta nõudlikkuse tõstmine õppetöö tulemuste vastu. Abistada iga mahajääjat, hoida ära koolist lahkumine enne keskhariiduse omandamist — see on noorte eneste ülesanne üldisele keskhariidusele ülemineku lõpuleviimisel.

Üks paremaid töövorme, mis võtab kokku kommunistliku kasvatuserinevad aspektid, on leninlik arvestus. Tänavu võttis deviisi all «Viime ellu NLKP XXIV kongressi otsused» arvestusest osa 43 283 õpilast. Eeldame, et kompleksplaanide koostamine ja täitmine on andnud kommunistlikule noorele juurde oskuse lahti mõtestada oma koht koolikomsomoli tegevuses, aidanud mõista oma osa ühiskonnas. Individuaalplaanide koostamine ja nende läbimõeldud täit-

mine ei ole loomulikult ainult kommunistliku noore asi, vaid kogu komsomoliorganisatsiooni töö keskpunkt. Tahaksin alla kriipsutada, et selle töö efektiivsus oleneb eeskätt asjaolust, kuidas suhtuvad leninliku arvestuse organiseerimise iga õpetaja, kooli parteiorganisatsioon, õpetajate komsomoliorganisatsioon. Õppe- ja kasvatustöö protsess on pidev ning järjekindel. Sooviksime, et selles ilmneksid ka pidev tähelepanu ja mõju kujunevale noorele.

Leninlikus arvestuses ei ole mitte niivõrd tähtis see hinnete skaala, millega oleme harjunud koolitunnis, kui võrd asjaolu, et iga noor inimene mõtleks eneseteostuse ja enesekasvatuse probleemide üle. Kuigi formaalne lähenemine on taunitav kõikjal, ei ole ta kuskil mujal vahest nii ohtlik kui kasvatus-töös. Eesmärgi saavutamiseks sel juhul, kui me üheskoos asendame ühekordsete, juhuslike ürituste jada igapäevase loominguilise tööga. Kaasa peaks aitama ka ELKNÜ Keskkomitee poolt väljatöötatud leninlikust arvestusest osavõtja arvestusraamat, mida on mitmetes koolides juba rakendatud.

Vaatleme kommunistliku kasvatus-töö eri külgi, mis kajastuvad leninliku arvestuse läbiviimisel koolis.

Kõigepealt töökasvatus, mis on noore põlvkonna eluks ettevalmistamisel esmase tähtsusega. Eesmärk on kujundada õige töösse suhtumine. On vaja, et noor inimene programmeeriks end eluks töö maailmas, mitte lihtsalt elamise maailmas. Kongressil toonitati, et aitaksime senisest tulemusrikkamalt koolil ette valmistada noori tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks, teeksime rohkem kutsenõustamistööd ning sisendaksime noortes püüet asuda tööliisklassi ja maarahva hulka, tootmise kõige vastutusrikkamatesse lõikudesse. Töökasvatuse ja majanduselu seisukohalt on suur tähtsus õpilaste jõukohasel tööl rahvamajanduses õppimisest vabal ajal. IX viisaastaku kolmandal aastal töötas 51 450 kooli-õpilast ettevõtetes, majandites ja maaparandustöödel. Aktiivselt osaleti võistluses «Kaitseme loodust». Õpilased rajasid 1900 ha metsa ja metsakultuure,

hooldasid neid 1400 ha ulatuses, istutasid haljasaladele 8200 puud ja 80 tuhat istikut.

Parimatena nimetagem Abja, Rápina, Rakke, Märjamaa, Jõgeva, Võru 1. ja Pärnu 4. keskkooli, Puiatu ja Viljandi 4. 8-kl. kooli. Meie pioneeride ja kooliõpilaste tööd vanapaberi kogumisel hinnati eelmisel aastal üleliidulise preemiaga. Tänavusel hoogtöökuul kogusid 119 888 õpilast 657 tonni makulatuuri. Käesoleval suvel töötab meie majandites 2500-liikmeline Eesti Õpilasmalev, rahvamajanduse mitmetes lõikudes on rakendatud ligi 400 elukohajärgset rühma, poolteistsada õpilasbrigaadi, üle 250 töö- ja puhkelaagri, 53 metskonda.

Paraku peame aga koos nende arvu-dega meenutama kümneid korrastamata kooliõuesid, spordiväljakuid ja staadione, kus lendlevad paberitükid ja kasvab umbrohi. Ennekõike kasvatab meid lähim ümbrus. Ei pruugiks õpetajad ja muidugi ka õpilasorganisatsioonid endale ulatuslikke ja mahukaid töid seni ainult kaugemalt otsida, kui n.-ö. oma tuba ja uksetagune on puhtad ja korras.

Praegu käib õppurite suvine tegevus. Aktiivne suvepuhkuse organiseerimine, selle oskuslik ühendamine kasuliku tööga rahvamajanduses on eriti aktuaalne seoses NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu hiljutise otsuse «Koolinoorte suvepuhkuse organiseerimise edasise parandamise kohta» täitmisega. Siinkohal tuleb mõelda pioneerilaagrite töö parandamisele. Eesti NSV-s töötab 66 pioneerilaagrit, kus puhkab ligi 30 tuhat last. Nende hõivamine ühiskonnale kasuliku tööga on laagri juhtkonna ja vanempioneerijuhi ülesanne. Koolide komsomoliorganisatsioonidel tuleb mõelda sellele, kuidas kaasa aidata kutseorientatsioonialase töö parandamisele. Muidugi on selle raskuspunkt kooli kutsekomisjoni kanda ning komsomoliorganisatsiooni ülesanded on teatud mõttes spetsiifilised. On loomulik, et komsomoliorganisatsioonide tegevus oleks suunatud eelkõige rahvamajandusele vajalike elukutsete propageerimisele, komsomoli šefluse alla usaldatud vastutusrikkaimatele tegevusaladele.

Meis kõigis peaks tekitama rahutust asjaolu, et möödunud aastal asus tööle põllumajandusse ainult 144 keskkoolilõpetanut. Ei saa rahule jääda komsomoli Pärnu linnakomitee, Rapla, Viljandi ja Valga rajoonikomitee ning kõrgemate koolide ja tehnikumide juurde moodustatud tööle suunamise staapide ja komisjonide tegevusega. Ikka veel liialt sügavale on juurdunud orientatsioon ainult suurkooli astumiseks ning see varjab maa- ja tööliselukutsete propaganda.

Tänavu on meie ülesanne suunata komsomoli lähetuskirjaga kergetööstusse 500 ja põllumajandusse 300 noort. Selle suudame täita ainult siis, kui kõik komsomoliorganisatsioonid tunnetavad oma täit vastutust. Tehaste ning asutuste komsomoliorganisatsioonidest oleneb, kas meie õpilased muutuvad suure töökollektiivi liikmeteks, kas nendest saab vääriline täiendus komsomoli- ja noortebri-gaadide perele. Õpilastele on vaja näidata kõrget töökultuuri, õpetada neid tundma tänapäeva tehnikat, anda selge ettekujutus töö tähtsusest.

Uuel õppeaastal peaksid ettevõtete, majandite, ehituste, teadusasutuste ja kõrgemate koolide komsomoliorganisatsioonid osutama hoopis suuremat abi laste tehnilise omaloomingu edasiarendamisele, luues kooliväliste lasteasutuste, ettevõtete ja majandite juurde huviala- ja tehnikaringe. Ülevaatuse «Komsomol — maakoolile» kolme aasta jooksul on vabariigi kommunistlike noorte initsiatiivil loodud ainult 56 tehnilise kal-lakuga ringi. See on arv, mis peegeldab meie tegemata töid ja kasutamata võimalusi.

Meie arvates on vaja süvendada koolide komsomoliorganisatsioonide ja pioneerimalevate kontakte tootmiskollektiividega. Üldhariduslike koolide komsomoliorganisatsioonide ülevaatus «Tööees-rindlaste vääriliselt» annab parematele õiguse raporteerida oma saavutustest majandite ja ettevõtete eesrindlikele töökollektiividele, kommunistliku töö brigadidele, sotsialistliku võistluse võitjatele. Nende eeskuju peaks kohustama ja innustama ka õpilaskollektiive täitma endale võetud kohustusi.

Kooliaastad on tähtis ja vastutusrikas aeg noore inimese kommunistlike veendumuste ja ideelis-kõbeliste omaduste kujundamisel. Kuigi peamiseks ühiskonnateaduste tsükli tundmaõppimise kohaks koolis on ühiskonnaõpetuse tund, on komsomoliorganisatsioonid kohustatud aitama süvendada õpilastes teadmisi meie maa sise- ja välispoliitikast, ülemaailmsest noorsooliikumisest, arendama oskust aktiivselt reageerida komsomolielu päevasündmustele, oskust oma mõtteid väljendada. Seda annab osavõtt referaatide konkurssidest, lektoritegrupi tööst, diskussiooniklubidest. Rakvere 1. keskkooli diskussiooniklubisse kuuluvad nii õpilased kui ka õpetajad. Sinna tulevad oma mõtteid avaldama paljud, sest probleemid, mida arutatakse, on aktuaalsed ja kaasakiskuvad. Mõned näited — «Missugune peaks olema tänapäeva kooliõpilane?», «Inimene ja dimensioon», «Miks ta läks kirikusse?». Klubi juhatus töötab eelnevalt välja põhiprobleemid, mida vähemalt kaks nädalat enne klubiõhtut kooliperele tutvustatakse. Vaidlustes sünnib tõde. Vaideldes veendakse teisi ja veendutakse ise.

Õpilaskomsomoli initsiatiivil on toimunud hulgaliselt aktuaalsetele poliitilise elu sündmustele reageerivaid massiüritusi, nagu Jõgeva keskkooli solidaarsuskoosolek «Olgu jääv meile päike», Keila 1. keskkooli, Nuija, Rapla keskkooli ning Haapsalu rajooni koolide miitingud Tšiili patriootide toetuseks, sõprusfestival «Muusika ühendab rahvaid» Tartu 5. keskkoolis jt.

Koolikomsomolil tuleb ka edaspidi süvendada sõprustraditsioone, mis ühendavad meie õpilasi vennasvabariikide kommunistlike noorte ja pioneeridega, aitavad kasvatada nõukogude rahvaste sõpruse vaimus ning edasi arendada solidaarsuskampaania «Sõprusnelk» käigus tekkinud uusi töövorme.

Partei on usaldanud komsomolile V. I. Lenini nimelise pioneeriorganisatsiooni tegevuse juhtimise.

NLKP Keskkomitee otsuses «V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva kohta» rõhutatatakse, et pioneeriorganisatsiooni tegevuse

täiustamine nõuab tema veel intensiivsemat juhtimist, lastega tehtava töö sisu, vormide ja meetodite parandamist.

Täna võib meie vabariigi ligi 80-tuhandeline pioneeriorganisatsioon raporteerida, et kõik 3600 pioneerirühma on aktiivselt osa võtnud üleliidulisest pioneerirühmade marsist «Alati valmis!», 400 pioneerirühma lipule kinnitati ÜLKNÜ Keskkomitee ja Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu lipulint, lipulindi said ka 50 eesrindlikku pioneerimalevat, nende hulgas Aegviidu 8-kl., Tartu 13. 8-kl., Pärnu 6. 8-kl. kooli, Rakvere 1. keskkooli ja Varstu keskkooli pioneerimalev. Meie pioneeriorganisatsiooni tublidest tegudest võib palju rääkida. Elavnenud on rahvaste sõpruse klubide tegevus, agaralt abistatakse Vietnami lapsi, on lülitatud vabariiklikku solidaarsuskampaaniasse «Sõprusnelk».

Aasta-aastalt on kasvanud noorarmee-laste arv, kes osalevad üleliidulises sõjalis-sportlikus mängus «Põuavälg», areneb punaste jäljeküttide ja timurlaste liikumine, Tartu 6. keskkooli Juri Smirnovi nimelises pioneerimalevas on hoiul ELKNÜ Keskkomitee ja Balti sõjaväeringkonna A. Matrossovi nim. Kaardi-väepolgu komsomoliorganisatsiooni rändpunalipp parimale pioneerimalevale sõjalis-patriootilises kasvatustöös.

Iga kooli komsomolikomiteel tuleb edaspidi pidevalt täiustada pioneeriorganisatsiooni juhtimist, täielikumalt kasutada võimalusi, mida pakub meie ühiskond noore põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel. Tingimata on tarvis suurendada pioneeriorganisatsiooni kõigi lülide osatähtsust pioneeris isiksuse kujundamisel, noorte leninlaste ettevalmistamisel ÜLKNÜ ridadesse astumiseks.

Komsomolikomiteedel on tarvis senisest rohkem rõhku panna vanempioneerijuh-tide kaadri ettevalmistamisele ja kvalifikatsiooni tõstmisele.

Praegu on viimane aeg kaaluda tubli-mate pioneeri- ja komsomoliaktivistide suunamist Tartu Pedagoogilisse Kooli vanempioneerijuhri erialale.

Komsomoli linna- ja rajoonikomiteed peavad edaspidi rohkem jälgima, kuidas

kulgeb vanempioneerijuhtide atesteerimine õppeaasta lõpul, hoolt kandma nende poliitilise ja kultuurilise kasvu eest.

Otsustavat parandamist nõuab töö rühmajuhtidega ja seda mitte arvuliste näitajate kasvu, vaid töö sisu huvides. Meil on häid kogemusi töös rühmajuhtidega üldhariduslike koolide komsomoliorganisatsioonidelt. Sel alal on silma paistnud ka Narva ja Tallinna, Võru ja Paide rajooni töölis- ja kolhoosinoored.

On väga tähtis, et rühmajuhtidena tegutseksid noored kõikidest komsomoliorganisatsioonidest, ettevõtetest ja majanditest, kõrgematest koolidest, tehnikumidest, sõjaväeosadest. Kõrvale ei tohiks jääda ka sportlased ja loominguiline noorsugu.

Pioneeritöö peab senisest rohkem haarama laste elu kõiki külgi. Suured võimalused on koolivälistel lasteasutustel ja pioneerilaagritel. ELKNÜ Keskkomitee sekretariaat otsustas korraldada komsomolireidi koolivälistesse lasteasutustesse. Linnade ja rajoonide komsomolikomiteed on kohustatud pidevalt ja põhjalikult analüüsima pioneeride majade, paleede, noorte tehnikute ja loodusesõprade majade tööd, sisustama pioneeride ja kooliõpilaste puhkust ja vaba aega huvitava ühiskondlikult kasulike ürituste ja ettevõtmistega.

ÜLKNÜ XVII kongress ja L. I. Brežnevi kõne kongressile kujutasid endast tohutu tähtsusega sündmust. Komsomolile on antud väga suured ja vastutusrikkad ülesanded. Partei usub komsomoli jõusse ning on kindel, et komsomol viib edukalt ellu ÜLKNÜ XVII kongressi otsused.

LASTEASUTUSTE VÕRGU EDENDAMISEKS

Eesti NSV Ministrite Nõukogu Presiidiumis arutati 10. juunil s. a. lastekodude ja koolieelsete lasteasutuste olukorra parandamise abinõusid. Märgiti, et viimase kümne aasta jooksul on koolieelsete lasteasutuste võrk meie vabariigis kahekordistunud, üle poole 1. klassi astuvatest lastest on saanud ettevalmistuse nendes asutustes. Kuid nenditi sedagi, et koolieelsete lasteasutuste võrk ei arene vabariigis ühtlaselt. Vähe ehitavad neid ettevõtted, eriti oma vahendite arvel. Eesti NSV Haridusministeeriumi süsteemi koolieelsete lasteasutuste kohti kasutatakse halvemini Kohtla-Järvel ja Tallinnas ning Valga, Hiiumaa ja Pärnu rajoonis. Puudusi esineb lastekodude materiaalse baasi tugevdamisel, samuti nende perekondade väljaselgitamisel, kus laste kasvatamiseks puuduvad normaalsed tingimused.

Vabariigi valitsus tegi linnade ja rajoonide täitevkomiteedele ülesandeks analüüsida lasteasutustega varustatust territoriaalselt ning ettevõtete ja majandite kaupa, koordineerida linna või rajooni territooriumil olevate ettevõtete, asutuste ja organisatsioonide tegevust lasteasutuste võrgu arendamisel. Kohustati koostama lasteasutuste võrgu arendamise kompleksplaanid linna või rajooni kohta tervikuna.

Soovitati avada koolieelsetes lasteasutustes tööaja erineva kestuse ja algusega rühmad, et paremini rahuldada lastevanemate vajadusi nende tööaega arvestades. Samuti tuleb luua võimalused füüsiliste ja vaimsete arengudefektidega laste ravimiseks ja kasvatamiseks erirühmades.

Kiideti heaks lastekodude võrgu arendamise perspektiivplaan, mis näeb ette 28 koolieelikute ja 32 kooliealiste laste rühma.

KOOLIDE TÖÖ TEADUSLIKU ORGANISEERIMISE KÜSIMISI SEoses ÜLEMINEKUGA ÜLDISELE KESKHARIDUSELE

...Sel teemal toimus märtsikuu lõpu-päevil Tallinnas vabariiklik teaduslik-metoodiline konverents. Konverentsist võtsid osa haridusosakondade juhatajad, kõik keskkoolide ja enamik kaheksaklassiliste koolide direktoreid, direktorite asetäitjad õppe- ja kasvatus-töö alal, koolide partei-algorgani-satsioonide sekretärid ja teised hari-dustöötajad, ühtekokku üheksasada kooliinimest. Kohal olid ka EKP Keskkomitee sekretär **Vaino Väljas**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe ase-täitja **Arnold Green**, EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juha-taja, praegune sotsiaalkindlustuse mi-nister **Gustav Sarri**, vabariigi rahan-dusminister **Albert Norak**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu Riikliku Kutsehari-duse Komitee esimees **Aleksei Šiškin** jt.

Kahe päeva jooksul kõneldi sellest, et koolielus toimunud suurte ümber-korralduste tõttu ei ole enam võimalik koole juhtida vanamoodi, vaid juhti-mine peab vastama kaasaja teaduse ja

tehnika tasemele. Ettekannetes ja sõnavõttudes avaldati rohkesti mõtteid ja ettepanekuid koolijuhtimise aktu-aalsete probleemide kohta ning tutvus-tati selles valdkonnas tehtud uuringute tulemusi ning ka töökogemusi.

Töötati kahe osas — plenaaristungil ning koolijuhtimise ja klassijuhatajate sektsioonis.

Plenaaristungil esitati 5 ettekannet. Ideoloogilise kasvatustöö aktuaalsetest ülesannetest kõneles EKP Keskkomitee sekretär **Vaino Väljas**. Vabariigi hari-dusministri **Ferdinand Eiseni** ettekande teemaks oli «Koolide ülesannetest üldi-sele keskharidusele ülemineku lõpule-viimisel». Minister rõhutas, et vaba-riigi koolide ja õpetajate töö on suu-natud NLKP XXIV kongressi otsustes ning teistes partei ja valitsuse doku-mentides antud ülesannete täitmisele, kusjuures keskne on noortele keskhari-duse andmine. Peame süvendama aru-saamist, nentis **F. Eisen**, et keskharidus on tänapäeva noorele haridusmiini-mum. Üldise keskhariduse elluviimine on aga üldrahvalik ülesanne, mille täitmine nõuab palju kõigilt astmeilt.

Juhtimistooria probleemidest üldse ja ka koolides kõneles TPI kateedri-juhataja **Raoul Üksvärv**. Ta väitis, et juhtimistooria nõuab tulevikku vaata-mist, sest tänaste probleemidega tege-lemine tähendab siinpuhul sisuliselt eilsega tegelemist. Referent märkis, et peab selgeks tegema, mis on peamine, mis esmajärguline, mis teisejärguline. Väga oluline on juhtimisel inimeste-vaheline tööjaotus, see, kas töö on ini-meste vahel ära jaotatud nii, et õigused ja kohtused on tasakaalus.

Komsomoli- ja pioneiritöö probleeme käsitles oma ettekandes EKP Tallinna Oktoobri Rajoonikomitee sekretär **Silvi-Aire Villo**. Õpetajate atesteerimi-se mõningatel küsimustel peatus NSV Liidu Haridusministeeriumi kaadrite valitsuse juhataja **Nikolai Mišurov**.

Koolijuhtimise sektsioonis kuulati 5 ettekannet hariduselu juhtimise probleemide kohta nii haridusosakonna kui ka kooli tasemel. Koolitöö planeerimise mõningatest aspektidest rääkis Vaba-

riikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juhtiva kaadri kvalifikatsiooni tõstmise kabineti juhataja **Elvi Kalsma**; haridusosakonna osast koolide juhtimisel Jõgeva rajooni haridusosakonna juhataja **Ants Eglon**. Tallinna haridusosakonna juhataja **Lembit Tärnpuu** rääkis kommunikatsiooniprotsessi kaasajastamise võimalustest haridusasutustes. Tallinna 21. keskkooli direktor, vabariikliku õppe- ja kasvatustöö ning koolikorralduse komisjoni esimees **Artur Tiki** tutvustas uuringut selle kohta, kuidas koolijuhid ja inspektorid suhtuvad koolitöö mõningate lõikude hindamisesse. Sama komisjoni liige, Porkuni eriinternaatkooli direktor **Kaljo Pilt** kõneles kooli käsiraamatust ja selle osast koolijuhtimise täiustamisel.

Klassijuhatajate seksioonis oli samuti 5 ettekannet. Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kasvatustöö kabineti juhataja **Koidu Metsma** kõneles klassijuhataja töö planeerimisest üldse ning tutvustas uuest juhendist tulenevaid seisukohti ja nõudeid. Tallinna 23. keskkooli direktor **Mihhail Mratškovski** ettekandeteemaks oli «Klassijuhataja ja aineõpetaja osast võitluses õpilaste sügavate teadmiste eest, klassikursuse kordamise ennetamisel». Õpetaja töö teadusliku organiseerimise mitmeid probleeme käsitles Narva 1. internaatkooli direktor **Leonid Klimberg**. Pärnu-Jaagupi keskkooli õpetaja **Lehte Rein** vaatles oma ettekandes positiivsete emotsioonide osa kasvatustöös. Misso keskkooli õpetaja **Kaljo Tarro** tutvustas oma uuringu tulemusi õpilaste elustiilidest.

Konverents pakkus osavõtnuile palju huvitavat ja kasulikku. Et konverentsil kõneldud võimalikult ulatuslikult levitada, võimaldada igal õpetajal sellest osa saada, avaldame «Nõukogude Kooli» käesolevas numbris toimetusele laekunud ettekanded. Ja kuigi neid tuli mõneti lühendada ning väike osa käsikirju jäi saamata, on avaldatav materjal mitmekesine ja peaks lugejaile huvi pakkuma.

KOMSOMOLI- JA PIONEERITÖÖ PEDAGOOGILISEST JUHENDAMISEST

SILVI VILLO

Et õpilane õpiks kohusetundlikult töötama ja omandaks kommunistliku maailmavaate, on vaja, et õpetaja seisaks tema kõrval mitte ainult õppetunnis, vaid annaks nõu ka pionee- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuses.

Kuigi õpilasorganisatsioonid iseloomustab pidev uuenemine (ühed lõpetavad kooli, teised jõuavad alles pionee- või komsomolikka) ja sellega kaasneb aktiivi loomulik kadu, ühendavad kommunistlikud õpilasorganisatsioonid endas ikkagi kõige paremini ettevalmistatud ja ideeliselt veendunud õpilaskollektiivi osa. See, et komsomoli- ja pionee-organisatsiooni koondub paremik, annabki põhjuse neist kõnelda kui pedagoogilise kollektiivi peamistest abilistest õpilaste kommunistlikul kasvafamisel. Võib tekkida küsimus, kes keda abistab. Kas pedagoogiline kollektiiv pionee- ja komsomoliorganisatsiooni või vastupidi?

Õpilasorganisatsioonide pedagoogilise juhendamise dialektika selles seisnebki, et ühelt poolt pole koolis komsomoli- ja pionee-organisatsiooni tulemusrikas tegevus võimalik

ilma pedagoogilise kollektiivi abita, teiselt poolt ei saavuta ka pedagoogiline kollektiiv soovitud tulemusi, toetumata kasvatustöös kommunistlikule laste- ja noorteorganisatsioonile.

Teema tervikkuse huvides panen põhirõhu kooli komsomoliorganisatsiooni tegevuse pedagoogilisele juhendamisele. Pioneerorganisatsiooni nimetan niivõrd, kui võrd on meetodid rakendatavad ka nooremale ja keskmisele koolieale.

Leninlik komsomol töötab Kommunistliku Partei juhtimisel. Kooli komsomoliorganisatsiooni tegevust suunab parteiorganisatsioon, kes mõjutab komsomoliorganisatsiooni kasvatustööd või kogu pedagoogilise kollektiivi kaudu. Parteiorganisatsioon määrab kindlaks koolielu need lõigud, mida võib usaldada kommunistlikele noortele, annab konkreetseid ülesanded õppeaastaks või aruandeperioodiks. Tavaliselt fikseeritakse need ka kooli õppe- ja kasvatustöö plaanis.

Perioodiliselt kuulatakse partei büroo või algorganisatsiooni koosolekul komsomolikomitee, tema sektorite ja klassiorganisatsioonide aruandeid. Need koosolekud on kas kindlased või lahtised. Nõnda kavandatakse komsomoliorganisatsiooni tegevuse tõhustamise abinõud, mõne aja pärast kontrollitakse otsuse täitmist, analüüsitakse rakendatud abinõude mõjukust.

Praktikas on kasutusel veel mitmeid teisi koosolekuid, mis tõstavad komsomoliorganisatsiooni vastutust õppe- ja kasvatustöö olukorra eest, õpetavad kommunistlikele noortele printsiipsust, asjalikkust, asjadele kriitilist ja enesekriitilist lähenemist.

Toetudes moskvalasest pedagoogikateadlase S. Hoze mõtetele, on enamesinevad koosolekute tüübid koos mõnede arutatud päevakordade näidistega järgmised.

— Partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühised koosolekud, kus arutatakse näiteks ideelis-poliitilise kasvatustöö olukorda, pioneeritöö juhtimise probleeme, õpilaste teadmiste taset, komsomoliorganisatsiooni organisatsioonilis-poliitilist tugevdamist, elukutse valikut jm. Koosolek lõpeb otsusega, mis on täitmiseks nii kommunistidele kui ka kommunistlikele noortele.

— Parteibüroo ja komsomolikomitee ühised istungid, kus võetakse näiteks arutlusele komsomoliaktiivi õpetamine, üldürituste

või komsomoliorganisatsiooni konkreetsete tegude analüüs, kuulatakse ära klassiorganisatsioonide (komsomoligruppide) või sektorite aruandeid jne.

— Partei- ja komsomoliaktiivi ühised nõupidamised kutsutakse kokku selleks, et arutada kõrgemaiseivate organite otsustest tulenevaid ülesandeid (näit. NLKP Keskkomitee otsus «V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni 50. aastapäeva kohta»), komsomoliorganisatsiooni vastutust õppe- ja kasvatuse eest, õpilaste teadmiste taset eksamite tulemuste põhjal vms.

Eriti kõrgelt tuleb hinnata aga kommunistidest õpetajate vahetuid kontakte õpilastega, s. t. praktilist koostööd ühiskondlike ülesannete täitmisel.

Komsomoliorganisatsiooni mõjutamine pedagoogilise kollektiivi kaudu õnnestub parteiorganisatsioonil siis, kui kollektiivis on välja kujunenud ühtsed seisukohad suhtumises komsomoliorganisatsioonisse ja tema ettevõtmistesse, mis kahjuks alati nii ei ole.

Milles pedagoogilise kollektiivi seisukohade ühtsus praktiliselt avaldub? Komsomoliorganisatsiooni poliitilise olemuse tunnustamises, organisatsiooni iseseisvuse austamises ja toetamises ning komsomolikollektiivi osa mõistmises koolinoorte isiksuse kujundamise seisukohalt.

Kõik laiemalt levinud komsomolitöö pedagoogilise juhendamise vead on seotud eeltooduga, s. t. organisatsiooni tegevuses rõhutatakse meelelahutuslikku suunda rohkem kui noorte poliitilist kasvatust, õpetajad ei hooli demokraatliku tsentralismi põhimõtetest ja astuvad ise organisatsiooni funktsioonidesse, nõrgalt kasutatakse kollektiivi võimalusi isiksuse mõjutamiseks.

Millised on üldised eesmärgid, mida pedagoogiline kollektiiv parteiorganisatsiooni juhtimisel komsomoliorganisatsioonis taotleb? Milles seisneb pedagoogilise juhendamise olemus?

Pedagoogiline juhendamine:

— tagab komsomoliorganisatsiooni tegevuse ideelis-poliitilise suunatuse tugevdamise, tiheda sideme elupraktikaga, jõukohase osavõtu kommunismi ehitamisest meie maal;

— tähendab abi komsomoliorganisatsioonile konkreetsete ülesannete seadmisel, komsomoliorganisatsiooni tegevuse sisu kindlaksmääramisel, meetodite, vormide ja vahendite

leidmisel, organisatsiooniliste küsimuste lahendamisel;

— aitab igal organisatsiooni liikmel omandada sotsiaalset kogemust, arendada ühiskondlikku aktiivsust; stimuleerib kommunistlike noorte aktiivsust, toetab nende algatust ja iseseisvust.

Mõni sõna mõistetest **pedagoogiline juhtimine** ja **pedagoogiline juhendamine** (руководство), mida meil paralleelselt kasutatakse.

Pedagoogiline **juhtimine** tähendab kasvatava (antud juhul nii organisatsiooni kui ka selle liikmete) tegevuse organiseerimist ja suunamist.

Kui näiteks P. Klimpli järgi eraldada juhtimisviisidest hooldamine, pakkumine, juhendamine, ülesandeks tegemine ja ajendamine, mis igaüks erinevalt väljendab pedagoogi ja õpilase aktiivsuse suhet, vastab juhendamise sisu ehk kõige rohkem sellele praktilisele tasemele, millel põhiliselt koolikomsomoli pedagoogiline juhtimine toimub. Seepärast kasutangi põhiliselt terminit **juhendamine**.

Juhendamine tähendab, et kasvataja seab kasvatava ette eesmärgi ja ülesanded ning arutab koos õpilasega läbi lahendamisiisid. Lahenduseni peab kasvatava ise jõudma ning tulemust eesmärgiga võrdlema. Edukaks tegevuseks on vaja, et kasvataja kontrolliks täitmist ja tulemust. Sellist juhtimisviisi kasutab nii kasvataja kui ka kollektiiv.

Haridusministeeriumi soovitusel õppe- ja kasvatustöö korraldamise kohta koolis (klassis) juhitakse tähelepanu sellele, et kogu klassiväliline töö organiseeritakse pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kaudu. Öeldut ei saa absolutiseerida (oma organisatsioon on näiteks ALMAVÜ-l, Punasel Ristil), kuid pedagoogiliselt põhjendamatu on püüd näha kogu pioneeri- ja komsomolitööd vaid kasvatustöö ühe eraldi võetud lõiguna ning sellise arusaama kohaselt panna pioneeri- ja komsomolitöö parteiline juhtimine ning pedagoogiline juhendamine ühele kommunistile või kommunistlikust noorest õpetajale. Üks teeb, vastutab ja annab aru, teiselt võetakse vastutus sootumaks. Niisugune šeflus on end kuigivõrd õigustanud tootiskollektiivides, kus on tegemist täiskasvanud noortega, kellel on juba komsomolitöö kogemusi. Täiesti mõeldamatu on see koolis, kus me noori igal sammul õpetama peame, olgugi märka-

matult, olgugi muljet jättes, et nad kõike ise teevad ja oskavad.

Seega on kooli partei-algorganisatsiooni ülesanne kogu pedagoogiline kollektiiv nii tööle rakendada, et klassivälises kasvatus- töös seatud eesmärkideni jõuda just komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni kaudu, toetudes õpilaste omavalitsuse organitele ja laiale aktiivile.

Kõneldes pedagoogilisest juhendamisest, peame silmas pedagoogilis-metoodilist abi, kõige loomingulisemat juhtimist, mis mingil juhul ei takista õpilastest kommunistlike noorte ja pioneeride iseseisvuse arendamist ega kujune õpilaste töö äratemiseks ammu tuntud printsiiibil «kergem endal teha kui teist õpetada». Taktitundeline õpetajapoolne suunamine sunnib põhjusi otsima, analüüsima, viib mõistmisele. Isegi siis, kui mõni asi on vaja lahendada hoopis vastupidi õpilaste endi kavandatuga, jõutakse õigele otsusele ühiselt.

Juhtimisstiilidest on ühtviisi sobimatud nii autoritaarne kui ka minnalaskev stiil. Üks viib organisatsiooni ignoreerimiseni, teine aga jätab õpilased omapeed ja varjab end mõnikord omavalitsuse sildiga. Komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni pedagoogiline juhtimine peab oma stiililt olema demokraatlik, mis võimaldab kaasa mõtleva ja tegutsema panna kõiki. Õpetaja sõna leiab rohkem tunnustust vaid täiskasvanu autoriteedi ja teadmiste tõttu.

Komsomoli- ja pioneeritöö pedagoogiline juhtimine toimub koolis kahel tasandil.

KOMSOMOLIORGANISATSIOONIDE JUHENDAMISEST ÜLEKOOLILISEL TASANDIL

Komsomoli- ja pioneeritöö konkreefne pedagoogiline juhendamine saab koolis alguse õppe- ja kasvatustöö plaanist, õpilasorganisatsioonidele suunatud ülesannetest. Parteiorganisatsioon ja pedagoogiline nõukogu lähtuvad partei- ja komsomoliorganite otsustest, eelmise õppeaasta komsomoli- ja pioneeritöö analüüsist, kooli kui terviku peamisest õppe- ja kasvatustöö ülesannetest.

Õppe- ja kasvatustöö plaanis fikseeritakse ka klassijuhataja kohustused oma klassi komsomoliorganisatsiooni (grupi) töö suunamisel õppeaastaks. Sageli on õpetajate ühiskond-

like ülesannete hulgas ka need, mis on seotud pioneer- ja komsomolitöö pedagoogilise juhendamise (loeteluna või juhtimise skeemil). Õppe- ja kasvatustöö plaani juurde kuuluvad eriplaanidena pioneerimaleva ja komsomoliorganisatsiooni perspektiivplaanid (õppeaastaks või aruandeperioodiks), kus kavandatakse põhiülesannete täitmise teed kasvatustöö lõikude kaupa. Neid plaane õppenõukogu ei kinnita, need kooskõlastatakse direktoriga.

Komsomoliorganisatsiooni ees seisvate ülesannete elluviimist kindlustavad eelkõige komsomoli valitud organid: kooli komsomolikomitee, komsomoliorganisatsiooni büroo või grupiorganisaator. Seega organiseeritakse komsomolielu koolis omavalitsuse põhimõttel ja käesoleval ajal valdavalt leninliku arvestuse kaudu.

Komsomolikomitee on õpilaste omavalitsuse kõrgeim valitav organ. Tema juhtimisel tegutsevad ka kõik õpilaste komisjonid, staabid, nõukogud jms. (näiteks komsomoli löök-ehituse staap, rühmajuhitide nõukogu, õpilaskonverentsi organiseerimiskomitee, kooliradio toimetus jt.).

Komitee aitab komsomolile omaste töövormide kaudu kaasa õpilaste kommunistlike veendumuste kujundamisele, teadmiste omandamisele, kommunistliku töösse suhtumise kujundamisele, organisatorlike võimete arendamisele, loomulikul aktiivsuse, iseseisvuse ja vastutustunde kasvatamisele. Komsomolikomitee organiseerib vaba aja sisukat ja kasulikku veetmist, teadlusringide ja spordisektsioonide tööst osavõttu. Komsomolikomitee planeerib kogu algorganisatsiooni tööd, valmistab ette kooli või algorganisatsiooni üldüritused, organiseerib klassiorganisatsioonide vahelist võistlust, kontrollib ÜLKNÜ põhikirja ja komsomoliülesannete täitmist, juhib klassiorganisatsioonide (gruppide) tegevust jne.

Need on põhilised ülesanded ja kohustused, mis peaksid iseloomustama iga kooli komsomolikomitee tegevust. Kahtlemata vajavad õpilased nõu ja suunamist nii ülesannete konkretiseerimisel, tegevuse planeerimisel kui ka komsomolielu praktilisel korraldamisel.

Õpetajate seisukohalt peame vajalikuks nõuet, et komsomoli tegevuse juhtimine mingis kindlas klassivälise töö lõigus oleks seotud

õpetaja põhitööga koolis või vastaks tema huvidele ja harrastustele. Selle printsiibi arvestamine õpetajate ühiskondliku koormuse jaotamisel tagaks komsomolielu kvaliteetse juhtimise, väldiks õpetaja asetamist õpipoisi seisundisse.

Vaatame ühe kooli õpetajate vahelist tööjaotust komsomolikomitee ja tema sektorite pedagoogilisel juhendamisel, arvestades, et konkreetsetes pedagoogilises kollektiivis jaotatakse ülesanded vastavalt kooli võimalustele.

«Kooli direktor suunab õpilaste omavalitsust, abistab komsomoli-, pioneer- ja teisi kooli isetegevuslikke organisatsioone» (üldharidusliku keskkooli põhimääruse 43. punkt). Nii on kooli direktoril otsene kontakt komsomoli-algorganisatsiooni sekretäriaga. Viimane kooskõlastab direktoriga kõik tähtsamad üritused, üldkoosolekud ja muud tegevusplaanid. Direktor ongi sekretäri esimene nõuandja. Koos hoolitsetakse selle eest, et komsomoliorganisatsioon kooli pedagoogilise kollektiiviga ühte sammu käiks.

Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal toetub komsomolikomitee õppesektorile, rakendab õppesektori võitluse sügavate teadmiste ja distsiplini eest, õpetab, milliste spetsiifiliste vahenditega saavutab komsomol õppetöö tulemuste paranemise. Ideelis-poliitilise kasvatustöö sektorit tegeleb parafai-algorganisatsiooni sekretäri, ühiskonnaõpetuse õpetaja või mõne teise kommunistist õpetaja juhendamisel. Tema abilised on õpetajatest kommunistlikud noored ja kommunistid, kes juhendavad poliitklubide või -ringide, lektorigrupi tööd, tegelevad pressigrupiga, juhendavad internatsionalistlikku või sõjalis-patriootilist kasvatustööd. Nõnda on võimalik leida pedagoogide hulgast sobivaid juhendajaid komsomolikomitee igale sektorile ja pole põhjust karta, et kõik klassivälise töö organisatori eest ära tehakse. Klassi- ja koolivälise töö organisatoritugineb ülesannete täitmisel ühelt poolt pedagoogilisele kollektiivile, teisalt aga õpilaskollektiivile, hoiab kontakti komsomoli linna- või rajoonikomiteega. Tööd hõlbustab see, kui klassi- ja koolivälise töö organisator on valitud NLKP liikmena kooli komsomolikomiteesse, võtab osa kõigist komitee istungitest, evib ülevaate kõigi sektorite tegevusest ja, kus vaja, nõuab õpilaskollektiivilt ja sektori juhendamist

dajailt tõhusamat tööd, julgemat pealehakkamist, abistab ja õpetab neid. Muidugi ei saa eeltoodust reeglit teha. Olenevalt klassi- ja koolivälise töö organisaatori erialast ja kalduvustest on nad koolides juhendanud otseselt ka ideelis-poliitilise kasvatus- või kultuuritöö sektorit.

Tahaksin tähelepanu juhtida ühele aina süvenevale tendentsile komsomoliorganisatsiooni tegevuse pedagoogilisel juhendamisel. Selleks on mõnede direktorite eemaldumine komsomoliorganisatsioonist, ka kogu klassivälisest kasvatus-tööst ning püüd panna oma kohustused klassi- ja koolivälise töö organisaatorile. Seda tuleb pidada mitte ainult pedagoogiliseks, vaid ka poliitiliseks veaks direktori tööpraktikas.

Et konkreetselt ette kujutada, milles seisnevad komsomolikomitee sektoreid juhendavate õpetajate ülesanded, toome ühe näite.

Komsomolikomitee ideelis-poliitilise kasvatus-töö sektorit juhendav õpetaja

— selgitab sektorile lähemalt eesiseivaid ülesandeid, sektori juhataja ja sektori liikmete kohustusi;

— aitab koostada tööplaani poolaastate kaupa;

— taotleb koos sektoriga, et iga kommunistlik noor, iga õpilane täiendaks oma poliitilisi teadmisi, õpiks tundma V. I. Lenini elu, tegevust ning ideelist pärandit, sekkuks ise aktiivselt propandafatõosse. Selleks — rekendab ta tööle poliitiringid ja -klubid vastavalt õpilaste eale;

— suunab meetodiliselt leninlikus arvestuses isiklike kohustuste vastuvõtmist ideelis-poliitilise kasvatus-töö alal;

— aitab kommunistlikel noortel korraldada poliittööd (miitingud, kohtumised, teoreetilised konverentsid, vestlused, kõnevoistlused, riiklike tähtpäevade tähistamine jne.);

— koordineerib ideelis-poliitilise kasvatus-töö sektori alasektorite või teiste sektori juurde kuuluvate organite tööd (näitliku agitatsiooni alasektor, lektorigrupp, pressigrupp, koolimuuseumi nõukogu jms.);

— jälgib õpilaste teoreetilist ettevalmistamist ÜLKNÜ ridadesse astumiseks;

— jälgib ja kontrollib sektori juhataja ja liikmete tegevust, analüüsib seda ja teeb ettepanekuid sektori töö parandamiseks;

— koordineerib sektori liikmete tööd pio-

neeridega marsruutidel «NSV Liit — minu kodumaa», «Rahu ja solidaarsus», «Ustavad pioneeritraditsioonidele»;

— kindlustab sektori regulaarse töö ja võtab sellest osa;

— tagab sektori liikmete õpetamise aktiivkooli kaudu;

— vastutab partei-algorganisatsiooni ees ideelis-poliitilise kasvatus-töö korraldamise eest komsomoliealiste õpilaste hulgas.

Eeltoodu ei pretendeeri ammendavale loetelule.

Juhendava õpetaja õige valik on väga oluline, kuid ei otsusta kõike. Kooli juhtkond ja partei-algorganisatsioon peavad hoolitsema selle eest, et õpetajatel oleks küllaldaselt võimalusi kommunistliku kasvatus teooriaalaste teadmiste täiendamiseks üldse ja et nad tunneksid konkreetselt komsomolitöö meetodikat. Igasuguse ühiskondliku ülesande puhul, olgu täitja õpetaja või õpilane, oleneb töö tulemus suurel määral sellest, kuidas mõistetakse oma ülesannet, kohustust, muidugi ka sellega seotud vastutust ja õigusi. Osaliselt tänu sellele, et ELKNÜ Keskkomitee levitas vabariigi koolides Vändra keskkooli kogemust komsomoli funktsionääride ametikirjelduste koostamise kohta, on mitmed koolid nende eeskujul hakanud koostama komsomolikomitee liikmete, klasside komsomoliorganisatsioonide sekretäride ning teiste funktsionääride ametijuhendeid, meeslespäid jm.

Nagu äsja ametisse valitud kommunistlikul noorel, niisamuti võib ka juhendaval õpetajal (eriti kui tegemist on väheste kogemustega pedagoogiga) tekkida õigustatult küsimus, missugune õieti on minu kohustus kogu oma mitmepalgelisuses. Juhendav õpetaja leiab küll mitmesuguseid abimaterjale, kuid siiani ei ole teada, et oleks püütud tema funktsioone kirja panna õpilasktiivpedagoogilise juhtimise seisukohalt. Aprillikuus toimus ELKNÜ Keskkomitee büroo ja Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi ühisistung Rapla rajooni koolide pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni pedagoogilisest juhtimisest. Koostamisel on meetodiline kiri, milles püütakse määratleda kooli juhtkonna, klassijuhatajate, aineõpetajate, õpetajaist kommunistlike noorte funktsioonid komsomoli pedagoogilise juhendamise seisukohalt. Sellest meetodilisest kirjast lähtudes ja konk-

reetse kooli võimalusi ning vajadusi arvestades on igal koolil võimalik järgmiseks õppeaastaks koostada vastav juhendmaterjal õpetajatele.

Kuigi kasvatustöös pole kaugeltki kõike võimalik ette näha ja iga olukorra kohta valmistetsepe anda, toimivad siin kindlad seaduspärasused ja hinnatavad on aastatega omandatud kogemused. Seepärast on pedagoogiliste kollektiivide üks tähtsamaid ülesandeid õpilaste ettevalmistamine pioneeri- ja komsomolitöök, nendele põhiteadmiste ja aktuaalse informatsiooni jagamine, praktiline harjutamine ühiskondlike ülesannete täitmise kaudu.

Aktiivi (kaadri) valik, paigutamine, õpetamine ja kasvatamine. Lühidalt öeldes peaksid komsomoliaktiivi enamasti kuuluma õpilased, kes on ideeliselt veendunud, teadlikud, õpivad hästi, armastavad tööd, on aktiivsed, kohusetundlikud, iseseisvad ja algatusvõimelised. Kuid üksnes sellest ei piisa.

Võtame näiteks komsomolikomitee valimised. Kui ettevalmistusi komsomolikomitee valimisteks tehakse näiteks lähtudes ainuüksi printsiipidest «igast klassist üks esindaja» või «peaasi, et hea õpilane», kindlustame küll komsomolikomitee hea kontakti klassiorganisatsioonidega (gruppidega), informatsiooni operatiivse vahetamise kogu organisatsiooni ulatuses ning tagame komsomolikomitee liikmete eeskujul peamises — õppetöös. Varju võib aga jääda põhikriteerium, milleks on iga kandidaadi senised komsomolitöö kogemused, võimed ja huvid tegutseda komitees ühes kindlas tööloigus. See tähendab, et juba kandidaatide valimisel komiteesse peame silmas eelkõige neid ülesandeid, mida kommunistlik noor täitma hakkab, teeme selgeks, kas tal on küllalt võimeid ja kogemusi, kas ei teki vastuolu meie soovide ja tema huvidega. Välja selgitanud, milliste omadustega noori me komiteesse vajame, leiame ka kandidaadid, mitte vastupidiselt komiteesse valitud kommunistlikele noortele hakkame ülesannet otsima.

Valimisteks ettevalmistumine nõuab suurt pedagoogilist takti. Hea pedagoog ei suru peale meelepärased kandidaadid, vaid selgitab järjekindlalt ja kannatlikult, millist ÜLKNÜ liiget oleks komitees soovitav näha, ja esitab oma arvamuse aktiivile arutamiseks. Järsk ja taktitu vahelise segamine orga-

nisatsiooni siseellu rikub usaldusliku vahekorra ja segab tööd ka edaspidi. Samal ajal on just õpetajad need, kes peavad silmas, et komitee liikmetel oleks võimalik oma kogemusi kasutada rohkem kui ühel aastal, ega luba tekkida olukorral, millal aruande- ja valimiskoosolekul valitakse komitee tervenisti uutest, kogemusteta kommunistlikest noortest.

Klassiorganisatsiooni seisukohalt on üks otsustavamaid samme sekretäri valimine, juhi valimine, kes oleks teistest nõukam ja otsustusvõimelisem, algataja ja autoriteet, eeskujul õppimises ja töös, hea sportlane ja isetegevuslane, isegi hinnatud tantsupartner koolipidudel. Komsomolisekretärile esitatakse kümme teistki nõudmist, enne kui ta eestvedajaks tunnistatakse. On väga oluline, et mitte ainult suhted õpetajaga (klassijuhatajaga) oleksid sekretäril korras, vaid et klassikollektiiv arvestaks teda kui liidrit. Klassijuhataja peab tajuma vastuolusid juhi ja juhivate vahel ning vastavalt olukorrale reageerima. Klassi komsomoliorganisatsiooni sekretär (või grupiorganisaator) — see ei ole n.-ö. igavene amet, kui on hulk teisi võimekaid õpilasi, kes on suutelised klassi komsomolielu juhtima ja soovivad end proovile panna. Siis ei peaks klassijuhataja vaeva põlgama. Öeldakse, et iga uus luud pühib uut moodi. Ka uus juht, olgugi et esialgu väheste kogemustega, toob komsomoliellu uusi mõtteid ja tööviise. Tähtis on, et klassikollektiivis valitseks soov saada endale parim juht või anda faktilisele eestvedajale ka organisatsiooni sekretäri õigused ja kohustused. Pedagoogiliselt kõige ohtlikum on ühiskondliku töö koormuse kartuse mõjul tekkinud mentaliteet: valime ükskõik kelle, peaasi, et mind ei valita.

Oletame, et aktivistid on hästi valitud: sobivad oma võimetelt ja veendumustelt, osal nendest on häid varasemaid kogemusi, nende hulgas on nii poisse kui ka tüdrukuid kõigist klassikollektiividest, õppetöös on nad eesrindlased, pealehakkamist on, vastutust tunnevad samuti jne. Mis edasi?

Appi tuleb koolisisene aktiivikool, kus eri aktiivi gruppidele jagatakse teoreetilisi teadmisi diferentseeritult. Aktiivikooli õppustega tagatakse vabariiklikus aktiivilaagris või linna-, rajooniaktiivi seminaridel omandatu viimine kõigi aktivistideni. Selleks esinevad

väljaspool kooli toimunud seminaridest ja laagritest osavõtnud kommunistlikud noored ettekannetega oma koolikaaslastele. Traditsiooniliselt alustatakse aktiivikooli tegevust sügisel kahepäevase õppelaagriga, mõnedes koolides on saanud favaks lõpetada aktiivikooli tegevus samuti laagriga. Õpustuste planeerimisel leitakse hulgaliselt probleeme ja teemasid, mida õpilastele on suhteliselt tutvustama vaid kooli direktor, õpetajad, partei-algorganisatsiooni sekretär või õpetajate komsomoli-algorganisatsiooni sekretär. See eeldab, et pedagoogiline kollektiiv on ise hästi informeeritud komsomolielu sündmustest, tähtsamatest dokumentidest, tunneb selle töö vorme ja meetodeid. Mitmetes Moskva koolides on partei-algorganisatsioonid kinnistanud iga aktiivikooli sektiooni juhtimise mõnele õpetajale. Meil langeks selline ülesanne jaotus kokku sektoreid juhendavate õpetajate kohustustega, sest enamikul juhtudel ongi aktiivikooli õppused diferentseeritud sektorite kaupa ja eraldi veel klassiorganisatsiooni sekretäridele (grupiorganisatsioonidele). Aktiivi õpetamisel kasutame kõige erinevamaid vorme: loenguid, vestlusi, näilikke üritusi koos aruteluga, kogemuste vahetamist jms. Aktiivi õpetamise tulemusrikkuse kriteerium on tegelik komsomolitöö koolis ja klassides. Komsomoliaktivistidele teatud hulga teadmiste ja oskuste andmine ei ole omaette eesmärk. Meie ülesanne on jälgida, kuidas õpilased omandatud teadmisi ja oskusi ellu rakendavad, et koolis ei tekiks lõhe teadmiste ulatuse ja ühiskondliku töö tegeliku sisu vahel. Vajaduse korral annavad pedagoogid praktilist abi, et tekkinud vastuolud kaotada.

Kust pärinevad õpetaja enda teadmised komsomolitööst? Ülikoolist, instituudist? Isiklikud kogemused? Kirjandus? Kes peale õpetaja enda peaks hooitsemale selle eest, et õpetajad, klassijuhatajad saaksid pidevalt uusi teadmisi kommunistliku kasvatustöö teooriast, pioneeeri- ja komsomolitöö meetodikast, oleksid kursis aktuaalsete nõuetega? Loomulikult parteiorganisatsioon, kooli juhtkond. Õpetajatele regulaarne ja diferentseeritud kasvatustöö õpetamine on saanud enamikus vabariigi koolides mõõdapääsmatuks vajaduseks, kuid analüüs näitab selles teatud ühekülgsust. Teenitud kohta ei ole võitnud koolisisene ja koolidevaheline ko-

gemuste vahetamine, iseseisev uurimistöö pioneeeri- ja komsomoliorganisatsiooniga seotud teemadel, reageerimine uudiskirjandusele, meetodilised konverentsid, kasvatustöö meetodika, pioneeeri- ja komsomolitöö meetodika.

Kui anname õpetajale, on meil õigus ka temalt loota.

Raske on ülehinnata õpetaja enda teadmiste, kompetentsuse, sisemiste veendumuste, suhtumiste ja hoiakute tähtsust kasvatustöös. Õpetaja isiklik eeskuju avaldab oma mõju iga päev ja iga tund vahetus suhtlemises õpilastega.

KOMSOMOLI- ORGANISATSIOONIDE JUHENDAMISEST KLASSIDE TASANDIL

Igale kommunistlikule noorele seisab kõige lähemal klassi komsomoliorganisatsioon või komsomoligrupp, seetõttu otsustab kooliõpilane küllalt sageli kogu komsomoli üle selle järgi, kuidas tegutseb klassi komsomoliorganisatsioon, kuid võrd asjalik ja tema huvidele ning vajadustele vastav on kommunistlike noorte tegevus kõige väiksemas ja temale kõige lähemas komsomolikollektiivis. See on mõistetav, sest noorte huve, võimeid ja soove maksimaalselt arvestada, nende vajadustest lähtuda, neid abistada ja toetada on võimalik kollektiivis, kus üksteist hästi tuntakse. Seepärast ei rahulda meid ainult ülekoollised head keskmised näitajad ja sätlevate üldürituste jada, vaid samavõrra huvitab klassi komsomoliorganisatsiooni autoriteet, mõjujõud ja tegevuse resultaat.

Klassi komsomoliorganisatsioon lahendab oma organisatsiooni piirides kõiki neid õppe- ja kasvatustöö küsimusi, mis seisavad kooli komsomoliorganisatsiooni kui terviku ees.

Klassi komsomoliorganisatsioonide tegevuse suunamisel on oma osa nii kooli komsomolikomiteel kui ka klassijuhatajal. Analüüs näitab, et niisugust komsomolikomiteed ei leia, kes töö juhendamist klassides oma kohuseks ei pea (samal ajal on täiesti võimalik, et seda kohustust oskamatult või hooti täidetakse). Enamik klassijuhatajaid loomuli-

kult mõistavad õigesti, et klassikollektiivi ees seisvaid ülesandeid ei ole võimalik lahendada õpilaskiivile toetumata. Tegutsedes ühistel eesmärkidel, on mõõdapääsmatult vaja ka koostööd ja vastastikust abistamist. Komsomolikomitee osa käsitlemine klassiorganisatsioonide juhtimisel viiks meid peamisest kõrvale. Märgin vaid, et klassijuhatajal on vaja tunda kooli komsomoliorganisatsiooni sisemist struktuuri ja komsomolikomitee tööstili klassiorganisatsioonidega, teada komiteelt klassile antud ülesandeid, aktiivi õpetamise süsteemi ja muud sellist.

Sihipärasel tegevuses on tähtsamaid edu eeldusi läbimõeldud planeerimine.

Kui meenutame veel kord, et klassiväline tegevus koolis toimub pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kaudu, klassis aga vastavalt pioneerirühma ja komsomoligrupi kaudu, pakub huvi eelkõige töö, mida õpilaskiivile toetudes planeeritakse klassikollektiivile, ja individuaalne töö õpilastega.

Klassi kasvatustöö planeerimisel arvestab klassijuhataja:

— ülesandeid, mis on pedagoogilisele kollektiivile ja komsomoliorganisatsioonile määratud kõrgemalseisvad organid oma otsustega;

— ülesandeid, mis on õppeaastaks koolikollektiivile, õpilaskiividele ja otseselt klassijuhatajatele suunatud õppe- ja kasvatustöö plaanis;

— oma klassi õppe- ja kasvatustöö põhjalikust analüüsist tulenevaid ülesandeid (hinnang klassile kui kollektiivile, õpilaste huvid ja kalduvused, õpilaste poliitiline ja moraalne pale);

— kooli parteiorganisatsioonilt, juhtkonnalt või komsomolikomiteelt klassile, komsomoligrupile antud ülesandeid poolaastaks või õppeaastaks, nagu näiteks šeflus pioneerialise klassi üle, kooli aastapäevaks seinalehe väljaandmine, Moldaavia NSV esindamine rahvaste sõpruse peol, materjali kogumine kooli komsomoliorganisatsiooni ajaloo teatud etapi kohta vms.

Kasvatustöö põhiülesanded viib klassijuhataja ellu komsomoliorganisatsiooni kaudu. Muidugi lisandub õpetaja individuaalne töö õpilastega, nii aktivistide kui ka raskestikavatavatega, töö lastevanematega ja aineõpetajatega. Klassijuhataja töö on tunduvalt laiahaardelisem kui klassi komsomoliorganisat-

siooni tegevus, kuid kasvatustöös klassikollektiiviga tugineb klassijuhataja kahtlemata komsomoliorganisatsioonile. Samal ajal, nagu öeldud, juhendab klassijuhataja komsomoliorganisatsiooni tegevust pedagoogilis-metoodiliste näpunäidetega. Kui juhendab, siis peaks seda ka planeerima, meetodid ja vahendid läbi mõtlema.

Oma klassi komsomoliorganisatsiooni tegevuse juhendamisel arvestab klassijuhataja lisaks varem öeldule ÜLKNÜ põhikirja nõudeid, klassi komsomolibüroo, sekretäri, sekretäri asetäitja jt. funktsionääride kohustusi ja õigusi, komsomolitöö efektiivsemaid vorme ja meetodeid jms., kahtlemata ka oma kasvandike vanust ja individuaalseid iseärasusi, huve, kalduvusi, võimeid, oskusi, vilumusi ja varasemaid kogemusi.

Alljärgnevalt püüame vaagida klassijuhataja rolli komsomoliorganisatsiooni tegevuse juhtimisel. Klassijuhataja

— teeb töö planeerimisel aktiivile ettepanekuid, nii et klassijuhataja eesmärgid saaksid komsomolikollektiivi eesmärkideks, kooskõlastab tööplaani oma tööplaanis kavandatuga, juhib tähelepanu ka plaani õigele vormile, korrektsele sõnastusele;

— leninliku arvestuse isiklike kompleksplaanide koostamisel soovib, millist ülesannet võtta, kuidas jaotada selle ülesande lahendamise üksikuteks etappideks, kuidas organiseerida enesekontrolli;

— kasvatades õpilastes ühiskondlikku aktiivsust komsomoliülesannete abil, analüüsib ja kontrollib nende täitmist ning õpetab sedasama ka aktiivile;

— komsomolikoosolekute ettevalmistamisel suunab teema või päevakorra valikut, aitab aktiivil välja töötada üksikasjalist plaani, õpetab dokumente (protokolle, otsust) vormistama;

— analüüsib klassi komsomoliorganisatsiooniridade kasvu, teeb individuaalset tööd organiseerimata noortega;

— suunab koos klassi komsomolibüroo ja šeflusaluse pioneerirühma klassijuhatajaga kommunistlike noori tegelema pioneeridega vastavalt nende võimetele ja oskustele.

Vestleb, jälgib, analüüsib, võtab osa, organiseerib, abistab, kontrollib jne. Nende ja mõnede teiste sõnadega võiksime lahti mõtestada klassijuhataja osa komsomoliorganisatsiooni juhtimisel kõigi kasvatustöö üles-

annete lahendamisel, nagu seda on õpetõesse vastutustundliku suhtumise kujundamine, õpilaste poliitiliste teadmiste täiendamine, ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimine, õpilaste ettevalmistamine elukutse valikuks, noortes NSV Liidu rahvaste sõpruse ja solidaarsuse tunde süvendamine, vaba aja sisuka ja kasuliku veetmise organiseerimine ja palju muud.

Siinjuures on eriline tähtsus asjaolul, et klassijuhataja ei unustaks hetkekski õpilasorganisatsioonide kaudu tehtava kommunistliku kasvatustöö põhiprintsiipe. Peatume neist kahel: iseseisvuse ja omaalgatuse toetamisel ning õpilaste individuaalse eripära arvestamisel.

Kui sageli kurdetakse, et klassis ei ole aktiivseid ja iseseisvaid organisaatoreid, õpilastel puudub algatusvõime; kui mõned vembud kõrvale jätta, ei näitavat nad mitte milleski initsiatiivi. Just sellest saavadki alguse mitmed meie vead. Kui õpetaja püüab kõike võimalikult ära teha, jäävad õpilased kas sõnakuulelikeks käsutäitjajaks või halvemal juhul lõikavad nad teadlikult mitte neile kuuluvaid loorbereid. Loomulikult ei süvene sel juhul õpilaste iseseisvus ega arene ka iseseisev mõtlemine.

Et kasvatada õpilastest iseseisvaid tegutsemishimulisi, aktiivseid ja õige ellusuhtumisega noori, tuleb aastate jooksul palju vaeva näha. Järjekindlust ja kannatlikkust nõuab noorte organisaatorivõime kujundamine. Kuid vaeva, mida näeb klassijuhataja õpilasi iseseisvalt tegutsema õpetades, tasub ajapikku nendesamade õpilaste iseseisvus ja tõeline omavalitsus. Edaspidi on klassijuhatajal vaja algatatud mõte ellu viia mitte enam kõrvuti õpilastega, vaid juhtida kujunenud initsiatiiv ning iseseisev mõtlemis- ja tegutsemisvõime kogu kollektiivi ülesannete täitmisele ning kontrollida aeg-ajalt õpilaste tegevust, anda sellele omapoolne hinnang. Seega ei ole klassijuhataja roll komsomoliorganisatsiooni juhtimisel kaugeltki ühesugune näiteks 8. ja 10. klassis ja isegi mitte paralleelklassides, vaid sõltub õpilaskollektiivis väljakujunenud iseseisvuse astmest, õpilaste teadmistest, oskustest, varasematest kogemustest, s. f. aktiivi valmisolekust olla kollektiivi eesvedaja. Just seetõttu on võimalik anda vaid kõige üldisemaid metoodilisi soovitusi selle kohta, milliseid funk-

sioone täidab klassijuhataja komsomoliorganisatsiooni juhendamisel. Mida iseseisvam on kollektiiv, seda väiksemaks jääb klassijuhataja kui organisaatori ja otsese osavõtja osa, seda suuremaks kasvab aga kontrolliv funktsioon. Komsomolikollektiivi arenemise igal eri etapil on õpilaste iseseisvuse ja algatusvõime kasvatamise ülesanne erinev. Näiteks nõuavad klassijuhataja erilist tähelepanu 7. ja 8. klassid: õpilaste ettevalmistamine ÜLKNÜ-sse astumiseks, elujõulise komsomoliorganisatsiooni moodustamine, teatava aja jooksul klassi kahe organisatsiooni — pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegutsemise kõrvuti, et hoida ära möönaperioodi, mis tavaliselt saabub, kui esimesed kommunistlikud noored ei õigusta neile pandud lootusi ning komsomoligrupp ei suuda midagi klassikollektiivi elus muuta. Sel etapil tuleb klassijuhatajal palju ette öelda, koos õpilastega organiseerida, endal õpilaste komsomoliüritustest aktiivselt osa võtta, õpetada neid igal sammul. Järgmistes klassides võtab aga komsomolielu pedagoogiline juhtimine rohkem nõuannete, soovitude, ettepanekute vormi, väheneb vahetu abi aktiivile. Kõige iseseisvamaks kujunevad kahtlemata lõppklassid, kus näeme oma kasvatus-töö vilju kõige ilmekamalt, kusjuures lõppklasside komsomoliaktiivile langeb sageli põhivastutus ka ülekoollise komsomolitöö tähtsamates lõikudes. See aga ei tähenda, et koolilõpetajad tulevad toime ilma klassijuhataja abita.

Klassi komsomoliorganisatsioonis on võimalik iga noort põhjalikult tundma õppida ning ülesannete jaotamisel nende võimeid, huve ja kogemusi silmas pidada. Kas õpilased tulevad sellega ise toime? Õpilaste tugevust ei ole teatavasti sellest seisukohast uuritud, küll aga väidetakse, et pedagoogidelgi on raskusi kasvatustöös diferentseeritud lähenemisega. Seetõttu andku klassijuhataja oma sellelaadseid teadmisi edasi ka komsomoliaktiivile. Aktivistidega aru pidades selguvad võimalused, kuidas iga õpilane võib osa võtta klassi ja kooli elust maksimaalse kasuga komsomoliorganisatsioonile ja õpilasele enesele. Eelkõige aga on klassijuhataja soovitusel, mis lähtuvad õpilaste heast tundmisest, teretulnud klassi aktiivi valimisel. Komsomoliülesannete jaotamisel püüame selle poole, et iga kommunistlik

noor oleks huvitatud oma võimete ja oskuste maksimaalsest rakendamisest. Siis aitab komsomoliülesande täitmine õpilasel süvendada varem omandatud teadmisi, süvendada huvi ja edasi arendada kalduvusi. Samas on vaja ka printsiipsiaalselt teistsugust lähenemist asjale, s. o. aktiivsemate noorte huvide ja kalduvuste arendamise kõrval vajavad mõnede õpilaste võimed alles väljaselgitamist.

ÜLKNÜ Keskkomitee poolt korraldatud sotsioloogiline uuring kinnitas, et 95 protsenti noortest, kes on ühiskondlikult aktiivsed pärast kooli lõpetamist, olid alustanud ühiskondlikku tegevust juba koolis, 5 protsendil tekib huvi ühiskondliku tegevuse vastu pärast kooli lõpetamist.

R. Beskina süüdistab passiivsete õpilaste tekkimises esimest õpetajat, kes juba kooli alguspäevadest peale hakkab eraldama neid lapsi, kes hästi käituvad ja on võimelised mõningaid ülesandeid täitma. Nii hakkab osa õpilasi ühiskondliku töö redelil ülespoole minema. 3. klassi õpilaste küsitlemine selle kohta, milliseid ülesandeid nad kolme aasta jooksul koolis on täitnud, näitas, et enamikul ei ole midagi meenutada. Üks poistest rääkis: temal oli esimese klassi nääripuul olnud jänku sõnadeta osa.

Kõik läheb tuntud teed: alguses ei lubata osal õpilastest midagi teha, ei anta ülesandeid, siis löövad poisid käega. Tüdrukud on auahnemad, ootavad veel. Õpetaja aga kardab, äkki juhtub midagi, kui ta annab ülesande distsiplineerimatule õpilasele.

Niisiis loome ise komsomoliikka jõudmise ajaks ülalpeetava mentaliteedi.

Pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuse parteilise juhtimise ja heatasemelise pedagoogilise juhendamise tulemuseks on õpilaste tõeline omavalitsus, laste osavõtt oma kollektiivi eiu suunamisest ja omavalitsus mitte enam õpipoisi või selli, vaid meistri tasemel; omavalitsus, mis on teinud läbi tee iseseisvalt tegevuselt täiskasvanute juhtimisel initsiatiivini samades tingimustes ja sellelt iseseisva tegutsemiseni ilma vahetu juhendamisetä; omavalitsus, mis kajastub pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni õppetöö saavutustes, noorte internatsionalistlikus ja patriootilises kasvatamises, õpilaste ühiskondliku aktiivsuse fõusus, kogu õppe- ja kasvatustöö paranemises.

KOMMUNIKATSIOONI- PROTSESSI KAASAJASTAMISE VÕIMALUSI HARIDUS- ASUTUSTES

LEMBIT TÜRNPUU

Küberneetika käsitleb juhtimist informatsioonivahetusena juhtimissubjekti ja juhitava objekti vahel, kusjuures viimased moodustavad omavahel keerulise mitmeastmelise struktuuriga süsteemi. Vastavalt sellele määrangule on juhtimisprotsessi olulisemateks etappideks informatsiooni hankimine, selle töötlemine, otsustamine, otsuse teatavaks tegemine, töötajate mobiliseerimine otsuse täitmiseks, täitmiseks vajalike tingimuste loomine (mehitamine, korraldamine, reguleerimine) otsuste täitmise kontrollimine ja perspektiivsete arengusuundade kindlustamine.

Juhtimise kõige olulisem osa on otsustamine. Kõik ülejäänud, s. o. informatsiooni ringluse protsess, kannab kommunikatsiooni nimetust. Siia kuuluvad otse- ning vaheline ja seesmine taasiside

kui informatsiooniringluse põhilised elemendid.

Kommunikatsiooniprotsessi mahajäämust kaasaja nõuetest tingivad mitmesugused vead ja ebakohad, mis halvavad informatsiooniringlust ja võivad juhtimise efektiivsuse viia nullini. Olulisemad nendest vigadest ja ebakohtadest on:

- 1) katkestus informatsiooniahelas,
- 2) informatsiooni lekked ja mürad,
- 3) konventsioonivoolud ja lühised informatsioonikanalites,
- 4) informatsioonikanalite süsteemi struktuuri vead,
- 5) juhtimise aformaalse külje negatiivsest mõjust tingitud häired. Nende vigade profülaktika ja ravi vastavalt nüüdisaegse kommunikatsiooniteooria nõuetele ja organiseerimistehnika võimalustele — selles seisneb kommunikatsiooniprotsessi nüüdisajastamine.

Tihti me ei arvesta kommunikatsiooniteooria kui teaduse nõudeid ja teeme seetõttu tulutut tööd. Äärmiselt halvasti juurdub haridusasutustes kaasaja organiseerimistehnika. Koolidel puuduvad elementaarsed paljundusseadmed (rotaator) ja sidetelefonid, rääkimata moodsamate vahenditest (diktofonid jne.)

Ammu tunneme vajadust automatiseeritud informatsioonisüsteemi järele.

Haridussüsteemis kohtame kummalist paradoksi — ühelt poolt krooniline **informatsioonikriis**, juhtimises vajaliku informatsiooni puudumine; teisest küljest aga mittevajaliku **informatsiooni uputus**.

Mis siis põhjustab sellist paradoksaalset nähtust haridusasutustes?

1. Meie oskamatus informatsiooni hankida ja fikseerida. Me tihti ei oska inimesi, nende tööd ja selle tulemusi muuta intensiivseteks informatsiooni allikateks.

Üht ja sama õppetundi küllastades saavad erinevad koolijuhid sootuks erineva informatsiooni. See kajastub ilmekalt tunni retsensioonis.

Üks koolijuht fikseerib näiteks täpselt, milliseid väljakujunenud retsepte täideti ja milliseid mitte, kuid sügavamalt asju ei näe. Teine koolijuht seevastu märkab, kuidas õpetaja aine kaudu süsteemikindlalt kujundab lastes samm-sammult dialektilis-materialistlikku maailmavaadet,

kavandab ja loob süsteemi õppeaines kui tervikus, doseerib õppematerjali, organiseerib kohe tagasiside, jne.

Me kasutame halvasti aruandlust kui informatsiooni hankimise vormi ega oska laekuvaid andmeid tihti vajalikult interpreteerida, sest ei valda küllaldaselt statistikat. Liiga palju loodavad koolijuhid veel oma füsioloogilisele mälule ning ei talleta vajalikku informatsiooni.

2. Samaaegset informatsioonikriisi ja informatsiooniuputust põhjustab olemasoleva informatsiooni väike kasutegur (läheb vähe vaja).

Enamasti on informatsiooni madala kasuteguri põhjuseks tema talletamise vahend, nn. informatsiooni kandja. Koolides ja haridusosakondades (aga ka nähtavasti kõigis teistes haridusasutustes) tuleb informatsioon lihtsalt üleskirjutamise teel fikseerida.

Kui informatsioon kirjutatakse üles sellekohasesse kontrolliraamatusse, on seda võimalik reastada teatud kindla tunnuse alusel, olgu selleks kontrolli ajaline järjestus, õppeaine, kontrollitav isik, kontrollija või mõni teine tunnus. Igal juhul võime arvestada ikkagi **ainult üht** tunnust. Sedasama informatsiooni reastada mõne teise tunnuse järgi on juba väga raske (isegi võimatu). Informatsioon on seega kasutatav põhiliselt ühekordselt, üheks eesmärgiks. Tihti kujuneb selliselt fikseeritud informatsiooni kasutamine mõnes teises süsteemis isegi nii raskeks, et lihtsam on informatsioon uuesti hankida kui olemasolevat läbi töötada. Informatsioonikandja jäikus suurendab seetõttu mitmekordselt juhtide töö mahtu. See lasub raske koormana ka alluvatel. Ühe ja sama informatsiooni mitmekordset hankimist põhjustab tihti ka vajaliku informatsiooni tagavara puudumine ja koordineerimatus erinevate juhtimislüüide vahel, mistõttu tihti nõuavad kõrgemad organid koolidelt andmeid, mida võiks erilise vaevata kõrvaltoast saada.

3. Mainitud vastuolu põhjustab see, et olemasolev aruandluse süsteem ei rahulda juhtimise vajadusi kooli ja rajooni tasemel, sest on loodud kõrgemate juhtimistasemetete huve silmas pidades. See

muudab kooli ja rajooni haridusosakonna neile mittevajaliku (ülearuse) informatsiooni edasiandjateks.

4. Informatsiooni kriisi ja samaaegset uputust põhjustab ka plaanipäratus ja perspektiivi mitte silmas pidamine informatsiooni hankimisel, millest tingitud informatsiooni tagavara puudumine põhjustab tormamist, rabelemist, hüplemist ühelt probleemilt teisele.

On vaja kehtestada informatsiooni kohustuslik nomenklatuur kõikide juhtimistasemete jaoks, luua vajalik informatsiooni reserv. On vaja õppida kasutama olemasolevat informatsiooni, tõsta selle statistilise töötluse taset, õppida olemasolevat informatsiooni võimendamata, tuletama sellest uut informatsiooni jne.

Vaadeldagem nüüd lähemalt kommunikatsiooniprotsessi üksikuid häireid. Nende häirete hulgas ühe levinumana märkisime katkestust informatsiooniahelas. Ringluse katkestus ükskõik millises ahela osas katkestab informatsiooniringluse kui terviku ja viib juhtimistöö efekti nullini. Tüüpilised juhud informatsiooniahela katkemisel on järgmised.

Esiteks. Informatsiooni hankimise protsessi puudumine, mistõttu otsused tehakse suvaliselt — intuiitselt ega lähtu töö tegelikust olukorrast.

Teiseks. Olemasolevat informatsiooni ei töödelda ega kasutata juhtimises otsuste tegemisel. Otsus tuleb suvaline, sest materjali kas ei osata või ei saa töödelda. Mitmetes koolides seisavad sisekontrolli ajal kirja pandud märkused surnud materjalina. Kontroll on sel juhul kujunenud eesmärgiks omaette, mitte juhtimise vahendiks.

Kolmandaks tüüpiliseks katkestuseks kommunikatsioonikanalites on otsustamise puudumine. Otsustamine on siduvaks lüliks, mis kommunikatsiooni ahela otsad kokku viib ja juhtimise ühtseks tervikuks muudab. Otsustamise puudumist ei ole alati lihtne kindlaks teha, sest väliselt võib asi näida korras olevat.

Otsustamise puudumise üheks erivormiks on juhtimissubjekti piiratud tootlikkus otsustamisel, vähene läbilaskevõime. Tihti on see seotud kollegiaalse

juhtimisorgani (otsustaja) puudumisega. Nagu näitab praktika, halvab haridusnõukogu puudumine suuresti haridusosakonna tootlikkust otsuste tegemisel.

Neljandaks. Ei tehta otsust teatavaks. Hea otsus jääb peatuma kitsamasse ringi, paberile või sahtlisse, täitjateni see ei jõua; järelikult ei tule ka täitmist. On selge, et primaarne ei ole otsus ise, vaid selle täitmine, reageerimine otsusele. On vaja aktiivselt võidelda arusaamaga, nagu lõpeks töö mingi probleemi kallal otsuse vastuvõtmisega. Tegelikult tõeline töö alles algab. Otsuste teatavaks tegemine asjaosalistele ei olene ainult madalamate tasemete suhtumisest asjasse, nagu sageli väita püütakse. Tihti jäävad Haridusministeeriumi käskkirjad ja juhendid, haridusosakonna nõudmised jm. direktori lausahtlisse ega jõua õpetajateni. Asja tuum seisneb selles, et otsuste teatavaks tegemiseks puudub nii orgtehniline baas kui ka meetodiline alus. Otsuseid tuleb väga suurel arvul. Haridusosakondadel on suuri raskusi nende paljundamisega. Siit saab alguse paljude dokumentide hilinemine ja aktuaalsuse vähenemine. Koolis on sama probleem.

Viiendaks. Otsus ei ole reaalne ega täidetav. Siia kuuluvad mitmesugused moe pärast vastuvõetud otsused (tugevdada, parandada, pöörata rohkem tähelepanu jne.). Need ei kohusta, sest pole konkreetselt kontrollitavad.

Tihti aga võtame otsuse vastu selleks, et endalt vastutust ära veeretada. Näiteks kohustame direktoreid tagama normidele vastava valgustuse koolis, kui see nõuab juhtimestiku ümberehitamist, kuid raha ja tööjõuga kooli ei kindlusta. Kui otsustame, peame ka täitmiseks vajalikud tingimused looma. Materiaalsete tingimuste kõrval ei tohi alahinnata ka psühholoogilisi tingimusi — töötajates soodsa hoiaku loomist otsuse täitmiseks.

Kuendaks. Otsusel puudub jõud. See puudutab juhtu, kus otsustaja otsustab tema kompetentsi mittekuuluvaid küsimusi, omamata selleks vajalikke volitusi. Seetõttu puudub võimalus otsuse täitmist kontrollida ja mittetäitmise korral vajalikke sanktsioone rakendada.

Tihti aga alahindame otsuste täitmise kontrolli ega rakenda kohe vajalikke sanktsioone. See aga kujundab alluulates arusaamise, nagu ei pruugiks otsuseid täita. Analoogiline olukord kujuneb ka siis, kui otsuseid tehakse liiga palju, näitamaks, et ühe või teise küsimusega on tegeldud.

Vaatame veel kord põgusalt sõlm-punkte: a) informatsiooni hankimine, b) informatsiooni töötlemine, c) otsustamine, d) otsuse teatavaks tegemine, e) tingimuste loomine, f) täitmise kontrollimine.

Neid etappe on vaja teadlikult järgida ja arvestada, iga katkestus või ummistus tuleb kohe kõrvaldada.

Katkestuste ja ummistuste kõrval on kommunikatsiooniprotsessi olulisemateks häireteks kommunikatsioonikanalite lekked ja mürad. Lekkeks nimetame informatsiooni kadu, müra aga võõrinformatsiooni sattumist kanalitesse.

Informatsiooni lekkeid ja mürasid põhjustavad süsteemis mitmed tegurid. Kõige olulisemad nendest on järgmised. Inimeste suhtumine informatsioonisse on sõltuv sellest, kuivõrd see on seotud nende isiklike tarvete rahuldamisega. Meelsasti antakse edasi selliseid teateid, mis peegeldavad töö kergenumist ja on inimestele meeldivad. Selline informatsioon levib ka mitteametlike kommunikatsioonikanalite kaudu häireteta. Informatsioon, mis on seotud aga negatiivsete emotsioonidega, ei levi soovitud korra järgi. Selles tekivad moonutused (liialdused, vähendused), kaod, täiendavad elemendid jne.

Teiseks müra ja lekkeid põhjustavaks teguriks kommunikatsiooniprotsessis on unustamine. Inimese füsioloogiline mälu ei ole vajalikult töökindel. Seda mõjutavad aeg, emotsionaalne sfäär, kontrasti ja sarnasuse illusioonid, isiklik suhtumine asjasse jne. Unustamine on koolis üpris krooniliseks kujunenud haigus.

Unustamise vastu võitlemisel on kaalukas koht töö planeerimisel, mitmesuguste meelespeade ja probleemistikkude koostamisel, kirjaliku kommunikatsioonivormi eelistamisel jne.

Igas formaalses organisatsioonis eksisteerib paralleelselt ametlikule struktuurile veel mitteametlik e. aformaalne struktuur. See on loomulik ja positiivne nähtus, sest omavahelised kontaktid väikestes gruppides mõjutavad soodus-tavalt töötajate meeleolu ja töövõimet. Need väikesed grupid eksisteerivad tänu tihedale informatsiooniringlusele. Et töötajad on ühel ja samal ajal nii formaalse kui ka aformaalse struktuuri lülideks, ristuvad nende kaudu ka ametlik ja mitteametlik informatsioon. See põhjustab nende segunemise, vastastikuse tugev-nemise või nõrgenemise, olenevalt sellest, kuivõrd on ametlik informatsioon seotud grupi väärtustega ja töötajate isiklike tarvete rahuldamisega.

«Telefonimängu» efekt tuleneb inimeste erinevatest võimetest informatsiooni edasi anda ja vastu võtta, mistõttu informatsioon moondub. Kokku võttes võib läbi mitme inimese käinud informatsioon niivõrd moonduda, et ta ei vasta enam tegelikkusele. Selline informatsioon desorganiseerib juhtkonda ega võimalda tal vastu võtta õigeid otsuseid.

Informatsiooni edasiandmise kord ja distsipliin on olulisemaid tegureid, mille kaudu juhtkond saab mõjutada informatsiooni häireteta edasiandmist. Kantselei halb töö, kirjadele mitte õigeaegne vastamine, vajaliku kontrolli ja arvestuse puudumine dokumentide liikumise teel, dokumentide puudulik vormistamine, viivitamine andmete ja aruannete esitamisega — see kõik on haridusasutustes levinud krooniline puudus, mis halvab kogu süsteemi alt kuni üles ja vähendab nii süsteemi kui terviku ning iga tema lüli töö efektiivsust.

Informatsioonimürasid, lekkeid ja ummistusi informatsioonikanalites saab tunduvalt vähendada, kui töötajate instrueerimine (selgitustöö) õigesti korraldada, otsused ja juhtimiskäskud võimalikult fikseerida kirjalikult, luua kindel kord dokumentide liikumises ja kindlustada iga korralduse ja teate viimine täitjateni.

Üks olulisi informatsiooniringluse häireid on lühised ja konventsioonivoolud

kommunikatsioonikanalites, s. t. faktilise informatsioonikanalite struktuuri kõrvalkaldumine süsteemis ametlikult ettenähtud struktuurist. Selle nähtuse põhjuseks on harjumused, töö lihtsustamise püüe ning inimestevahelised suhted, samuti juhi isiklikud omadused.

Kui süsteemi struktuur muutub, jätkub informatsioonivahetus teatava aja jooksul harjumuse tõttu veel vana skeemi kohaselt. Erinevate suhete tõttu inimeste vahel võivad süsteemi teatud lülid osutada isoleerituks, teine osa ülikoormatuks. Harvad ei ole ka juhud, kui juhid ise sihilikult suunavad informatsiooni selleks mitte ettenähtud kanalitesse.

Sootuks raskem on aga olukord sel juhul, kui juhtimissüsteemi struktuur tervikuna ei vasta nõuetele. Sellisel juhul põhjustab lühiseid, informatsiooni-pööriseid ja üksikute lülide isoleerumist süsteemi struktuuri ise.

Haridussüsteemi struktuur tervikuna kannatab mitmete krooniliste puuduste all, mis häirivalt mõjutavad kogu kommunikatsiooniprotsessi tervikuna. Need on:

- a) iseseisvuse puudumine, süsteemi avatus: haridusküsimuste kontrollimisest, arutamisest ja otsustamisest võtavad osa väga paljud teised süsteemid (tervishoid, kaubandus, spordiorganisatsioonid jt.), kes partneri rolli asemel võidu püüavad enda kätte haarata võimu ja panna oma töö haridussüsteemi asutustele, jäädes ise kontrollija ja nõuandja ossa;
- b) kahekordne alluvus haridusosakonna tasemel ühelt poolt Haridusministeeriumile, teiselt poolt täitevkomiteele, mitmekordne alluvus kooli tasemel;
- c) funktsionaalse tööjaotuse domineerimine kogu süsteemi divisionaalsuse arvel, tootmisharu printsiibi domineerimine territoriaalse tervikliikkuse arvel — vähendatud mastaapide puhul. See kipub killustama tööd paljudes omavahel isoleeritud tööloikudes, mistõttu kannatab küsimuste kompleksne lahendamine.
- d) eelmistest tulenev tendents — informatsiooni detailiseerimine kontsentreerimise asemel liikumisel alt üles. See

koormab kõrgemal-tasemel üle jooksva töö pisisasjadega, hajutab madalamate tasemetega iseseisvust ja vastutust ning raskendab perspektiivset juhtimist kõrgemate tasemetega poolt.

Informatsiooni detailiseerimine vajaliku kontsentratsiooni asemel liikumisel alt üles on põhjustatud mitmetest teguritest, millest olulisem on inimeste erinev suhtumine kohustustesse, õigustesse ja vastutusesse. Vastutusest vabanemise püüe põhjustab süsteemis tõsiseid häireid.

Kommunikatsiooniprotsessi tänapäevastamise üheks teeks peab jääma ja jääb leninlik detsentraliseerimise printsiip, mille kohaselt põhiküsimused lahendatakse põhiprotsessile kõige lähemal asuval juhtimistasemel. Jooksva töö küsimuste tõusmine kõrgematele tasemetele võib toimuda ainult erandkorras (näit. kaebuste lahendamine). Seetõttu on vaja lähemal ajal koostada juhtimiseks vajaliku informatsiooni nomenklatuur kõikide juhtimistasemetega jaoks ning vastavalt sellele üles ehitada koolide aruandlus.

Haridusküsimustega tegelevate suure hulga erinevate asutuste ja organisatsioonide tegevuse koordineerimiseks on vaja koostada iga juhtimistaseme jaoks haridusküsimuste lahendamise kompleksplaan, millest kinnipidamine on kõikidele asjaosalistele seaduseks. Liiatigi seda rakendatakse juba Moldaavias, Lätis ja Leedus.

Koolides on vaja täpselt fikseerida süsteemi struktuur, koostada vajaliku informatsiooni nomenklatuur ja ajalise laekumise kord. On vaja kindlaks määrata kindel informatsiooni distsipliin, et garanteerida teatava reservinformatsiooni olemasolu.

On vaja sisse seada tänapäeva nõudeid rahuldav informatsioonikandja, mis võimaldaks informatsiooni vajalikult töödelda. Üheks odavamaks on informatsioonikartoteegi moodus (perfokartoteek, reiterkartoteek, superpostsiooni kartoteek). On vaja standardiseerida antavat nomenklatuurset informatsiooni, et vajadust mööda minna lähemale automaatsiseeritud juhtimissüsteemile.

Teatmeinformatsiooni otseside kanali töökindluse suurendamiseks ja informatsiooni edasiandmise distsipliini tugevdamise mõjukaks vahendiks on vastavate taskutega tahvlite kasutamine.

Neid on välja töötatud mitu tüüpi.

1. Postkast-süsteem: igal töötajal oma pluss üldised taskud a) ülaltpoolt antud korralduste, teadete jne. edasiandmiseks, b) ülesannete täitmise tähtajaliseks kontrollimiseks.

2. Kalendersüsteem — korralduste, teadete jne. edasiandmiseks ja tähtajaliseks kontrollimiseks. Kommunikatsiooniprotsessi on vaja mitmeti tänapäevastada. Suurel määral on see seotud tööstili täiustamisega. Tuleb näha kõikjal juhtimiseks vajalikku informatsiooni, õppida juhtivate töötajate rolli võimendama, operatiivselt reageerima igale puudusele, asuda ausalt ja printsiipiaalselt puuduste tõeliste põhjuste kallale, tugevdada töötajate tegevuse koordineerimist, täiendada töötajatevahelist tööjaotust ja kompetentsi, viia kohustused, õigused ja vastutus tasakaalu.

Haridusküsimuste planeerimisel on juba praegu vaja ette näha paljundus- ja sidetehnika laialdast levikut koolis, informatsioonisalvestuse nüüdisaegsete vahendite kasutuselevõtmist ja järk-järgult üle minna automatiseeritud informatsioonisüsteemile.

HARIDUSOSAKONNA OSA KOOLIDE JUHTIMISEL

ANTS EGLON

Haridussüsteem on meie vabariigis üks suuremaid ametkondlikke süsteeme, mis eeldab töö laitmatut korraldamist ning ealkeige kõrgel tasemel juhtimistegevust.

Haridussüsteemi tsentraliseerimine finantsmajandusküsimustes ühelt poolt ja rajooni koolivõrgu reorganiseerimine teisalt on võimaldanud haridusosakonnal peatähelepanu koondada koolide organisatsioonilis-pedagoogilisele juhtimisele, kus määravaks peame seda, et koolide juhtkonnad orienteeruksid väga täpselt õppe- ja kasvatustöö protsessi sisus.

Seitsme keskkooli staažikast direktorist on kõrgem haridus kuuel — 86%; viieteistkümnest 8-klassilise kooli direktorist neljateistkümnel — 93,3%. Kõigil keskkoolide direktorite asetäitjail on kõrgem haridus, 8-kl. koolide viieteistkümnest õppealajuhatajast on kõrgema haridusega 13. Enamik koolijuhte on pikaajalise staažiga. Seega on haridusosakond saanud oma töös täielikult arvestada koolide juhtkondi, sest tunneme neid väga põhjalikult, teame nende tugevaid ja nõrku külgi, üsna täpselt teame nende koolide õppe- ja kasvatustöö olukorda, kor-daminekuid ja vajakajäämisi.

Üks kord kuus toimuvad direktorite nõupidamised, kusjuures nõupidamiste päevakorra põhipunktid kinnitatakse õppeaasta algul.

Kui analüüsida Jõgeva rajooni koolidirektorite kolme viimase õppeaasta nõupidamiste põhiprobleeme, saaksime sellised tulemused.

Probleemistik üldstatult	1970/71. ö.-a.	1971/72. ö.-a.	1972/73. ö.-a.	Kokku
1. Otseselt koolijuh- timise põhiprobleemid	3×	3×	3×	9×
2. Õppe- ja kasva- tustöö põhiprobleemid	3×	6×	7×	16×
3. Tööst aineõpetaja- jate ja klassijuhatajatega	3×	6×	8×	17×
4. Jooksva töö juhtimise probleem	2×	4×	2×	8×
5. Koolitöö üksiklõike- kudega seotud probleemid	5×	5×	5×	15×
6. Kõrgemalseisvate organite otsuste läbiarutamine	4×	5×	6×	15×
7. Kokkuvõtted koo- lide inspekteerimisest	1×	2×	2×	5×
8. Rajooni paremate koolide koolijuh- timise kogemusi	2×	3×	2×	7×
9. Ühiskondlike or- ganisatsioonide töö probleemid	3×	2×	2×	7×
10. Finantsmajandus- küsimused	2×	3×	3×	8×
11. Õiguslaste tead- miste andmine	—	—	10×	10×
	28×	39×	50×	117×

Kui veel lisada mitmesugused juhendid ja käskkirjad, mis koolidesse viiakse, peaks informatsiooni koolide juhtimise kohta olema küllaldaselt.

Direktorite nõupidamiste põhiprobleemidest:

1. Töö aineõpetajate ja klassijuhatajatega. On ju õpetajad meie haridussüsteemi keskastme juhtimislüliks. Kui palju me ka räägiksime ja kirjutaksime õpetamise efektiivsusest, õpilaste teadmiste taseme tõstmisest, otsustab lõppkokkuvõttes õpetamise efektiivsuse, õpilaste teadmiste kvaliteedi siiski õpetaja. Rääkides kõrgest õppeedukusest ning uutele programmidele üleminekust, peame eelkõige silmas, et see kõik nõuab järjekestvaid otsinguid, pingsat tööd ainealasel ja metoodilisel enesetäiendamisel ning kvalifikatsiooni tõstmise kursustel.

Käesoleval ajal ei ole koolijuhimine mõeldav õppeainete ja nende programmide spetsiifikat, õpetajatöö nõudmisi tundmata.

2. Õppe- ja kasvatustöö korraldamine on meie peamine ülesanne, põhitööloik. Selles ristuvad tegeliku koolielu kõik sõlmküsimused. Hinnang antakse kooli, õpetaja ja õpilaste tööle (vähemalt peaks antama) õppe- ja kasvatustöö tulemuste põhjal.

3. Kõrgemalseisvate organite otsuste arutamine. See on probleemistik, mis tuleb direktorite nõupidamiste päevakordadesse jooksva töö käigus. Kui aga arvestada, et need on väga paljus meie koolielu korraldamise põhidokumendid, on just kõrgemalseisvate organite otsuste elluviimine ja selle kontrolli haridusosakonna ja ka koolide mahukamaid tööloike. Kahjuks ei jõua need kõigis koolides süsteemipäraselt õpetaja ja õpilaseni. Teisalt tuleb aga nentida, et neid otsuseid tuleb aasta jooksul üsna palju ja koolijuhid ei orienteeru nii kiiresti ümber või ei suuda enam neid töö korraldamisel arvestada. Kuigi paljus on mitmed otsused ja käskkirjad traditsiooniliselt üldsõnalisel (parandada, fugevdada, täiustada jne.), on igas dokumendis ka reglemendid koolide töö parandamiseks. Nii haridusministeerium kui ka haridusosakond ja võib-olla ka kohalikud kõrgemad organid saaksid siiski määratleda ühe või teise otsuse rakendamise tähtsajad konkreetsemalt. See tõstaks ka koolide vastutust otsuse täitmise eest.

Võtaksin vaatluse alla 1973. aasta. Koole ja haridusosakondi puudutavaid kõrgemalseisvate organite otsuseid ilmus järgmiselt:

1. Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusi — 6
 2. EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusi — 2
 3. Eesti NSV Rahvakontrolli Komitee määrusi — 2
 4. EKP Rajoonikomitee pleenumi ja büroo otsuseid — 2
 5. Rajooni täitevkomitee otsuseid — 4
 6. NSV Liidu haridusministri käskkirju — 4
 7. Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi otsuseid — 28
 8. Eesti NSV haridusministri käskkirju — 18
 9. Eesti NSV haridusministri ja teiste ministrite ühiseid käskkirju või kolleegiumi otsuseid — 9
 10. Haridusnõukogu otsuseid — 7
 11. Haridusosakonna juhataja käskkirju töö korraldamise küsimustes — 5
1973. a. ilmus ka kogu haridussüsteemi

põhidokument — «NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusseadusandluse alused».

Seega tuli haridusosakonnal ja koolide direktoritel 1973. a. organiseerida 87 mitmesuguse instantsi otsuse elluviimine. Kas seda on palju või vähe? Jäägu see lugeja otsustada.

Lahendamata probleemid:

— otsuste niisuguse suure arvu korral on lahendamata nende täitmise organisatsiooniline külg;

— paljud otsused nõuaksid ennekõike põhjalikku süvenemist; nende saabumise järel kooli on mitmete puhul vaja operatiivplaan või isegi eriplaan koostada. Plaan võib aga sel juhul tulla nii palju, et nendes enam keegi ei orienteeru. Mis abimees olekski koolile sel puhul kooli oma jõududega kavandatud analüüsiv üldplaan?

— väga laialdaselt tahetakse koolidest informatsiooni otsuse täitmise kõigu kohta.

Jõgeva rajoonis määrame õppeaasta algul kindlaks 7—10 põhiprobleemi, millega tegeleme kogu õppeaasta jooksul, ja püüame anda kõigile lõpliku lahenduse. Õppeaasta algul määrame kindlaks, kuidas ja kus põhiprobleeme ning ka muid probleeme ja otsuste täitmise käiku arutleda. 1972/73. õppeaastal kasutasime selleks ahelplaneerimist (või graafikut).

Direktorite nõupidamise päevakordade teemaatika koorub välja järgmistest allikatest:

1) inspektuuri ettepanekud õppe- ja kasvatustöö probleemide kohta koolides (üldistatult) ning tähelepanekud koolijuhtimise kohta;

2) metoodilise kabineti ettepanekud metoodilise töö parandamiseks ja õpetajate ainealase ning poliitilise enesetäiendamise probleemide lahendamiseks, üldse õpetajate tööd puudutavad probleemid, samuti uute programmide järgi õpetamine;

3) haridusosakonna juhataja ettepanekud; koolijuhtimise kitsaskohtadest, aga eelkõige kõrgemal tasemel organite otsustest tulenevad probleemid;

4) EKP Rajoonikomitee ja ELKNÜ Rajoonikomitee poolt tulenevad probleemid;

5) ühiskondlike organisatsioonide (mõnede) ja teiste asutuste ning organisatsioonide poolt pakutud probleemid;

6) koolidirektorite eneste ettepanekud teatud probleemide käsitlemise kohta.

Arvestades praegusaja nõudmisi haridusorganeile, väljakujunenud mentaliteeti — lühikese ajaga palju anda, on koolijuhid iga direktorite nõupidamise järel üsna raske probleemi ees: mida pidada kõige tähtsamaks.

NBI — kõige olulisem: mida pidada kõige kaalukamaks, lähtudes just oma kooli ja pedagoogilise kollektiivi tööst?

Haridusosakond ei saa selles küsimuses diferentseeritult läheneda, selektsioon ja probleemide pingerida peavad selguma ikkagi koolis, ning selles ilmnebki kõige selgemini koolijuhid kui isiksuse orienteerumisoskus ja haare, õigemini tema võimekus ilma kärata rahulikus töömeeleolus üks või teine uus probleem kooliellu lülitada.

Meie koolijuhid jagunevad põhiliselt kolme gruppi:

1) improvisatoorsed — juhivad ligikaudsete efekujutuste põhjal «iseenda tarkusest»,

2) traditsioonilised — juhivad isiklike kogemuste või kujunenud tavade, harjumuste ja traditsioonide põhjal,

3) teadlikult juhtivad — tänapäeva juhtimisteooriale tuginedes on probleemistiku oma teadvuses liigendanud koostisosadeks; teevad kindlaks seosed ning edasiliikumise seaduspärasused.

Rajooni koolides on kasutusel kõik neli juhtimissüsteemi: patriarhaalne, lineaarne, funktsionaalne ja lineaarfunktsionaalne.

Küsimus ei seisnigi niivõrd juhtimissüsteemis, kuivõrd koolijuhis eneses.

Ideaalseks tuleks pidada koolijuhti, kelles ühtivad kõik kolm juhtimisstiili, kusjuures tugev kolmanda grupi (teaduslikkuse) tunde olemasolu lisaks kahele eelnevale ongi tänapäeva koolijuhis kõige rohkem hinnatav. Ka haridusosakond peab orienteeruma kõikides probleemides. Ei saa ju juhtida ainult juhtnööride andmisega, vaid kõige tähtsamaks tuleb pidada kompetentsust ja teadlikkust, see aga nõuab tagasisidet, mille me hangime põhiliselt kontrollimeetodil, aga mitmeski tööloigis ka kirjaliku informatsiooni või aruandluse vormis.

Koolide inspekteerimiseks koostame 2 plaani: frontaalsed inspekteerimised perspektiivselt 3—5 aasta peale ning iga õppeaasta inspekteerimise plaan ja ka graafik. Õppeaasta plaanis näeme ette kogu inspekteerimise probleemistiku, teemaatika, graafik aga

on selle plaani täpsustatud lisa, kus näeme ette inspekteerimisega haaratavad koolitöö loigud. Õppeaasta jooksul suudame frontaalse inspekteerimisega haarata 4—5 kesk- ja 8-klassilist kooli ja kõiki algkooli; kõiki kooli haaravaid temaatilisi inspekteerimisi kahes kuni kolmes ja järelkontrolle ehk eelmise inspekteerimise ettepanekute täitmist kahes-kolmes koolis. Peale selle jaotame rajooni kõigi instantside ja komisjonide vahel ära haridusele probleemide arutamise ja kokkuvõtete tegemise kohad. Käesoleval aastal on need EKP Rajoonikomitee pleenum, EKP Rajoonikomitee büroo, TSN istungjärk, rajooni täitevkomitee istung, ELKNÜ Rajoonikomitee pleenum, haridusnõukogu, alaline noorsookomisjon, ülevaatuse «Igale töötavale noorele — keskharidus!» rajoonikomisjon, direktorite nõupidamised, haridusosakonna nõupidamised.

Õppeaasta algul teatame koolidele kõik need õppe- ja kasvatustöö valdkonna põhiprobleemid, millega sel õppeaastal tegeleme, kus neid arutama hakkame.

Me anname põhiprobleemide ringi praktiliselt ülevalt alla, sest ka koolivalitsus on selleks ajaks teatanud haridusministeeriumi kolleegiumi põhiprobleemid antud õppeaastaks.

Sellist kooskõlastatust (võib-olla veelgi tihedamat) on meie koolidele praegusajal aga hädasti vaja, et koolides toimuks rütmikas ja plaanipärane töö kõigi põhiülesannete täitmisel.

Oleme arvamisel, et pedagoogilise juhtimise edasine parandamine on võimalik täpse tööjaotusega inspektuuri ja meetoodilise kabineti töötajate vahel. Inspektori ja meetoodiku töökoht on eelkõige koolis.

Seetõttu oleme viinud käesoleval õppeaastal sisse inspektuuri ja meetoodilise kabineti töötajate vahel väga täpse nädalapäevade jaotuse, jaotasime ära (isegi kellaajaliselt nädalapäevade lõikes), millal inspektor viibib koolides, millal vormistab akte, õiendeid, informatsioone, millal teeb tööd osakonnas, millal annab tunde jne.

Koolide juhtimine on inspektuuri põhiküsimuseks koolide frontaalsel inspekteerimisel. Inspekteerimised püüame hästi ette valmistada, et võimalikult vähe häirida koolide normaalset tööd, vältida dubleerimist omavahel ja töötada sel ajavahemikul koolis

suure kasuteguriga. Iga õppeaasta algul nõuame haridusosakonda ühe eksemplari kooli üldtööplaani, mille töötame läbi, ja seetõttu omame selge ülevaate kooli taotlustest ja püüdlustest õppeaastal. Oleme täielikult loobunud koolile subjektiivse hinnangu andmisest.

Koolide kontrollimisel peame silmas eelkõige seda, kuidas on arvestatud direktorite nõupidamisel pakutavat, mis on kehtestatud käskkirjade ja juhenditega õppe- ja kasvatustöö kohta.

Eelkõige huvitab meid, kuidas see kõik viiakse ülevalt alla kõige madalama lüli.

Mitmes koolis on sisekorra eeskirjadega kehtestatud õpetajate informeerimise kindel süsteem, kindel kord kõrgemalseisvate organite otsuste tutvustamiseks kooli mitmetes organites, võetakse isegi allkirju teatavaks tegemise kohta ning kavandatakse elluviimise abinõud või lisatakse isegi informatsiooni esitamise kord ja graafik otsuse täitmise kohta. Mitmes koolis kasutatakse operatiivnõupidamisi, kus selgelt ja lühidalt tehakse teatavaks probleemid ja lahendatakse ära ka rakendamise kord ja täitmise käik. Mitmes väiksemas koolis kasutatakse teadete tahvli ja NBI-tahvli, kus kõige tähtsamad dokumendid on õpetajail pidevalt silmade ees.

Jooksvate küsimuste ja meeldetuletuste eesmärgil saadab haridusosakond koolidesse aeg-ajalt koolijuhhi meelespead ja seda just töö operatiivsuse parandamiseks.

Õiget teed on läinud koolijuhid, kes käesoleva õppeaasta algul võtsid kasutusele kooli käsiraamatu, seda on teinud rajooni koolidest 92%. Oleme arvamisel, et koolijuhtimises on see üks vajalikumaid töövahendeid, sest sinna on praktiliselt koondatud kogu kooli mehhanism ühelt poolt ja teisalt muidugi saabunud või täitmisel olevad dokumendid.

Kõigis meie koolides on välja töötatud kooli juhtimise skeemid, koostatud töökohade ja ametikohtade kirjeldused, sisekorra eeskirjad jne. Kuid üsna mitmeski koolis on see skeem kontrollijatele näitamiseks, ellurakendamist aga ei ole leidnud.

Meie probleemid:

— praegu tundub, et õppe edukuse tõstmisel oleme maksanud ja maksame veel edas-

pidigi lõivu õppe- ja kasvatustöö kvaliteedile ja seda kolmel põhjusel:

1) me ei ole ikka veel suutnud likvideerida klassikursuse kordamist ja õpilaste väljalangevust;

2) koolitöö planeerimisel hakkab silma, et kõige sisuvaesem, hõredam, pealiskaudsem ja läbimõtlemtum on õppe- ja kasvatustöö lõik;

3) mitmed koolid on lõdvaks lasknud sisekontrolli, see kannab juhuslikkuse pitsertit, ei anna ülevaadet, õigemini objektiivset pilti õppe- ja kasvatustöö tulemustest.

Võib julgesti öelda: kui me ei suuda likvideerida väljalangevust ja parandada õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti, kujuneb üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine pikalevenivaks ja poolikult lahendatuks.

Juba mitmendat aastat praktiseerime moodust, et kõik õpilastest ja õpetajatest huvitatud organid esitavad juulikuuks haridusosakonnale uue õppeaasta ürituste plaanid. Haridusosakonnas vaatame need läbi, tõmbame mitmed üritused maha, lisame oma-poolsed ja vabariiklikud üritused ning koostame niimoodi ülerrajooniliste ürituste plaani nii õpilastele kui ka õpetajatele kogu õppeaastaks. See antakse alla rajooni täitevkomitee korraldusega ning ühelgi rajooni asutusel või organisatsioonil ei ole õigust mingisuguseid üritusi väljaspool plaani korraldada. Oleme saavutanud, et koole puudutatavates probleemides kooskõlastatakse küsimus haridusosakonnaga.

Käesoleval ajal on rajooni haridusosakonna peamiseks ülesandeks tõsine organiseerimistöö keskhariduse lõpuleviimiseks.

Kuidas me siis orienteerime koole kahesanda klassi lõpetajate suunamiseks keskhariduse andvatesse õppeasutustesse? Koolidele antud juhtnõõrid, mitmesugused soovitusel ja juhendid nii haridusosakonna kui ka kõrgemalseisvate organite poolt on muutunud 8-klassilise kooli praegusajal keskuseks, kus otsustatakse meie riigi hariduspoliitika elluviimise põhiülesanded. Iga õppeaasta algul anname koolidele alla põhilised kontrollarvud 8. kl. lõpetajate edasi õppima suunamiseks antud õppeaastal. Kontrollarvud oleme andnud järgmistes lõikudes: 9. kl. suunamine (keskkoolidele lisaks ka 9. kl. vastuvõtt), kutsekoolidesse ja pedagoogilistesse õppeasutustesse suunamine. Keskeri-

õppeasutustesse suunamise kontrollarve viimastel aastatel me pole koolidele andnud, sest nende arvuliste näitajatega meil probleemi ei ole olnud.

Iga aasta 1. märtsiks esitavad koolide kutsevaliku komisjonid andmed õpilaste (8-kl. lõpetajate ja 11. kl. lõpetajate) soovide kohta õppeasutuste kaupa. Maikuu lahendatakse kutse-suunamiskomisjonides juba lõplikult lõpetajate edasi õppima suunamine. 5. oktoobri seisuga teeme viimase kokkuvõtte, kuid siis juba tegelikult haridustee jätkamise kohta. Koole orienteerime selliselt, et töös oleks esikohal 9. klassi suunamine, teisel kohal kutsekoolidesse suunamine (erilise rõhu asetamise käesoleval õppeaastal maakutsekeskkoolidele), kolmandal kohal keskeriõppeasutused, neljandal kohal üldtüüpi kutsekoolid. Me ei soovita üldse noori suunata kohe tööle ja siis kaugõppekeskkooli. Tõsi, üksikuid juhtumeid on olnud.

Möödunud õppeaastal jätkas keskhariduse omandamist kõikide kanalite kaudu 93,5% lõpetanustest.

Probleemid:

— igal sügisel on koolid hädas nende õpilaste keskhariduse omandamise väljaselgitamisega, kes jätkavad õppimist üldtüüpi kutsekoolides; me ei tea ja kutsekoolid ei märgi tõenditele, kas õpilane asus õppima ühitatud programmi järgi, õhtukoolis, kaugõppekoolis jne.;

— kutsekoolid ei märgi oma tõendil, kas õpilane asus õppima kutsekeskkooli rühmas või kutsekooli rühmas.

Tundub, et niisugune teadmatus annab võimaluse protsendi suvaliseks määramiseks.

Probleeme, millega haridusosakond peab tegelema koolide juhtimisel küll jooksvalt, küll perspektiivselt, on väga palju. Kuid julgen öelda, et me suudame olla toeks ja abiks oma koolidele tänu kindlate tööjao-tusele osakonna töötajate vahel ja juhtimis-skeemile, mille oleme rakendanud oma töö-organismi peateljeks, tänu sellele, et suudame üsna palju probleeme jooksvalt ära lahendada oma aparatuuriga, tülitamata see-juures koole. Üsna suuresti aitab tööd normaalselt korraldada ka arusaamine ja inimlik suhtumine sõlmprobleemide lahendamisse. Oleme arvamusel, et liigne administ-reerimine ei tule koolitööle kasuks.

KOOLIJUHTIDE JA INSPEKTORITE SUHTUMINE KOOLITÖÖ MÕNINGATE LÕIKUDE HINDAMISSE

ARTUR TIKI

Juhtimisteooria nõuab nii üksiktöötajate kui ka kogu kollektiivi hindamist töötulemuste järgi. Sageli on hindajate seisukohad ja kriteeriumid, mida ja missugustes seostes hinnata, üsnagi erinevad. Puhtsubjektiivsete tegurite (kompetentsus, isiklik arvamus, hetkemeeleolu) kõrval avaldavad hindamisele mõju hindaja ametikoht, tööstaaž, haridus, sugu jt.

Eriti keeruline on koolitöö kompleksne hindamine. Selle põhialused on seniajani kindlaks määramata. Objektivne hindamine aga on võimalik siis, kui hindajad lähtuvad ühesugustest kriteeriumidest.

Grupp juhtimisteooria kursusest osavõtjaid (Aksel Koppel, Väino Laikoja, Kalju Luts, Linda Nurmoja, Endel Poom, Artur Tiki ja Leonhard Vaide) on hakanud huvi tundma, missugustest seisukohadest lähtudes hinnatakse meie vabariigis koolide tööd. Et seda tehakse juhuslikel alustel, polnud raske järeldada. Koolitöö kompleksse hindamise kriteeriumide väljatöötamise vajadus osutus ilmseks. Et probleem tervikuna kujunes liiga komplitseerituks, läheneti küsimusele

lihtsamast aspektist, sellest, kuidas koolijuhid ja haridusosakondade ning Haridusministeeriumi inspektorid oma igapäevases töös koolitöö eri lõike hindavad.

Koostöös Heino Liimetsaga koostati ankeet, mis sisaldas 30 põhi- ja 8 kontrollküsimust. Ankeedile vastas 351 inimest (Tallinnast, Tartu linnast ja rajoonist, Pärnu linnast ja rajoonist, Põlva, Valga, Paide, Rapla, Kingissepa ja teistest rajoonidest), neist 41 inspektorit, 129 direktorit, 120 direktori asetäitjat õppe- ja kasvatustöö alal, 32 klassi- ja koolivälise töö organisaatorit ning 29 koolijuhiks valmistuvat õpetajat.

Küsitluse tulemusena taheti välja selgitada: 1) kui erinevad on tegelikult koolide inspektorite ja koolijuhtide hinnangud koolitöö mõne konkreetse lõigu kohta (juhtimine, kaader, klassiväliline töö, majandus, lastevanemate töö, kontrollimine), mida nad peavad õppe- ja kasvatustöös kõige olulisemaks; 2) kui palju olenevad hinnangud hindajate soost, staažist juhtiva töötajana, ametikohast, paiknevusest (linn, maa), töökohast (keskkool, 8-kl. kool, kõrgemalaseisev haridusorgan), haridusest; 3) kas on võimalik antud ühesuguste hinnangute põhjal välja töötada kindlamaid kriteeriume õpetajate ja koolide töö hindamiseks; ja 4) missugused on need probleemid, mis vajavad mõttevahetuse korras selgeks vaidlemist.

Kogutud materjal töödeldi statistiliselt läbi Eesti Raadio Arvutuskeskuses.

Aksel Koppeli, Väino Laikoja, Endel Poomi, Artur Tiki ja Leonhard Vaide senine uurimistöö kinnitab, et antavad hinnangud pole ühtelanged. Erinevus on nii koolide inspektori ja direktori hinnanguis kui ka direktori ja tema asetäitja hinnanguis. Hinnangute erinevus ja ebakindlus takistavad olulise (konkreetsete eesmärkide hierarhia) kindlaksmääramist igapäevases koolitöös.

KOOLITÖÖ JUHTIMISEST

Vastajate seas polnud ühtegi, kes oleks eitanud seda, et õppe- ja kasvatustöö tulemused on otseses sõltuvuses koolitöö

juhtimise tasemest. Väitega, et kooli juhtimise taset aitavad oluliselt tõsta kooli organisatsioonilise struktuuri täpsustamine ja töötajate kohustuste, õiguste ja vastutuse fikseerimise vastavates ametijuhendites, ei nõustunud ainult 38 vastajat (10,8%), 47-1 (13,4%) ei olnud oma seisukohta.

Peatselt kehtima hakkav uus juhend nõuab koolitöö perspektiivset planeerimist viisaastakute kaupa. Valdav osa vastajatest (351-st 299) kiitis selle heaks, 17 (4,8%) kõhklesid selles ja 32 (9,1%) puudus veel oma seisukoht.

Rahulolu on pakkunud koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise kursused. Positiivse hinnangu on neile andnud 281 vastajat (80,0%). Häirib küll see, et 61 vastajat (17,4%) puudub selles kindel seisukoht ja 5 (1,4%) juhtival töötajal on kas pretensioone VÕT-ile või ei tunne nad vajalikku huvi kvalifikatsiooni tõstmise vastu.

Omaette probleemiks on kujunenud õpilaste ühiskondlike organisatsioonide juhtimine koolis. Peaaegu ühisel arvamusel (351-st 329, s. o. 93,8%) ollakse selles, et ühiskondlikud organisatsioonid suudavad kooli abistada, kui neil igapäeval on oma kindel funktsioon õppe- ja kasvatustöö süsteemis. Seda, et kõik tegelevad kõigea, peetakse viljatuks aja raiskamiseks.

Suurema selguse saamiseks selles, kas vastavad keskorganid peaksid õpilaste ühiskondlike organisatsioonide juhtimise otseselt oma organisatsiooni liinis või kooli juhtkonna (direktori) kaudu, dubleeriti see probleem ankeedis kontrollküsimusega. Kahjuks pole kahel erineval korral laekunud vastused täiesti ühtelangevad. Selle poolt, et ühiskondlike organisatsioonide tegevus muutuks koolis efektiivsemaks, kui nende juhtivad organid suunaksid koolis tegutsemaid algorganisatsioone vahetult, mitte direktori kaudu, oli enamik vastajaid. Seda seisukohta pooldas täielikult 184 (52,4%) ja osaliselt 61 vastajat (17,4%). Eitavalt suhtus sellesse 21 vastajat (6,0%), osal puudus oma seisukoht.

Kontrollküsimus sõnastuses «Et ühiskondlike organisatsioonide juhendajad

töötavad koolis ühiskondlikel alustel, on otstarbekam, kui kõrgemad organid suunavad nende tegevust kooli direktori kaudu» andis mõnevõrra teistsugused tulemused, millega nõustus 35,6% vastajatest. Üldist hoiakut see aga ei muutnud ja nähtavasti peaksid kehakultuuri-, tuletõrje, Punase Risti, ALMAVÜ jt. ühiskondlike organisatsioonide keskorganid sellest oma järeldused tegema.

Tuleb märkida, et kõige vähem pooldavad otsest (vahetut) juhtimist inspektorid, seejärel direktori asetäitjad õppe- ja kasvatustöö alal, kõige tungivamalt nõuavad seda linnakoolide direktorid ja need juhid, kes on lõpetanud TRÜ. TPedI ja teiste kõrgemate õppeasutuste lõpetanud juhtide arvamusel esineb see seisukoht mõnevõrra nõrgemal kujul.

Juhtimisteoorias peetakse kohustuste ja õiguste delegerimist üheks oluliseks juhtimise funktsiooniks. Tavaliselt tikuvad õigused üles-, kohustused aga alla- poole nihkuma. Väitega, et õpetajale on antud heaks tööks vajalikud õigused, mis on tasakaalus tema kohustustega, nõustus täielikult ainult 26 vastajat (7,4%), 69 (19,1%) jaatas osaliselt. Vastupidisel seisukohal, et õpetajale pandud kohustused ja talle antud õigused ei ole päriselt kooskõlas, asus 173 vastajat (49,3%), osal seisukoht puudus.

Kõige rohkem tunnetavad kääride olemasolu õpetajatele pandud kohustuste ja neile antud õiguste vahel koolide inspektorid, seejärel keskkoolides töötavad juhid ja 8-kl. koolide direktorid.

Täpsustamist vajaksid koolide ja õpetajate kohustused ning ülesanded. Viimased tuleks tasakaalustada õpetajatele antud õigustega.

KAADER

Koolijuhte ja inspektoreid iseloomustab positiivsest küljest see, et enamik (90,6%) vastajatest pooldab kõrgema haridusega algaja õpetaja töölevõtmist. Ainult 22 vastajat (6,3%) sümpaatiat kuulub kogenud rutiinsele õpetajale. Noorele

algajale õpetajale eelistavad direktorid head kogemustega õpetajat, inspektorid on asunud teataval määral vastupidisele seisukohale.

Vähem kui pooled vastajad (42,5%) peavad õpetaja optimaalseks staažiks 15 ja enam aastat. Töökogemusi kiputakse alahindama, eks seetõttu lähegi meil töökogemuste uurimine ja levitamine visalt.

Paljud (78,3%) hindavad õpetajate head väljendusoskust ja esinemismaneeri. Ouliseks peetakse õpetaja välist mõjukust. Seda peaksid senises enam arvestama õpetajaid ettevalmistavad kõrgemad õppeasutused.

On positiivne, et 89,5% vastajatest hindas kasvatustöö objekti (õpilase) tundmise ja mõistmise vajadust.

93,1% küsitletuist nõuab teadmiste kõrval õpetajalt ka head psühholoogia ja meetoodika tundmist. Ei saa nõus olla 20 vastajaga (5,7%), kes õpetaja töös peavad peamiseks tema teadmisi, mitte aga psühholoogia ja meetoodika tundmist, ega ka nendega, kes õpetaja teadmiste vajalikkust ilmselt alahindavad. Kontrollküsümise väitega, nagu suudaks seda aine- natukest, mis keskkoolis vaja, endast välja pigistada keskpäranegi õpetaja, nõustus ju 121 vastajat (34,5%).

Mõtlemata panevad ka need 25 vastajat (7,1%), kes peavad õigeks ja tähtsaks seda, et õpetaja ei paneks õppeveerandi ja õppeaasta lõpul välja kahtesid, mille eest talle andestatakse kõik tema teised puudused, ja veel need 15 (4,0%), kes selles küsimuses ei osanud seisukohta võtta. Kas siin pole tegemist koolijõudluse tõstmisest väära arusaamisega?

Väitega, et viimastel aastatel hinnatakse koole peamiselt nende endi poolt fikseeritud õppe edukuse järgi, mis sageli ei väljenda õpilaste tegelikke teadmisi, nõustus täielikult või osaliselt 252 vastajat (71,8%), 18-1 (5,1%) polnud kindlat seisukohta, 75 (21,4%) asus seisukohale, et see päriselt nii ei ole, ja ainult 4 vastajal (1,1%) oli vastupidine arvamus. Õeldu peaks mõtlema panema. Nähtavasti pole me üleminekul üldisele keskhari dusele küllaldaselt silmas pidanud koolijõudluse peamist tahku — teadmiste, oskuste ja vilumuste kvaliteeti.

KLASSIVÄLINE TÖÖ

Pedagoogilistes ringkondades kestab vaidlus selle üle, kas kooli tuleb suhtuda kui miniatuursesse ühiskonda, milles peavad olema paljud suures ühiskonnas (elus) eksisteerivad asutused ja organisatsioonid, või peab kool endast kujutama ikkagi ainult ühiskonna ühte osa oma spetsiaalse programmi ja ülesannetega, omapärase struktuuri ja autonoomiaga.

Põhiväitega, et kool on elu mudel, mis võimaldab õpilaste omavalitsusorganitel oma liikmeid eluks ette valmistada, nõustus täielikult ainult 43 vastajat (12,2%), 84 (23,9%) pidas seda enam-vähem õigeks, 157 (44,8%) aga eitas seda, neist 30 (8,6%) kategooriliselt.

Kontrollküsümise väitega, et elu kopeerimine ei saa olla õppe- ja kasvatustöö organiseerimise mudeliks, nõustus 230 vastajat (65,6%), 53 vastajat (15,1%) kahtles selles ja ainult 14 vastajat (4,0%) eitas seda.

Enamik vastajaid ei suutu koolisse kui suure ühiskonna mudelisse ega nõustu nendega, kes pooldavad elu kopeerimist kooliseinte vahel. Eriti ilmneb selline suhtumine klassi- ja koolivälise töö organisaatoritel ja koolide direktoritel, kes oma igapäevases töös tunnevad elu kopeerimise realiseerimatust.

Klassivälise töö organiseerimise põhiküsimuses asuvad küsitletud ühisel seisukohal. Neid, kes peavad kooli ülesandeks tegelda ainult võimekate õpilastega, on suhteliselt vähe (17,9%); vähe on ka neid (1,7%), kellel selles küsimuses oma arvamus puudub. Selle poolt, et klassivälise tegevus hõlmaks võimalikult kõiki õpilasi, oli 274 vastajat (78,0%). Samal ajal oli küllalt suur nende vastajate arv (41,6%), kes pooldavad, et koolis oleks õpilasringe pigem vähem, kuid need, mis on, oleksid linnas või rajoonis pa- rimad. 33,9% vastajatest asub isegi seisukohal, et ringi- ja muud klassivälised tööd tuleb igati eksponeerida, kogemusi ajakirjanduse kaudu levitada, õpilasi igale poole esinema suunata jne.

Omaette probleem on ringide arv, mildest lubada õpilasel osa võtta. Enamik vastajaist (86,6%) on arvamusel, et tänapäev pole universaalgeeniuste aeg ja sellepärast peaks õpilane millessegi kitsamasse süvenema. Kuid samal ajal peab 77,2% vastajaist ka vajalikuks, et klassiväline tegevus ei kahjustaks õpilaste mitmekülgset arenemist.

Enam kui pooled vastajatest (62,1%) on selle poolt, et klassivälist tegevust tuleb lubada seniajani, kuni see soodustab hea õppeedukuse saavutamist. 80 vastajat (22,8%) asub aga seisukohal, et mitmekülgne klassiväline töö korvavat õppetunnis tehtavat töö puudujääke ning seepärast tulevat klassivälist tegevust veelgi intensiivistada.

Enamik vastajaist (86,6%) peab õigeks põhimõtet *pigem vähem, aga paremini*.

Samal ajal arvab 78,1% vastajatest, et pahatihti pole koolivälised organisatsioonid (ALMAVÜ, Punane Rist, tuletõrje jt.) huvitatud mitte niivõrd sisulisest tööst, vaid just osavõtivate õpilaste arvust nimetatud õpilasorganisatsioonides. Enamik (70,7%) inspektoreid ei jaga aga seda seisukohta.

Ankeetvastused kummutavad avalikuses levinud arvamuse, nagu püüaksid koolid kramplikult vabaneda nn. rasketest õpilastest.

MAJANDUSEST

Et õppe- ja kasvatustöö tulemused on olulises sõltuvuses kooli materiaalsest baasist, peab 87,4% vastajatest vajalikuks, et seda tegurit ka koolitöö hindamisel arvestataks. Palju oleneb šefist ja tema võimalustest. Partei ja valitsuse määrus maakoolide kohta peaks aitama olukorda ses mõttes tunduvalt parandada.

Väitega, et pärast majandusgruppide loomist haridusosakondade juures saavad direktorid senisest enam tegeleda õppe- ja kasvatustööga, nõustusid vähesed (täielikult ainult 8%, osaliselt 13,4%). Otse vastupidisele seisukohale asus 16,2% vastajaist, 41% ei pidanud seda väidet

päriselt õigeks. 21,4% vastajaist on seisukohal, et kooli direktor peaks esmajoonel olema tugev majandusmees, kuna tema muud omadused olevat koolitöös vähem olulised. Vastupidisel arvamusel oli ainult 9,4% vastajaist, ülejäänud kas kõiguvad nende kahe pooluse vahel või on jätnud küsimuse vastamata. Olukorra parandamiseks peaksid haridusosakonnad oma majandusgruppide töö efektiivsust kontrollima ning puudused selles valdkonnas kõrvaldama. Rahul ei oldud haridustöötajate ametiühingu liinis korraldatava sotsialistliku võistluse endise juhendiga uueks õppeaastaks ettevalmistamisel.

Väitega, et kooli materiaalsed õppebaasi aitab oluliselt parandada ametiühingu poolt organiseeritav sotsialistlik võistlus, nõustus tingimusteta ainult 3,1% vastajaist, 16,5% kinnitas, et see olevat enam-vähem nii, 23,9% puudus seisukoht, 49,6% väitis, et see päriselt nii ei olevat ja 6,0% kinnitas, et asi olevat otse vastupidine.

On selge, et ei olda vastu sotsialistlike võistlusele üldse, vaid formalismi vastu selle korraldamisel.

INSPEKTEERIMISEST JA SISEKONTROLLIST

Seisukohaga, et kooli sagedane inspekteerimine väljastpoolt aitab tunduvalt parandada õppe- ja kasvatustööd, ei nõustunud paljud (65,5%). Ainult 77 vastajat (15,9%), eriti just inspektorid, kiitsid sagedase inspekteerimise täielikult või osaliselt heaks. Päriselt ei nõustunud sellega 198 (56,4%) vastajat ja 32 vastajat (9,1%) asus hoopis vastupidisele seisukohale. Negatiivne suhtumine koolide inspekteerimisesse tuleneb nähtavasti sellest, et koolid on sageli inspekteerimisega (kontrolliga väljastpoolt) üle koormatud. Võib tuua näiteid Tallinnast, kus koole kontrollitakse erinevate liinide poolt kuu aja kestel kuni paarikümnel korral.

Positiivsemalt suhtuti koolisisesse kontrollisse. Väitega, et õpetajate järje-

kindel ja sage kontrollimine juhtkonna poolt aitab oluliselt parandada koolitöö taset, nõustus täielikult 81 vastajat (23%), osaliselt 150 vastajat (42,7%), kõhklevalt 99 (28,2%), eitavalt 5 (1,4%). Seisukoht puudus 15-1 (4,3%). Pideva sisekontrolli vajadust hindavad kõige enam inspektorid (80,8%), kõige vähem direktorid (61,3%), õppealajuhatajad ja klassivälise töö organisatorid asuvad oma protsentnäitajatega 60—70 vahel.

KOKKUVÕTTEKS

Mõttevahetuse korras vajaksid läbi-vaidlemist järgmised probleemid:

1. Mida peab kool endast kujutama, kas miniatuurset ühiskonda, milles peavad olema suures ühiskonnas (elus) eksisteerivad asutused ja organisatsioonid, või ainult ühiskonna ühte osa oma spetsiaalse programmi ja ülesannetega, omapärase struktuuri ja autonoomiaga?

2. Kui suurel määral peaks kool tegelema klassivälise tööga ja kuidas parandada õpilaste ühiskondlike organisatsioonide juhtimist koolis? Kas see peaks toimuma kooli juhtkonna (direktori) kaudu või otseselt mööda organisatsiooni liini?

3. Kuidas ja mida ette võtta selleks, et õpetaja töö kontrollimise (inspekteerimise) kasutegurit tõsta?

4. Mida ette võtta selleks, et paremate õpetajate töökogemusi hakataks senisest rohkem hindama, uurima ja levitama?

5. Kuidas tõsta ametiühingu liinis organiseeritava sotsialistliku võistluse kasutegurit uueks õppeaastaks ettevalmistamisel?

6. Kuidas viia õpetaja kohustused ja talle antud õigused tasakaalu?

7. Missugused on need kriteeriumid, mille alusel koolitööd kompleksselt hinnata?

8. Missugune peaks olema tuleviku kool ja selle juhtimine?

Probleeme, mis igapäevases koolitöös tunduvad lausa lahendamatud olevat, ei tohiks karta.

KOOLI KÄSIRAAMATU OSA KOOLIJUHTIMISE TÄIUSTAMISEL

KALJO PILT

Kooli käsiraamat on koondkõide, mis mahutab nii administratiivse kui ka ühiskondliku liini käsiraamatud. Sellesse kuuluvad organisatsiooni skeem, ametijuhendid, põhimäärused ja kooli enda poolt kehtestatud pikemaajalise kehtivusega juhendid.

I. ORGANISATSIOONI SKEEM

Organisatsiooni skeem peab näitama, missugustest osadest organisatsioon koosneb ja kuidas on need osad omavahel ühendatud. Skeemil märgitakse põhilised kommunikatsioonikanalid inimeste vahel, kes moodustavad kooli kui süsteemi. Kanaleid on kolm liiki.

1. **Lineaarne juhtimine**, s. o. töötaja ja tema otsese ülemuse vahel valitsev juhtimise—alluvuse vahekord. Ülemuse korraldused, juhendid ja näpunäited on alluvale kohustuslikud.

Allutakse otsesele, vahetule ülemusele kõigis ametialastes tööloikudes, nagu aine õpetamine, klassijuhatamine, kabineti juhatamine, ringi juhtimine, ametialased ühiskondlikud ülesanded jne.; samuti kõikides probleemides, millega see isik

peab tegelema — kasvatustöö, koolikohustuse täitmine, töödistsipliin, õpilaste distsipliin, töö lastevanematega jms.

Et igal töötajal võib konkreetsetes allsüsteemis olla ainult üks lineaarne ülemus, võib skeemil tulla töötaja nime juurde üks lineaarset juhtimist tähistav joon.

2. Funktsionaalne juhtimine, s. o. asjatundlik juhendamine ja kontroll.

Et vahetu ülemus ei saa olla spetsialist kõikides küsimustes, millega tema alluvad tegelevad, jaotatakse põhiülesanded, mida kool peab täitma, juhtide vahel selle järgi, milles nad on asjatundjad.

Asjatundjad ehk funktsionaalsed juhid, kellele on allutatud vastavad koolitöö lõigud (funktsionaalsed ülesanded), annavad üldsuunad ja juhendid töö korraldamiseks ja kontrollivad neid koolitöö löike, sõltumata kontrollitava ja juhendatava lineaarsest alluvusest. Funktsionaalsete juhtide juhendid on ettepanekute õigustes, mida funktsionaalne alluv ei või tähele panemata jätta. Kui ta leiab, et ta ei saa mingil põhjusel teatud ettepanekuid või funktsionaalse juhi poolt antud ülesandeid täita, pöördub ta oma lineaarse juhi, s. o. vahetu ülemuse poole, kelle otsus on lõplik.

Niisiis lineaar-funktsionaalse juhtimis-süsteemi korral on inimesed ära jaotatud lineaarsete juhtide vahel ja koolitöö lõigud funktsionaalsete juhtide vahel. See lahendus ei võimalda tekkida olukorral, et alluv peab täitma mitmest allikast tulevaid ja mõnikord vasturääkivaid korraldusi.

Samal ajal kindlustatakse koolitöö eri lõikude kvalifitseeritud suunamine ja kontroll.

3. Vastastikune kooskõlastamine, s. o. üksteisele nii lineaarselt kui ka funktsionaalselt mittealluvate juhtide juhtimiskäskude vaimu ühtlustamine.

On soovitatav, et õpetajate ühiskondlike organisatsioonide juhid oleksid ameti poolest (kui õpetajad) allutatud lineaarselt direktorile.

Illustreerimiseks järgmine näide eeldusel, et klassijuhatajate töö juhtimine kui funktsionaalne ülesanne on allutatud direktori asetäitjale õppe- ja kasvatustöö

alal ning kehakultuuri ja sporditöö kui funktsionaalne ülesanne on allutatud direktori asetäitjale klassi- ja koolivälise töö alal: kui õpetaja K. on kooli ametiühingu komitee esimees, klassijuhataja ja ühiskondlik treener, allub ta õpetajana direktorile lineaarselt, klassijuhataja lisavälisele töle direktori asetäitjale õppe- ja kasvatustöö alal funktsionaalselt ja ühiskondliku treenerina direktori asetäitjale klassi- ja koolivälise töö alal samuti funktsionaalselt. Ametiühingu komitee esimehena allub ta ametiühingu rajoonikomiteele lineaarselt, sest see on iseseisev ühiskondlik liin, mida ei või segi ajada administratiivse liiniga. Direktori ja ametiühingu komitee esimehe vahel on vastastikuse kooskõlastamise kanal.

Organisatsiooni skeem kajastab ainult ametlikke kommunikatsioonikanaleid.

Organisatsiooni skeem peab olema alati kõigile kättesaadav, kergesti käsitatav ja ülevaatlik — hea, kui joonistatud värvilisena.

Organisatsiooni skeemi on otstarbekohane täiendada juhtide funktsionaalsete ülesannete lisamisega. See võimaldab õiget pöördumist, kuna lineaar-funktsionaalse süsteemi puhul on nõutav, et nõuannete saamiseks pöörduks otse selle funktsionaalse juhi poole, kelle ülesannete hulka antud probleem kuulub.

Kuna organisatsiooni skeem on nimeline ja et isikute vahetumise korral ei peaks kogu skeemi ümber tegema, on soovitatav kanda isikute nimed, vajaduse korral ka nende ametinimetused skeemile lipikutega nagu tunniplaanis.

Skeem on esimene dokument, mis näitab dubleerimist, vasturääkivusi, üleliigsete lülide või tühjade kohtade olemasolu ja mitmekordset allumist.

Eri suurusega koolide skeemide võrdlemisest selgub, et koolide juhtiv personal ei suurene proportsionaalselt kooli suurenemisega. Suurtes ja väga suurtes koolides ületab ühele juhile lineaarselt allutatud alluvate arv igasuguse juhtimisulatus e piiri. See aga tähendab, et juhtimine nõrgeneb ja isereguleerimine suureneb.

Organisatsiooni skeem aitab kindlustada, et asutuses poleks ühtki inimest, kes

ei allu lineaarselt või funktsionaalselt kellelegi või ei pea kellegagi oma tegevust kooskõlastama. Nii ei saa asutusesiselt jääda keegi väljaspoole kriitikat ning luuakse eeldused täieliku vastutuse tagamiseks.

II. AMETIJUHEND

Organiseerimis- ja juhtimisteooria kardinaalseks küsimuseks on inimjõu, eriti kõrge kvalifikatsiooniga töötajate aja optimaalne kasutamine. See on põhireegel, mida peab juhtimistegevuses rangelt järgima. Ei tohi esitada nõuet maksimumsete tulemuste saavutamiseks ükskõik missuguse hinnaga. Eesmärgiks on optimum, s. o. saavutatud tulemuste ja kulutatud vahendite parim vahekord.

Tänapäeval on vaimse sfääri töötajad väga üle koormatud. Sagedasti on selle põhjuseks asutuse töö nõrk organiseeritus, kohustuste, õiguste, vastutuse kuhjumine üksiktöötajate kätte või dubleerimine. Selle puuduse mõju vähendamiseks on vaja hästi läbimõeldud tööjaotust. See algab ametijuhendite koostamisega.

Ametijuhendid koostatakse kõigi sama tööd tegijate töötajate grupi kohta. Juhend koosneb järgmistest osadest.

1. Üldosa. Selles märgitakse, kes töötaja ametisse määrab, kellele ta allub lineaarselt või funktsionaalselt ja kes temale allub nii lineaarselt kui ka funktsionaalselt, kellega peab ta oma tegevust kooskõlastama. Samas märgitakse ka töötajale esitatavad kvalifikatsiooni nõuded ja asendaja.

2. Kohustused. Määratakse kindlaks töötaja põhiülesanded, mida ta peab täitma pidevalt või perioodiliselt. Kohustused jagunevad kahte gruppi: funktsionaalsed ning organisatsioonilised ja tehnilised. Funktsionaalsed kohustused on need koolitöö lõigud, mille üldsuunamine ja kontroll pannakse antud juhile. Organisatsioonilised ja tehnilised ülesanded on need tegevused ja toimingud, mida töötaja peab ise sooritama. Funktsionaalsed ülesanded on kõrgematel juhtidel, organisatsioonilised ja tehnilised kõigil töötajail. Kohustusi ei saa jaotada osade kaupa, haarates ainult teatud osa töötajaid, sest siis ei saa kindlustada kõikide

probleemide hõlmamist. Selle ülesande peab lahendama komplekselt kogu kooli ulatuses.

3. Õigused. Kohustusi saab täita edukalt, kui valitseb kohustuste ja õiguste tasakaal. Selgub, et traditsioonide kohaselt on paljudel ametikohtadel liiga väikesed õigused nendel lasuvate kohustuste täitmiseks. On objektiivne tendents, et õigused nihutatakse üles-, kohustused allapoole. Väljapääs leidub juhtimise decentraliseerimises ja õiguste ümberjagamises.

4. Vastutus. Selles osas fikseeritakse need põhikohustused, mille täitmata jätmine või ebapiisav täitmine võib kaasa tuua isiku süsteemist väljalülitamise, s. t. vallandamise.

Mida suurem on vastutus, seda suuremat vabadust on tarvis tema realiseerimiseks. Siit järgneb õiguste ja vastutuse tasakaalu nõue. Suurt vastutust saab nõuda ainult sellelt inimeselt, kellel on laialdased õigused.

Ametijuhendi normaalseks pikkuseks on 1—1,5 masinakirja lehekülge. Liiga üksikasjalikud ametijuhendid ei võimalda diferentseerida ülesannete tähtsust ja võivad julgemagi kohaotsija ära peletada.

Ametijuhendite koostamisele asudes tekitab küsimus, kas mahutada sinna ülesannete loetelu, mida soovime sellel ametikohal töötava inimese poolt näha täidetuna, või panna sinna see, mida sellel ametikohal töötav inimene teeb või suudab teha.

Üldpõhimõtte kohaselt valitakse inimese ametikoha järgi, sest inimesed tulevad ja lähevad, funktsioonid jäävad. Kui aga kohad on täidetud, peab arvesse võtma ka vastaval kohal töötavate inimeste võimeid ja eriomadusi, kuid tingimusel, et ühelgi ametikohal ei tuleks täita ülesandeid, mis ilmselt ei vasta selle ametikoha profiilile.

Ametikirjeldus tohib määrata kindlaks, mida teha, aga kuidas teha, see jääb iga inimese enda otsustada.

Ametijuhendid võimaldavad korrastada töötajate koormust ja vältida liiga suure või liiga väikese probleemide ringi koondamist ühtede isikute kätte ning viia inimeste töö vastavusse nende kvalifikat-

siooniga ja ametikohaga. Ametijuhendite olemasolu selgitab kiiresti välja töötajad, kes oma ülesandeid korralikult ei täida.

Traditsioonilise töökorralduse puhul tehakse nende töö ära ühistööna kampaniate ja abistamise korras ning hiljem ei oska keegi öelda, kes selle töö tegelikult ära tegi. Täpse tööjaotuse korral keegi teise tööd tegema ei hakka ja lüngad ilmnevad kiiresti.

Kompetentsi kindlapiiriline jaotus avaldab mõju inimese kohuse- ja vastutustundele, aktiivsusele ning isegi kollektiivi integratsioonile.

Sageli on arusaamatused ja konfliktid tingitud sellest, et inimene ei teadnud oma ülesandeid, arvati aga, et teab. Täpse tööjaotuse puhul ei teki kunagi olukorda, kus heidetakse teineteisele ette, et üks teisele palka teenib.

Ametijuhendite kõrvutamise näitab, et klassijuhatajate nurin oma liig suure töökoormuse üle ei ole põhjendamata, samuti juhib erikoolide ja suure majapidamisega keskkoolide ametijuhendite analüüs tähelepanu sellele, et seal on vaja väikesepalgalise direktori abi asemel võimekat direktori asetäitjat majandusalal.

III. KOLLEGIAALSETE ORGANITE PÕHIMÄÄRUSED.

Kollegiaalsusel on nõukogude juhtimispraktikas olnud eri ajajärkudel erinev kaal. Kohati liialdatakse sellega veel praegugi. Seal, kus asja peaks otsustama ametiisik, luuakse komisjon, peetakse koosolekuid, ja lõpuks, kui probleem paigast ei nihku, pole ka süüdlast leida.

V. I. Lenin on kollegiaalsuse osa juhtimises määranud kindlaks järgmiselt: kollegiaalsus on nõukogude juhtimise organiseerimise põhitüüp kujutab endast midagi embrüonaalset, mis on tarvilik esimesel staadiumil, kui tuleb ehitada otsast peale. Teisal märgib ta, et kollegiaalsust on vaja põhiküsimuste arutamiseks, vastutuses peab aga valitsema ainuisikulisus.

Seega siis ei ole olemas kollegiaalset juhtimist, juhtimine ja vastutus on ainult ainuisikuline, arutamine ja otsustamine kollegiaalne.

Et vältida arusaamatusi kollegiaalsuse kasutamisel ja hoida ära dubleerimist,

tuleb iga organi koht antud organisatsioonis põhimäärusega kindlaks määrata.

Et kollegiaalseid organeid on otsustavaid, juhendavaid, kontrollivaid ja abistavaid, mis peab põhimääruses selgesti kajastuma, on viimaste struktuur erinev. Nii peab otsustavate organite põhimääruses olema kindlaks määratud organi struktuur ja otsuste jõustumise kord. Juhendavate ja abistavate organite põhimääruses peab ära märkima töö hindamise kriteeriumid. Abistavail organeil pole vaja õigusi, kuid kontrollivail on need tingimata vajalikud. Kõikidel nimetatud profiiliga organeil peab olema kindlaks määratud tegevuse eesmärk. Peale selle on kollegiaalsed organid oma asendi poolest erinevad. On ühiskondlike organisatsioonide kõrgeim organ (üldkoosolek) ja täidesaatvad organid (komitee, nõukogu, büroo). Üldkoosoleku põhimääruses peab olema kajastatud sagedus, osavõtjad ja küsimuste arutamise kord, täidesaatvail aga struktuur, tegevuse eesmärk, töö hindamise näitajad ja samuti küsimuste arutamise kord.

Õppenõukogu, lastevanemate komitee ja a/ü revisjonikomisjoni põhimäärus peab näitama, kuidas lahkarvamused lahendatakse.

Kõikide kollegiaalsete organite põhimäärused peavad kindlaks määrama nende organite kompetentsi.

Põhimääruste koostamisel tuleb lähtuda antud organisatsiooni põhikirjast ja kooli tingimustest.

IV. PIKEMAAJALISE KEHTIVUSEGA JUHENDID

Käsiraamatusse koondatakse need pikemaajalise kehtivusega juhendid, mis puudutavad kogu kollektiivi või suurt osa sellest. Näitena võiks nimetada töökaitse põhimäärust, tulekaitse põhimäärust, ühiskondlikult kasuliku töö korraldamise juhendit ja asjaajamise juhendit.

Iga organisatsioon kinnitab ise oma käsiraamatu.

Organisatsiooni skeemi suhtes on kahesugused seisukohad. Ühed arvavad, et kooli administratiivse osa skeem ja iga ühiskondliku organisatsiooni skeem peab seisma eraldi, kuna esimene rakendab töötaja tööaega, teine vaba aega. Teised

on seisukohal, et kuna kooli administratiivne osa ja ühiskondlike organisatsioonide koolilülid moodustavad terviku, peavad kõikide skeemid moodustama ühe ülekoolilise organisatsiooni skeemi. Viimane kehtestatakse administratsiooni ja kooli ühiskondlike organisatsioonide ühisotsusega. Aeg näitab, kumb viis end rohkem õigustab.

On kaks juhtimistaset: jooksev ja perspektiivne juhtimine. Jooksev tähendab otsuste vastuvõtmist järgmiseks ajavahemikuks, perspektiivne juhtimine on otsuste vastuvõtmine tulevikus toimuvate protsesside suunamiseks. Juht peab tegelema peamiselt perspektiivse juhtimisega. Kooli käsiraamat loob selle nõude täitmiseks soodsad tingimused, sest funktsioonide ja ülesannete jaotus ning kommunikatsioonikanalite kindlaksmääramine vabastab juhi paljudest pisiküsimustest. Juhil jääb aega probleemide üle järelemõtlemiseks ja küsimuste lahendamiseks ilma tormamiseta. Efekttiivne juhtimine seisneb eelkõige põhjalikus kavandamises ja tõenäoliselt toimuvate sündmuste ettenägemises. Juhtimise kultuuri näitabki juhtimise sujuvus, plaanikindlus, sünkroonsus, mitte askeldamine ja sekeldamine.

Kooli käsiraamat aitab parandada disproporsioone ka juhtimisulatuses. Juhtimisulatus on alluvate arv, keda juht võib efektiivselt juhtida. Organisatsiooniskeem ja funktsionaalsete ülesannete kõrvutamise võimaldavad kasutada õigemat proportsiooni alluvate määramisel põhimõttel — kellel on rohkem alluvaid, sellele peavad funktsionaalsed ülesanded vähem koormust andma, ja vastupidi.

Kollegiaalsete organite töö otstarbekas korraldamine võimaldab korvata palgalise staabiorganisatsiooni puudumise.

Juhtimisprotsessis on tähtis koht otsustamisel ja delegeerimisel. Traditsioonilise juhtimise korral tuleb juhil teha iga päev lugemata arv otsuseid. Neist on paljud põhjalikult läbi kaalumata ja subjektiivsed (sellele partei XXIV kongressil tähelepanu juhiti), sest juhil ei jätku küllaldaselt aega kogu vastava informatsiooniga tutvuda ja selle üle mõelda.

Funktsioonide ja ülesannete jaotuse

ning vastavate juhendite olemasolu korral tehakse otsus seal, kus selleks on kõige rohkem informatsiooni. Seal saab ta ka kõige objektiivsem. Kõrgema juhtkonna ülesanne ei olegi niivõrd otsuste tegemine, kuivõrd otsuste väljatöötamise protsessi konstrueerimine ja tema tegevuse jälgimine.

Kooli käsiraamat kergendab delegeerimist, s. o. kohustuste, õiguste ja vastutuse üleandmist, sellega, et koolitöö valdkonnad on temaga määratud.

Kooli käsiraamatu koostamisega pole organisatsiooni ja juhtimise probleemid lõplikult lahendatud.

Kui tulemused ei hakka kohe avalduma, ei pruugi käsiraamat veel halb olla. Selleks on kaks põhjust. Esiteks, tulemused juhtimise valdkonnas tavaliselt ei avaldu otse ja otsekohe, vaid kaudselt ja pikema aja vältel. Teiseks, inimesed pole uue töökorraldusega harjunud ja käsiraamat ei lähe ellu. Üldse on juhil vaja inimfaktorit pigem üle- kui alahinnata, sest juht saavutab tulemusi eelkõige teiste inimeste tegevuse abil.

Kui käsiraamat on valmis ja endal asjad selged, tuleb uut töökorraldust hakata juurutama, sealjuures peab teadma, et praktikas juhtub harva, kui uus kergesti juurdub. Kannatliku selgitusega ja uue töökorralduse vastu eksijate ettevaatliku parandamisega terve õppeaasta jooksul võib jõuda selleni, et suurem osa kollektiivist aktsepteerib kooli käsiraamatut. Siis alles võib hakata mõtlema käsiraamatu üldkehtivaks tegemisele.

Kooli käsiraamat on rangelt individuaalne dokument, teda ei saa naabritl mehhaaniliselt üle võtta. Iga koolijuht ja ühiskondliku organisatsiooni funktsionäär peab temaga ise vaeva nägema. Selle poolest, mis on koolidel ühist, võivad käsiraamatud sarnased olla, ent ka koolide erinevused peavad käsiraamatus kajastuma.

Käsiraamatul ei ole mingit omaette eesmärki, vaid ta on selleks, et kindlustada juhtimise efektiivsus. Juhtimise korraldus on aga kogu asutuse töö indikaatoriks.

KLASSIJUHATAJATÖÖ PLANEERIMISEST

KOIDU METSMA

Klassijuhataja teeb oma klassis vastutusrikast juhitööd. Elu nõuab, et ta oleks kõrgete kommunistlike ideaalide ja pedagoogilise kultuuriga; et ta oleks inimene, kes on kõigiti kompetentne pedagoogika teooria ja praktika küsimustes, tunneb oma klassis õpitavate ainete sisu, oskab muuta oma klassi ühtseks kollektiiviks ja viia teda enda järel; inimene, kes oskab arendada initsiatiivi, oskab näha positiivset igas õpilases ja seda kasvatustöös ära kasutada, oskab kõrvaldada esilekerkinud väärnähtusi, tegutseda tihedas kontaktis pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga.

Klassijuhataja kui juht peab iga oma sammu alati läbi mõtlema ja seda kaalutlema juhtimiskultuuri seisukohalt. Tuleb arvestada L. I. Brežnevi sõnu NLKP XXIV kongressil, et juhtimise kultuur sisaldab endas tähelepanelikku, heatahtlikku suhtumist inimesesse.

Kõiki neid nõudeid esitame klassijuhatajale, kuid nendest veel ei piisa, sest klassijuhataja peamised funktsioonid oma klassis on

- õppe- ja kasvatustöö juhtimine ja kontrollimine;
- kasvatuse kaudu iga üksiku õpilase isiksuse formeerimine;
- lastevanematele pedagoogiliste teadmiste andmine ja nende kasvatustegevuse suunamine.
- administratiivne ja majanduslik tegevus.

Tähtsaimaks tuleb pidada kindlasti oma klassi õppe- ja kasvatustöö juhtimist ja suunamist. See funktsioon sisaldab endas aga eelkõige klassikollektiivi loomist, pioneeri- või komsomolitöö pedagoogilist juhtimist. Kõik see pole mõeldav ilma teadusliku analüüsita ja planeerimiseta. Klassijuhataja oskusest tehtud tööd õigesti analüüsida, konkreetset ja selgelt seada klassi ette eesmärke ja ülesandeid, määrata nende realiseerimise moodused, otstarbekalt jagada õpilaste vahel funktsioonid klassi elus sõltub suurel määral klassi õppe- ja kasvatustöö edukus.

Igasuguse praktilise töö aluseks on plaan — kollektiivi ja tema üksikliikmete konkreetne tegevusprogramm teatud perioodiks.

Tutvunud klassijuhatajate tööga, leian, et on veel mitmeid puudusi nii planeerimises kui ka plaanide realiseerimises.

1. Plaani koostamine on formaalne ja puudulik ning ebamäärane on selle täitmise kontroll.
2. Pole selgelt ja täpselt välja toodud peaprobleem ja põhilised küsimused, mille järgi klassikollektiiv töötab.
3. Klassijuhataja ei julge planeerida ega suunata ürituste ja ülesannete realiseerimiseks õpilasi, vaid püüab üksinda kõik ära teha.
4. Tihti jäävad juhendid ja põhiprobleemid üldsõnalisteks, loosunglikeks, ilma konkreetse ülesandeta igale õpilasele. Keda ja milleks kohustavad niiviisi formuleeritud ülesanded, nagu *peame pidevalt hästi õppima; kõik õpilased peavad tegema ühiskondlikult kasulikku tööd;*

igal kuul vestlen 3 õpilasega individuaalselt; kolm korda poolaastas käime teatris jne.

Põhjus, miks töös esines puudusi, oli muidugi seotud kaasaegse plaani puudumisega. Pikaajalise töö tulemusena on nüüd Haridusministeeriumi õppe- ja kasvatustöökomisjonis valminud ja kolleegiumil kinnitatud uus klassijuhatajatöö planeerimise juhend.

Nüüd lähemalt mõnedest planeerimise printsiipidest, mis on mõeldud tingimatuks täitmiseks ja millede rikkumine viib kahjulikele tagajärgedele. Abstraktselt on need väljendatud sellepärast, et neid polegi võimalik konkretiseerida, need tuleb konkreetseks teha igale klassile üksikult ja eraldi ning nende juurde tuleb tagasi pöörduda ikka ja jälle iga uue plaani koostamisel.

Jõu- ja eakohasuse printsiipi arvestades tuleks vanemates klassides töö planeerimisel arvestada demokraatliku tsentralismi printsiipi. Elu näitab, et klassijuhatajad kalduvad äärmusse: koostatakse plaan, arvestades üldisi aktuaalseid nõudmisi, ka õpilasorganisatsioonide töö kohta. Seesugune plaan on ainult kontrollide jaoks, kuid kooli elu kulgeb planeerimata ja tühjal, õpilased suhtuvad selle plaani täitmisse ükskõikseltselt. Põhjus: nad pole ise neid küsimusi läbi mõelnud ja analüüsinud, nad pole tõstatatud probleeme läbi tunnetanud. Nii me ei kasvata õpilastes initsiatiivi. Sellega seoses on tähtis arvestada järjepidevuse ja ühtsuse printsiipi. V. I. Lenin väitis: «On tarvis leida igal eri momendil selline lüli ahelas, millest tuleb kogu jõuga haarata, et hoida kogu ahelat ning valmistuda üleminekuks järgmise lüli juurde.»

Ka klassi kasvatustöös tuleb leida see peamine lüli. Koolides aga nähtub, et tahetakse haarata paljudest lülidest korraga ning tulemuseks on see, et aasta-aastalt lahendame oma klassis samu küsimusi oluliselt uue kvaliteedini jõudmata.

See viib meid järjepidevuse printsiibini. Kõik küsimused tuleb nii planeerida, et nad loogiliselt üksteisest välja kasvaksid. Samuti tuleb iga tähtsama

probleemi lahendamisel arvestada loogilist järjekorda: probleemi tõstatamine → teadmiste andmine → praktikasse rakendamine → kontrollimine → üldistamine. Sageli aga eksivad klassijuhatajad selle vastu. Klassijuhataja kontrollib õpilaste poolt tehtut, õpilased pole aga nõutud teha osanud, millest õpetaja teeb kohe järelduse: «Midagi ei saa te ka tehtud ilma minu abita!» Selle tagajärjel ei tahagi õpilased enam midagi teha.

Üks olulisi printsiipe, mille vastu sageli eksitakse, on konkreetsus. Konkreetsus peaks olema tagatud, kui planeerimisel selgitatakse välja kes, mida ja mis ajaks peab tegema. Kõigi üldiste näpunäidete asemel tuleks just need küsimused esitada ja vastused moodustaksidki plaani punktid. Planeerimisel lähitutu põhimõttest — kogu kasvatustöö on suunatud sellele, et kindlustada koolikohustuse normaalne täitmine —, ja organiseerida mitmekülgne õppe- ja kasvatustöö klassis. Kõik muu toimuv on selle teenistuses.

Konkreetsuse, järjepidevuse ja teiste printsiipide rikkumine saab enamasti alguse analüüsi puudulikkusest. Praktika näitab, et klassikollektiivi ei saa edukalt juhtida ilma pideva analüüsita, võrdlemata saavutatut kavandatuga, käesolevat minevikuga. Paljud klassijuhatajad ei vaevu põhjalikult vaagima klassi eelmise aasta töötulemusi, pidades seda asjatuks. Mida põhjalikumalt vaatame minevikku, seda olulisemaid ja seaduspärasemaid seoseid saame planeerida tulevikus. Igas faktis tuleb näha seoseid, teha nendest järeldused.

V. Suhhomlini soovib õppida nägema seoseid selliste nähtuste vahel, nagu aineõpetaja töö ja õpilaste teadmised, tund ja teised õppe- ja kasvatustöö vormid, raamat ja õpilase vaimne töö, õpetaja ja õpilase vaimse elu seosed jne.

Tuleb õppida nägema praeguse sidet möödunu ja tulevasega — see on pedagoogilise juhtimistö loogika.

Analüüsida on vaja iga päev, kuid eriti tuleb seda teha teatud tsükli te möödumisel: poolaasta, õppeaasta, aineõpetaja tööperioodi, klassijuhataja tööperioodi, õpetamise ja kasvatamise pe-

rioodi (1.—3., 4.—8. ja 9.—11. klass) järel.

Analüüsis selguvad klassi õppetöö tulemused, paremini ja halvemini edasijõudvad õpilased (hinnanguid peavad andma ka aineõpetajad), õpilaste käitumine fundides ja väljaspool õppetööd, klass kui kollektiiv, tema avaliku arvamus suunad ja põhitõed, tõrjutud ja isoleeritud õpilased, mikrogrupid klassis, liidrite olemasolu jpm.

Analüüsis peab kajastuma ka õpilaste poliitiline ja moraalne pale, ateistlik kasvatustöö, õpilaste suhtumine ühiskondlikult kasulikusse töösse, tehtud töö hulka. Eraldi tuleb analüüsida ka klassi pioneeri- või komsomolitööd, mille puhul eriti rõhutada õpilaste omaalgatust. Seda just sellepärast, et vabariigis on mindud kahes suunas: 1) rajoonide 8-klassilised koolid jätavad selle tööloigu vanempioneerijuhhi kanda, seejuures klassijuhataja on ainult suunav ja abistav jõud; 2) suurtes koolides on klassijuhataja pioneeri- ja komsomolitöö täielik suunaja ja tegija oma klassis. Selle kaudu ta teebki kogu kasvatustööd.

Mõt'ema paneb järgmine fakt. Oma autoriteeti kasutades kohustab õpetaja õpilasi teatud üritustest osa võtma. See halvab õpilaste initsiatiivi, algatusvõimet ja on vastuolus põhimõttega, et pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon on vabatahtlikud õpilasorganisatsioonid. Seega peaks klassis eksisteerima ka õpilaste omavalitsus, mille kaudu klassijuhataja saaks administratiivset käskimist kasutada. Õpetaja ainult juhendagu ja suunaku õpilasorganisatsioonide tööd. Üha rohkem peame rakendama õpilasi neid tööloike ise tegema ja juhtima. Seisame ju pea-aegu tööga ees, et meie õpilased ei taha midagi teha, vaid loodavad kellelegi või millelegi.

Analüüsi viimases lõigus tuleks käsitleda tööd lastevanematega. Kooliti on see oma sisult erinev. 8-klassilistes koolides kasutatakse lastevanemate üldkoosolekute vormi. Suurtes keskkoolides on läbi lõõnud klasside lastevanemate seminaride vorm, mis on lastevanematele lähedasem. Vormid peavad olema sellised, mis võimaldaksid haarata pedagoogilise

propagandaga rohkem lastevanemaid. Esmaseks selle töö tegijaks on klassijuhataja. Analüüsist peaks selguma paremini õnnestunud üritused, puudused, klassi lastevanemate komitee töö, selle abi klassijuhatajale, tublimad lastevanemad ja abivajavad kodud.

Analüüsi loogiliseks jätkuks on eesmärkide seadmine järgmiseks tööperioodiks. Seda on võimalik teha ainult igakülgse analüüsi tulemusena. Eesmärke ei saa ega tohi olla palju. Tuleb seada peamised ja põhilised, leida nendest tulevavad konkreetse ülesanded, mille lahendamisele suunata kogu klassikollektiiv. Planeerime perspektiivselt poolaastaks või ka õppeaastaks. Klassijuhataja koostab tavaliselt (ühes eksemplaris) poolaastaplaani ja esitab selle kinnitamiseks õppeaasta algul (hiljemalt 10 päeva pärast kooli üldtööplaani kinnitamist õppenõukogus) ning teise poolaasta algul. Plaani kinnitab direktor. Eelnevalt vaatab selle läbi direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal (vastavalt juhtkonna omavahelisele tööjaotusele) ning teeb vajaduse korral ettepanekuid plaani muutmiseks või täiendamiseks. Soovitav on plaan säilitada kuni klassikollektiivi koolist lahkumiseni.

Kõige olulisemaks tööplaani lõiguks on töö õpilastega. Selles tuleb planeerida kogu klassi üritused ja aktiivi töö. Planeeritav peaks toetuma täielikult õpilaste aktiviseerimise ideele.

Klassijuhataja töös moodustab ühe eraldi osa individuaalne töö õpilastega. Iga klassijuhataja teab oma kogemustest, et individuaalne töö võib olla ja ongi kahesugune: 1) planeeritud ülesanded, mis võivad kesta mõne õpilase puhul ka nädalaid ning on ühtlasi tihedalt seotud tööplaani järgmise lõiguga — s. o. töö aineõpetajatega; 2) koolitöö käigus esilekerkinud küsimuste lahendamine, mida ei saagi planeerida, kuid mis on klassijuhatajatöö lahutamatu lüli.

Individuaalseks tööks õpilastega planeeritakse iga õpilase ühiskondlikud ülesanded, konsultatsioonid individuaalsete kohustuste vastuvõtmiseks pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid. Siia kuulub ka töö halvasti edasijõudvate, ras-

kestikasvatatavate ja ebasoodsas seisundis õpilastega, samuti ebasoodsates perekondlikes tingimustes olevate õpilaste individuaalne mõjutamine ning õpilaste stimuleerimise, ergutamise ja nende seisundi parandamise abinõud õpilaste omavahelistes suhetes, õpilaste suunamine pikapäevarühma või internaati jpm.

Õppe- ja kasvatustöö õigel planeerimisel ja juhtimisel on otsustav osa klassijuhataja tööl aineõpetajatega. Elu näitab, et klassijuhataja peab sellesse tööloiku suhtuma suurima tähelepanuga. Klassijuhataja ei tohi iialgi jääda äraootavale, kõrvalseisja positsioonile töös klassi ja aineõpetajate vahel. See töö nõuab järjepidevust, probleemide tõstatamist, uurimist, juurdlemist, selgitusi, võitlust pedagoogiliste tõdede eest. Elavama iseloomuga õpilaste päevikus, eriti keskastmes, on isegi kümneid märkusi. Mida need märkused annavad? Lapsevanemalt ei saa nõuda distsipliini hoidmist ainetundides, selleks on klassis õpetaja, kellel tuleb leida igale õpilasele jõukohane töö.

Klassijuhatajatöö planeerimise juhend näebki ette ainetundide külastamist, abinõude kooskõlastamist aineõpetajatega halvasti edasijõudvate ja raskestikasvatatavate õpilaste abistamiseks, aineõpetajate informeerimist õpilaste individuaalsetest iseärasustest (ka tervislikust seisundist) ja nende kohast õpilaste omavahelistes suhetes; õpilaste õppetöö ja tunnivälise tegevuse ning koduste tööde koormuse reguleerimist, klassi aineõpetajate koosolekute aega ja ettevalmistamist, koostööd pikapäevarühma ja internaadi kasvatajatega jpm.

Järgneb klassi lastevanemate töö planeerimine. Tuleb planeerida kodude külastamine, klassi lastevanemate koosolekud, klassijuhataja ettekanded, loengud ja vestlused, koostöö klassi lastevanemate komiteega.

Lõpetan juhendi sõnadega: «Rakendades käesolevat juhendit, tuleb töö planeerimisel arvestada nõudeid, mis on tingitud konkreetse klassi või kooli olukorrast, tingimustest ja traditsioonidest, samuti momendil elu poolt dikteeritud vajadustest.»

TÖÖ TEADUSLIK ORGANISEERIMINE TUNNIS

LEONID KLIMBERG,
Narva 1. internaatkooli
direktor

Üleminek üldisele keskharidusele on mõeldamatu ilma õpetaja töö teadusliku organiseerimiseta tunnis. Uurides eesrindlikku pedagoogilist kogemust ning toetudes isiklikele tähelepanekutele, on paljud meie kooli õpetajad visalt otsinud võtteid ja võimalusi oma töö paremaks organiseerimiseks.

Otsingute tulemusena töötati välja soovitud, mis said kogu kooli ühisvaraks, muutusid iga õpetaja kohustuslikuks normiks. Teame, et tund koosneb üksikosadest ja et praeguse tunni elemendid, tunni ülesehitus on välja kujunenud juba ammu ning saanud mingil määral seaduspärasuseks. Reservaja otsingul peame hindama kriitiliselt kõike tunnis tehtavat ning vaatama, kuidas saaks aega ratsionaalsemalt kasutada.

Tunni edu sõltub palju sellest, kuidas me seda alustame. Kogenematu või vana-

viisi töötama harjunud õpetaja alustab tundi nn. organisatsioonilise momendiga. Siia kuulub ka aeg, mis õpilastel läheb õpikute, vihikute jt. koolitarvete lauale panemiseks. Selleks kulutatakse 2—3 minutit.

Seejärel märgib õpetaja päevikusse puudujad, milleks kulub kuni 2 minutit. Siis jagab õpetaja välja õpilaste vihikud, paneb päevikusse hinded. Kõigeks selleks kulub 2—3 minutit.

Nii kulutas õpetaja kõigele sellisele «organisatsioonilisele tööle» 6—8 minutit. Kui aga arvestada, et järgnevale tööle — koduste ülesannete täitmise kontrollile kulub veel 5—10 minutit, jääb tunni põhiosale, s. o. uue materjali õpetamisele ainult pool õppetundi.

Kas on võimalik vabaneda ebaefektiivselt ja aegaraiskavast nn. organisatsioonilisest momendist?

On küll. Vaatlemegi nüüd, kuidas alustavad tundi mõned meie kooli paremad õpetajad.

«Kui märkan, et klassis ei ole enne kella tunniks kõike vajalikku valmis pandud, alustan tundi 2—3-minutilise iseseisva tööga. Kohe panen välja ka hinded tehtud töö eest, ja just nendele õpilastele, kes tunniks õigel ajal ei valmistunud. Selline abinõu aitab tõsta õpilaste vastutustunnet ja suunab neid kõike täitma kiiresti, täpselt ja õigeaegselt.» (A. Semjonova.)

«Tuletan õpilastele pidevalt meelde, et tunniks peab koolipingil olema 5 eset. Korrapidajad kontrollivad kabineti ukse juures, kas kõigil õpilastel on tunniks vajalik kaasas.» (S. Aksjonova.)

Puudujate märkimiseks kulutatakse samuti kalleid minuteid. Kui seda osata, oleks ajakadu väiksem. Puudujaid võib klassipäevikusse märkida õpilaste iseseisva töö ajal või siis, kui õpilased kirjutavad üles koduülesandeid, või pärast tundi.

Tähtis on, et õpilased alati istuksid klassis kindlas kohas, nii märkab õpetaja kiiresti, kes õpilastest puudub.

Õpilaste kohaloleku kontrollimine õpilaste nimede ettelugemisega ning klassikorrapidajate raportid peaksid kuuluma minevikku.

Kuidas paremini tagastada õpilastele **vihi-****kud** ja panna nende eest hinded päevikusse?

Paljud eesrindlikud õpetajad arvavad, et vihikud tuleb tagastada enne tundi. See muidugi ei välista võimalust analüüsida õpilaste töid, seda aga tuleb teha siiski tunnis.

Kirjaliku töö hinne tuleb kanda klassipäevikusse enne vihikute tagastamist, aga mitte tunni arvel. Parem on hinded sisse kanda enne tunde, vahetunnis. Hinded võib ka kodus välja märkida (siis peab õpetajal olema erivihik) ja koolis kanda need klassipäevikusse. Nii teevad Eesti NSV teeneline õpetaja L. Šapkina jt.

Palju raskusi on ka **koduste ülesannete kontrollimisel**. Kogenematute või hoolimatute õpetajate tundides toimub koduste kirjalike tööde kontrollimine igavalt ja loiult. Õpilaste suulisel kontrollimisel näeme tihti, kuidas õpetaja nõuab õpilaselt visa järjekindlusega teadmisi, mida õpilasel tegelikult pole. Õpetaja esitab õpilasele ikka uusi ja uusi küsimusi, küsitletav vaikib, ülejäänud pole tööle rakendatud...

Kui õpetaja asub uut materjali esitama, ilmneb, et aega on vähe ning tund ebaõnnestub.

Meie kooli õpetajad lähtuvad õpilaste koduste tööde kontrollimisel järgmistest põhimõtetest:

- a) kontrollimine ei tohi võtta palju aega;
- b) kontrollimine ei tohi olla šabloonne ja igav;
- c) kõik õpilased peavad aktiivselt kaasa töötama.

Näiteks Eesti NSV teeneline õpetaja L. Ulle, kes õpetab algklassides, küsib koduülesannete kontrollimisel (vene keele õpetamisel) raskemaid sõnu harjutusest, teeb selgitavaid etteütlusi õpitava reegli kohta; ka matemaatikas on kontrollimisel otstarbekas valida ja lahendada koduülesannetega analoogilisi ülesandeid. L. Ulle kutsub vahel õpilase tahvli juurde, annab talle sedeli (kaardikese) ülesandega ja pärast selle lahendamist palub näidata, kuidas on täidetud koduülesanne (muidugi tegelevad ülejäänud õpilased sel ajal teise tööga); üks küsimustest võib olla seotud koduülesandega; sedelil olevatele küsimustele vastamisel võib kasutada näiteid koduülesannetest; frontaalse küsitluse ajal palub ta vahetevahel 5—6 õpilasel ette lugeda näited koduülesannetest kas tervikuna või valikuliselt (viimast varianti kasutab ta tihedamalt).

Nimetatud näidetestki ilmneb, et sellised kontrollimise vormid võimaldavad õpilast rohkem tööle rakendada, kontrollimine toimub aktiivselt, sest õpilased ei korda mehaaniliselt eile õpitut, vaid lahendavad midagi uut, kinnistavad teadmisi.

Uks keemiaõpetaja L. Šapkina soovitusi.

«Kui kodune töö on olnud raske ja õpilastel on tekkinud küsimusi, kontrollin ülesannete täitmist klassis; valikuliselt kontrollin kodutööde vihikuid, tehtu eest panen klassipäevikusse hinde, kontrollin koduülesandeid pingiridade vahel käies, kusjuures õpilased lahendavad sel ajal ülesandeid, teevad harjutusi jne.»

Füüsikaõpetaja V. Poppa tundides analüüsitakse ainult neid koduülesandeid, mis on osutunud vähemalt $\frac{1}{3}$ õpilastest raskeks. Võimekamad saavad selleks ajaks lisaülesande — ja pärast hinde kogu töö eest. Kasutatakse ka programmeeritud küsitlust, põhiliselt keskmise ja kõrge edukusega õpilaste teadmiste kontrollimisel. Muidugi saab sellist küsitlust kasutada ainult siis, kui kabinetis on programmiõppe seadmed ja vajalikul hulgal perfokasette.

Pavlõši keskkoolis hakati sel ajal, kui direktoriks oli V. Suhhomlinski, kasutama õpilaste kontrollimiseks ja aktiveerimiseks mustandvihikuid (õigem — töövihikuid). Õpilased kirjutavad töövihikusse ülesande ja asuvad lahendama. Vihik asendab tahvli, kusjuures viimast ülesande lahendamise alperioodil sageli ei kasutata. Õpetaja saab kontrollida iga õpilase tööd, võib neid vajaduse korral ka kohapeal küsida. Õpetaja võib kõigi või ühe grupi õpilaste töö katkestada.

Selle töövormi eelis on eelkõige selles, et teadmiste kontrollimine toimub ilma, et õpilased kuuldavalt välja ütlevad, mida nad teavad. Seejuures töötavad kõik õpilased täiesti iseseisvalt. Õpetajal on ka hea võimalus põhjalikumalt jälgida nõrgemate õpilaste tööd.

Koduülesannete kontrollimiseks kasutatakse Pavlõši keskkoolis töövihikuid 3.—10. klassis.

Alklassides tavaliselt ei eraldatagi aega koduülesannete kontrollimiseks. Kontrollimine liitub teadmiste süvendamise ja kasutamise. V. Suhhomlinski on öelnud, et hinde

panemine ei tohi olla õpilaste teadmiste kontrollimise ainsaks eesmärgiks, vaid peab olema seotud teadmiste uue mõtestamise, arendamise ja süvendamisega.

Õppetunni kõige väärtuslikumaks, kõige sisutihedamaks osaks peaks olema **uue materjali omandamine** (õpetaja seisukohalt selle esitamine — Toimetus). Teadagi et uue materjali õpetamisel pühendatakse küllaltki tähelepanu teaduse põhitõdede informatiivsele esitamisele ja dešifreerimisele. Kuid uut materjali võib õpetaja esitada mitmeti.

Seda võib teha nii, et õpilane on passiivne kuulaja. See põhjustab õpilasel lõppkokkuvõttes vaimset laiskust.

Nüüdisaja didaktika peab vajalikuks kõrvuti teiste meetoditega kasutada teaduse aluste õpetamisel **probleemõpet**.

Probleemsituatsiooni loomine on hädavajalik tingimus töö organiseerimiseks tunnis. On tõestatud, et materjali esitamine, mis peegeldab konfliktsituatsiooni, vastuolusid ja nende vahelist võitlust, otsinguid jne., tõmbab õpilasi rohkem kaasa kui valmistõdede konfliktitu, kiretu õpetamine.

Kui õpetaja valmistub tunnisk hoolikalt, on tal alati võimalus leida õppeainega seoses dialektilisi vastuolusid ja kasutada neid tunnetusprotsessi liikumapaneva jõuna.

Toome näite geograafiast. Tunni teema «Energeetika». Rääkides elektrijaamade, teatab õpetaja, et spetsialistide seas käib aastakümneid vaidlus selle üle, kas on ökonoomsem ehitada soojus- või hüdroelektri jaamu. Õpilastele antakse ülesanne: öelda kõik argumendid mõlema variandi poolt ja vastu ning teha järeldused. Õpilaste arvamused võivad olla väga põhjendatud, asjalikud, kuid kõige tähtsam on see, et öeldu on pingelise mõtlemise tulemus.

Taolisi ülesandeid saab anda ka teistes õppeainetes.

Õpilaste ettevalmistamisel uue materjali omandamiseks on väga vaja praktilisi ülesandeid, laboratoorseid töid, aga samuti selliseid kodus või õppetunnis kasutatavaid töövorme nagu ettevalmistus ettekandeks, referaadiks või dispuudiks.

Pärast uue materjali selgitamist on tarvis mitmesuguseid harjutusi ja ülesandeid, mis süvendavad ja kinnistavad saadud teadmisi. Kui õpetaja leiab tunnis küllaldaselt aega uue materjali esitamiseks ja õpilaste ping-

saks töölerakendamiseks, kulub tal järgmises tunnis vähem aega õpilaste koduste ülesannete kontrollimiseks.

Õpitu kordamisest. Teame, et ilma organiseeritud ja läbimõeldud kordamiseta pole võimalik anda õpilastele põhjalikke teadmisi.

Sellest hoolimata alahindavad paljud õpetajad kordamist.

Lühidalt vigadest kordamisel. Kordamine muutub tihti õpiku lugemiseks. Mõeldud on seda, et õpilane peab ühe või mõne päeva jooksul kordama seda materjali, mida mingis aines on käsitletud kümne ja enama tunni jooksul. See tähendab, et õpilane peab lühikese ajaga läbi lugema 20—30 või rohkemgi õpiku lehekülge. Arvan, et ta ei suuda põhilisi järeldusi ja fakte omandada. Arvestagem sedagi, et taolisi ülesandeid annavad ka teiste ainete õpetajad. Sellistel juhtudel õpilane kas nõrkeb vaimsest ja füüsilisest ülepingutusest, hakkab laveerima või loobub kordamisest.

Kordamisel tuleks kõigepealt arvestada õppeaine spetsiifikat. Näiteks trükimahult võrdse õppematerjali omandamine matemaatikas ja füüsikas nõuab tavaliselt tunduvalt rohkem aega kui kirjanduses ja ajaloos.

Õpetaja peab hästi teadma, kuidas ja mida korrata anda. Peamine on see (nagu uue materjali õppimiselgi), et kordamine oleks aktiivne mõttetöö.

V. Suhhomlini soovib reegleid, seadusi, valemite jne. füüsikas, algebras, geometrias ja keemias korrata praktiliste ülesannete lahendamise (harjutused, joonised, skeemid jm.). Ülesanded tuleb valida selliselt, et mingi praktilise ülesande täitmine nõuaks kahe või enama üldistuse (teoreemi, reegli) tundmist.

Sellist kordamist, mil õpilane ühe praktilise ülesande lahendamisel puutub kokku väga mitmesuguste teoreetiliste üldistustega, nimetab V. Suhhomlini **kompleksseks kordamiseks**.

Humanitaarainetes on õppematerjal reaalainetega võrreldes mõistetavam, kuid korratava maht on suurem. Õpilane võib seejuures mitte märgata peamist ja koondada tähelepanu teisejärgulisele.

Õpetaja ülesandeks ongi see, et ulatusliku materjali puhul õpetada õpilast mitte märkama detaile, vaid peamist, kõige tähtsat.

Kerge see pole, kuid õpetajal tuleb oma teadmisi ja oskusi kordamise organiseerimise kohta täiendada ja õpetada (vastavalt aine spetsiifikale) seda ka õpilastele, eriti vanemates klassides.

Mõned kordamistunnid tuleks ajaloos ja kirjanduses pühendada teatud teemadele ja ainelõikudele, näitamaks, kuidas korrata ilma kogu õppematerjali järjestikku läbi lugemata. Väga kasulik oleks klassidesse ja õppekabinettidesse panna stendid teemal «Kuidas õppida».

Kogenud matemaatika-, füüsika-, keemia- ja bioloogiaõpetajad nõuavad õpilastelt, et nad kirjutaksid oma töö-(mustand-)vihikusse punase pliiatsiga selle, mis tuleb alatiseks meelde jätta (reeglid, valemid jm.). Õpilane kordab vihikusse kirjutatud reegleid ja valemite vastavalt vajadusele (näiteks matemaatikas ja füüsikas kord nädalas, keemias kahe ja bioloogias kolme nädala tagant).

Lühidalt kordamise konkreetsetest vormidest. Toetume siinjuures keemiaõpetaja L. Šapkina kogemustele.

1. PIDEV KORDAMINE SEOSTATUNA UUE MATERJALI ÕPPIMISEGA

Selle variandi puhul nimetab õpetaja õpilastele need paragrahvid, teemad, ainelõigud, mida tuleb kodus korrata.

Järgmises tunnis võib kordamisel (enne uue materjali käsitlemist) kasutada järgmisi mooduseid: a) frontaalne töö; b) ülesannete lahendamine koos kommenteerimisega; c) õpilane vastab, ülejäänud õpilased retsenseerivad vastust; d) õpilased koostavad skeeme.

Kui õpilane tuleb järgmises tunnis vastama, küsitakse temalt ka seda, mida varem korراتi.

2. PROGRAMMI TÄHTSAMATE OSADE KORDAMINE

Igas tunnis jäetakse kordamiseks 5—7 minutit ja kordamine toimub mõnel järgmisel viisil:

a) keemiadiktaat; b) õpilased lahendavad ülesandeid (kaasastahvlitel); c) mäng—võistlus mingi ülesande täitmisel; d) õpilaste suulise küsitluse puhul võetakse piletisse ülesandeid sõlmküsimuste kohta.

Õpetaja teab oma pikaajalistest kogemustest, millised küsimused on 8.—10. klassi programmis raskemad (elementide perioodilisuse süsteem, aatomi ehitus jt.) ja neid korraldatakse järjekindlalt.

3. ÕPITUD TEEMA KORDAMINE

Läbivõetud teema kordamise kokkuvõtva vormiks on harilikult kontrolltöö, milles on tingimata ka ülesanne. Eelnevalt kordavad õpilased mitmel korral põhiküsimusi, lahendavad eri tüüpi ülesandeid ja käivad vajaduse korral konsultatsioonil. Kontrolltöös hinde «2» saanud õpilased teevad sama teema kohta uue kontrolltöö.

4. ÜLESANNETE LAHENDAMINE

Tundides tuleb korraldada ka ülesannete lahendamist. Õpetaja annab õpilastele lahendada mitut tüüpi ülesandeid, kusjuures kontrolltöös on aega 10—15 minutit. Nõrgematele korraldatakse konsultatsioone ja lastakse kontrolltöö uuesti teha.

L. Šapkina tundides on kordamisel tähtsal kohal eksperimentaalülesannete lahendamine katse korras.

Õpilased saavad koduülesandeks korraldada teatud aineosa, ning seda, kuidas on korraldatud, kontrollitakse tundides. Seejärel tehakse ühes tunnis eksperimentaalset laadi praktiline töö (mitu varianti à 20—25 minutit). Toome näiteks ühe variantidest. Katseklaasides on soolad: naatriumsulfaat, kaaliumsulfaat, baariumkloriid, kaaliumfosfaat jt., kokku kuni 6 nimetust.

On vaja määrata aine, kirjutada reaktsiooni võrrand elektrolüütilise dissotsiatsiooni teooria alusel.

5. 7.—9. KLASSI MATERJALI KORDAMINE 10. (11.) KLASSIS

Edukaks kordamiseks tuleb õppeprogrammis olevad küsimused kiiremini läbi võtta. See on võimalik, kui oleme oma töö õigesti planeerinud. Ei tohiks ka ühe või teise teema õppimisega liialt venitada. Nõrgemate õpilastega tuleb individuaalselt töötada.

Õpetajad vaidlevad vahel selle üle, kas paaristunnid on otstarbekad. L. Šapkina arvab, et sellised tunnid pole ökonoomsed: ajakadu olevat suurem.

Korrata tuleks juba õppeaasta esimestest tundidest alates. Näiteks peaks teema «Süsinik» ja «Räni» õppimisel tingimata kordama elementide perioodilisuse süsteemi, osaliselt aatomi ehitust, elektrolüütilist dissotsiatsiooni, teemat «Liitained».

Kordamisel on väga tähtis, et õpetaja õpilasi kontrolliks. Õpetajatel tuleb uus materjal 2—3 nädalat enne õppeaasta lõppu läbi võtta. Nendel viimastel nädalatel on tunni ülesehitus varasemast mõneti erinev. Prevaleerivad kooliloengud, õpilased teevad märkmeid töövihikusse.

Kordamine toimub L. Šapkina tundides alajaotuste järgi. Õpilaste küsitlemiseks kulutatakse 15 minutit, õpetaja loeng kestab 20—25 minutit ja ülesandeid lahendatakse 5—10 minutit. Kui ülesanded on rasked, kulutab õpetaja küsitlemiseks vähem aega.

Pärast teema kordamist tehakse praktilisi töid, seejärel kontrolltöö. Need, kellel kontrolltöö ebaõnnestub, teevad arvestuse.

Meie kooli õpetajad peavad õigeks, et kordamise käigus tuleb teha ka praktilisi töid, kuna on ilmnenud, et eksamitel näitavad õpilased häid teadmisi teoorias, oskavad ka ülesandeid lahendada, kuid praktilistes töödes on abitud.

POSITIIVSETE EMOTSIONIDE KASUTAMINE KLASSIJUHATAJATÖÖS

LEHTE REIN

Õppe- ja kasvatustöö tulemused olenevad mitte ainult õpetajatest, vaid suurel määral ka sellest, kuidas klassijuhataja oma juhtimistööd tunneb ja oma kohustusi täidab, kuidas ta suudab klassis töömeeleolu luua. Sellepärast on iga klassijuhataja ülesandeks otsida ja leida meetodeid, mis võimaldaksid tal oma vastutusrikast ülesannet kõige paremini täita.

Värska psühholoogia suvekursustel on olnud ühed huvitavamad Voldemar Pinni loengud «Emotsioonide osast õppe- ja kasvatustöös». Tuleb nõustuda V. Pinniga, et õpilaste emotsionaalne mõjutamine on jäänud senises õppe- ja kasvatustöös tagaplaanile. Ometi sõltub õpilaste vaimne ja füüsiline tervis emotsioonidest. Kui suudame mõjutada inimese emotsioone, võime saavutada väga häid tulemusi. Heaolu seisund ehk positiivne emotsioon on kasulik eriti õppetöös, kus õpilane pidevalt peab end vaimselt tugevasti pingutama.

1971. a. suvekursuste järel oli tahtmine kõike kuulnud otsekohe oma igapäevases klassijuhatajatöös rakendada.

Pärnu-Jaagupi keskkooli 9-b klass alustas 1. septembril tööd 21 õpilasega. Tävaliselt on 8. klassi lõpetanuist pooled ja isegi rohkem kui pooled läinud tehnikumidesse ja kutsekoolidesse, kuid seoses üldise keskhariduse nõudega tuli sel sügisel 27 lõpetanust 21 keskkooli. Nende õpilaste hulgas oli poisse ja tüdrukuid, kes poleks oma tagasihoidlike teadmiste tõttu tehnikumi sisse saanud. See on keskkoolipraktikas uudne, kuid seoses üldise keskharidusega ühtaegu ka tulevikuprobleem. Nüüd oli klassijuhatajana tarvis otsida uusi meetodeid sellise klassi juhtimiseks ja kasvatamiseks.

Miks ka tagasihoidlike eeldustega õpilased asusid õppima keskkooli, oli kõigiti põhjendatud. Nooruse tõttu polnud neil veel huvid välja kujunenud, kodust koolis käimine on aga palju kergem. Sellepärast soovisid vanemad, et nende lapsed omandaksid enne keskhariduse ja läheksid siis elukutset omandama. Niisugune oli ka õpilaste soov ja klassijuhatajal polnud midagi selle vastu, et tema poolt 4 aastat juhata tud klass jätkab õppimist keskkoolis. Ühiselt asuti uusi raskusi ületama. Neid oli palju, eriti alguses.

Õpilased ei osanud õppida, vastata ega käituda nagu keskkooliõpilased. Alates 9. klassist on meie koolis nõutavad korrektsed, põhjalikud, loogiliselt põhjendatud vastused, sest seni olid keskkooli tulnud õpilased, kelle võimed ja andekus ulatusid üle keskmise. Meie klassis jäi kõigest vajaka. Leidus aineõpetajaid, kes pahandasid õpilastega iga ebaõnnestunud vastuse järel. Etteheited võtsid ära õppimisisu ja mõnel tekkisid äraminekumõtted. Klassijuhataja pidi leidma lahenduse. Aitasid positiivsed emotsioonid. Klassijuhataja ülesandeks jäi julgustada, õpilaste raskustesse ja muredesse mõistvalt suhtuda, anda nõu, kuidas õigesti õppida. Ja kõige olulisem — huumor. Kui mõni ainetund oli läinud väga kurvalt ja kippus varjutama kogu koolipäeva, pidi klassijuhataja leidma oma tunnis midagi niisugust, mis õpilaste meeleolu rõõmsaks muutis.

Ei ole muidugi õige, kui klassijuhataja kõigest ainult naljaga püüab üle saada.

Järjekindel nõudlikkus on õppe- ja kasvatustöö aluseks. Aga nõudlikkus peab olema esitatud sellise loogilisusega, et ei kutsu esile õpilaste protesti ega vii õpetajat klassiga konflikti. Kui suudame õpilastes tekitada positiivseid emotsioone, kiirendab see mõtlemisprotsessi, parandab mälu ja suurendab tähelepanuvõimet. Kui leidis aineõpetaja, kes seda tööka kippus vahel unustama, pidi see klassijuhatajal seda kindlamini meeles püsima. Koos klassiga tuli leida põhjus, miks ühes või teises aines ei läinud kõik nii nagu vaja. Tuli asetada õpilased fakti ette, et nendepoolne töö on siiski vähene olnud ja paremate tulemuste saavutamiseks tuleb lihtsalt püsivamalt õppida. Mitmel õpilasel niisugust harjumust veel ei olnud. Sellepärast kujunes üheks **põhiülesandeks kasvatada õpilastes püsiva töö harjumusi**. Klassijuhataja ülesandeks oli sellele tööle kaasa tõmmata ka aineõpetajad.

Positiivsete emotsioonide saavutamiseks klassis peab klassijuhatajal alati leiduma aega, huvi ja tähelepanu oma õpilaste jaoks. Tuleb leida võimalusi nendega vestlemiseks. Kõige paremini liidab ühine töö. Klassijuhataja võib oma õppevahendite jooksvat kordaseadmist suurepäraselt teha siis, kui õpilasest korrapidaja puhastab kabinetiruumi. Sellises töömeeleolus puistab ka kõige kinnisem õpilane südameilt üht-teist oma muredest ja kordaminekutest. Peaaegu alati on õpilase kinnisuse põhjuseks ebaterve kodune olukord. Sellest on aga raske rääkida ja klassis ei tee õpilane seda iialgi. Et õpilast õigesti kohelda, peaks klassijuhataja tema muresid teadma, et ta tahtmatult oma käitumisega õpilast ei solvaks. Veelgi enam vajab tunnustust just kinnine õpilane, kõige enam kollektiivi ees, aga selleks ei leia me kergesti põhjust ja kinnisus aina süveneb. Kui klassijuhataja on leidnud tee iga õpilaseni, on tal neid kergem mõjutada.

On juhtunud, et mõni õpilane on püüdnud õpetajat petta ja klassijuhatajal tuleb aidata asja lahendada. Distsiplinirikkuja peab mõistma, et tema käitumine pole ainult tema isiklik asi, sest

ta kuulub kollektiivi. Klassi au hoidmine on üks klassijuhatajatöö põhiküsimusi. Rohkem kui ühtki täiskasvanut arvestab õpilane omanavuste kollektiivi. Sellepärast on õige arvamuse väljakujunemine klassikollektiivis väga oluline. 9. klassis võisin klassijuhatajana täiesti toetuda klassile.

Kõige rangemaks karistuseks pean avalikku, napolisõnalist märkust klassi ees. 9. klassis tuli seda kasutada ainult paaril-kolmel korral. Tavaliselt olen lahendanud kõik korrarikumised ja muud ebameeldivad küsimused asjaosalise endaga, ilma pealtkuulajateta.

Igasugused pahandamised ja õiendamised klassis häälestavad õpilasi õpetaja vastu. Tavaliselt on eksinud ainult üks õpilane või mõned nendest, milleks siis rikkuda noomimisega kogu klassi meeoleolu. Klassijuhatajal pole alati aega seda meeles pidada. Ka kõige tagasihoidlikumate võimetega õpilased suudaksid palju enam, kui me oskaksime neid õigesti mõjutada. Järjekindel nõudlikkus, ka õiglased karistused eksimuste puhul peavad jääma, aga halba meeoleolu, mis tekitaks klassis negatiivseid emotsioone, ei tohi olla. Niisugune mulje jäi esimesel õppeaastal, kui olin asunud teadlikult vältima negatiivseid emotsioone klassijuhatajatöös.

Eriti oluline on klassijuhataja side koduga. Kõige ideaalsem oleks, kui klassijuhataja jõuaks vähemalt kord aastas külastada kõiki kodusid. Poleks põrmugi paha, kui õpilane varem teab, et klassijuhataja külla tuleb. Siis on õpetaja oodatud külaline ja oma kodused tööd seatakse nii, et on aega õpetajaga koos istuda ja vestelda. Ka õpetajal ei tohi olla kiire, tal tuleb olla tõeline külaline, mitte õpilase koduste õppimistingimuste kontrollija. See kõik on oluline, kui tahetakse, et kodu ja kool muutuksid ühisriideks.

Pealtnäha rahulikul ja tasakaalukal klassikollektiivil on kodune olukord õige kirju: 21-st õpilasest neljal pole isa; ühel on ema surnud, ühe tüdruku ema põeb närvihaigust ja peab olema peaaegu igal aastal korra haiglaravil, sel ajal elab tüdruk üksi; ühe tütarlapse

kodus on tülisid ema ja vanaema vahel, nii et lapsel puudub võimalus normaalselt õppida. Nendest põhjustest tingituna esineb kasvatustöös raskusi, samuti on halb kodune olukord põhjuseks, miks õpilased pole alati tundideks korralikult valmistunud... Aga õpetaja mõeldab õpilasi ühesuguse mõõdupuuga ega tee mingit hinnaalandust. Sellistel puhkudel peab klassijuhataja olema vahendajaks aineõpetaja ja õpilase vahel.

Mitu probleemi on lahendamata ja neid tuleb jõudumööda ületada kahe järgneva kooliaasta jooksul. Miks on Anton nii kinnine? Mis nõu anda Galinale — kas ta peaks jätkama õppimist keskkoolis või soovitada tal vastu ema tahtmist minna kodust ära tehnikumi, nagu tüdruk soovib? Miks Rein ja Eerik ei õpi võimete kohaselt? Kuidas saaks neid aidata, kui nad ise ei suuda endast jagu saada?

Need on küsimused, mis vajavad lahendamist, ja seda suudab klassijuhataja osaliseltki teha ainult siis, kui õpilased teda usaldavad. Kui palju on aga neid probleeme, mis klassijuhatajani pole veel jõudnud ega jõuagi, seda on raske aimata.

Kõige suuremaks saavutuseks tuleb lugeda 9. klassis seda, et klassikursuse lõpetasid kõik 21 õpilast. Klassi aktiivi moodustasid komsomoligrupi aktiivsemad õpilased, kes organiseerisidki kõik klassi üritused.

1972/73. õ.-a. (10. klass). Juba aegsasti tuli õpilased ja nende vanemad panna mõtlema oma ja oma laste tulevikule. Õpilaste, lastevanemate ja õpetajate arvamused tuleviku suhtes ei olnud ühesugused. Püüdsin ka siin jääda positiivseid emotsioone arvestavaks klassijuhatajaks. Ütlesin nii õpilastele kui ka nende vanematele oma arvamuse, kuid ei püüdnudki nende ühist soovi hukka mõista. Kui vanema arvamus ühines õpetaja omaga, õpilane aga hindas oma võimeid suurelt üle, rahustasin vanemat — küllap aeg ise annab lahenduse. Üldiselt olid õpilaste tulevikuplaanid reaalsed. Kõrgematesse koolidesse astuda soovijaid oli neli-viis, kellele see peaks

olema korraliku ettevalmistuse korral täiesti jõukohane.

10. klass oli õpilastele pingeliseks tööaastaks. Tütarlaste ülesandeks jäi ka klassi komsomolitöö organiseerimine, millega nad tulid täiesti rahuldavalt toime, samuti võtsid nad aktiivselt osa taidlusest (moodustasid kooli tütarlasteansambli tuumiku (käidi rajoonis esinemas), löid kaasa rajooni deklamaatorite konkursil (saavutati esikoht), tegelesid omaloominguga (ühe tütarlapse luuletus ilmus vabariigi kirjandussõprade päevaks väljaantud kogumikus), võtsid osa vokalistide konkursist (piirkondlikult saavutati esikoht).

Poiste kõige suuremaks tööks oli eesti keele kabineti ehitamine. Tubliks brigadiriks ja osavaks ehitusmeheks osutus Raimo. Tema juhtimisel viidi elektrijuhtmed pöranda alt õpetaja töölauda, pandi juhtimispuldi üks lauaklappidest teisiti käima, kaeti pimenduskatte trossid lauaga, ehitati elektrimootorile, reductorile ja lõpplülititele kate. Tubli abilise on naisõpetajal väga raske kabinetiruumi korras hoida, sest iga päev kasutab kabinetti paarsada õpilast. Kõiki neid töid tegid poisid Raimo organiseerimisel ilma sundimata, neid polnud vaja õpetada, töö läbus nagu isenesest.

Kuigi töö õpilastega läks 10. klassis erilliste viperusteta, olid raskused siiski olemas. Kuidas saaks klassijuhataja tõmmata ka aineõpetajad kaasa arvestama positiivsete emotsioonide vajalikkust oma töös? Koolis läheb õppetundidest vajalikku aega veel liiga palju kaotsi, kui aineõpetaja on mingil põhjusel pahaseks saanud ja väljendab oma mõtteid ärritatult. Kõige raskemas olukorras on sellisel juhul klassijuhataja. Õpilased kurdavad talle oma muret, tema aga ei saa kuidagi aidata. Tuleb olla tõeline diplomaat, sest vahel on õpilaste õigus lausa silmanähtav. Ometi peab klassijuhataja õiguse andma aineõpetajale. Kui aga kõik aineõpetajad püüaksid oma töös arvestada, et rahulik meeleolu aitab kaasa hea õppe edukuse saavutamisele, oleks klassijuhataja töö tunduvalt lihtsam.

1973/74. õ.-a. (11. klass). Kõige olulisemaks probleemiks kujuneb lõppklassis kooli lõpetamine ja kutsevalik. Kanni Indre artiklis «Mõelgem koos abiturientidega» («Nõukogude Õpetaja», 24. märts 1973) kirjutab: «Rõõmustasime kõik uue määruse üle, et kõrgemasse kooli sisseastumisel arvestatakse ka keskkooli lõputunnistuse hinnete keskmist — see paneb püüdma kõikides ainetes, järelikult hea asi! Ei osanud nähagi selle stiimuli negatiivseid külgi. Võib-olla neid ka poleks, kui koolides ei oleks autoritaarseid õpetajaid, kes, pidades oma ainet tähtsaimaks, kruvivad selles nõuded liialt üles. Selles aines tagasihoidlike võimetega õpilane võiks oma eelduste poolest edukas olla teises valdkonnas.» Mõned meie kooli õpetajad juba arvestavadki õpilaste huvialasid oma õppetöös. Füüsika pole aastaid enam aine, mis rikub õpilaste töömeeleolu, kuigi osa õpilasi seda ainet maksimaalselt omandada ei suuda. Ka vanemate klasside eesti keele õpetajad on püüdnud viia õpetuse selleni, et tublid tehnikapoisid ei peaks grammatikahirmus keskkoolist põgenema. Kuid leidub siiski veel õpetajaid, kellele klassijuhataja ei suuda õpilaste tulevikuplaane selgeks teha. Alati ei näita klassipäevik tegelikku olukorda terve veerandi jooksul, sest seal pole mitterahuldavaid, aineõpetaja ja õpilane aga teavad tegelikult — enamik töödest on hinnatud «2»-ga, mida käiakse visalt parandamas, veerandi lõpuks ilmuvad järeldõude tulemused päevikusse. Tähendab terve õppeveerandi jooksul elab õpilane «puuduliku»-hirmus ja ei tea, kas ta suudab oma hinded parandada või mitte. See halvab tema töövoimet mitte ainult kriitilises aines, vaid kogu õppetöös.

11. klassi sügis oli klassile eelmistest erinev: mõneti muutus koolisisene nõudlikkus. See ei olnud värskete abituriumile meelepärane. Täis protestivaimu esitati küsimus — miks varem võis, aga nüüd ei või? Kui selgitamine õpilastele ei mõjunud, kutsusin lastevanemad appi. Oma hämmastuseks ei suutnud ma ka ägedalt protestivate õpilaste vanematele selgeks teha, et kooli kord on täitmiseks

ja kriitika ei aita. Õpetajana tundsin ma uutest nõudmistest ainult rõõmu. Ent esimest korda seitsme aasta jooksul olin jäänud üksi. Kuidas toimida? Ma ei olnud niisuguste raskustega harjunud ja sellepärast ei teadnud, kas toimin õigesti. Püüdsin endiselt arvestada positiivseid emotsioone. Olin olnud oma õpilastele väga lähedane, nüüd tõmbusin eemale, jätsin distantsi märgatavalt suuremaks, ja rahulikult, kuid järjekindlalt nõudsin koolikorralt allumist. Ühtki minu korraldust ei jätnud õpilased täitmata, aga ma tundsin, et üsna sageli olid nõudmised neile vastumeelsed. Jätsin mulje, et ei märka midagi. Aegamööda pinges alan ja elu läks jälle normaalset rada.

Seoses uue olukorraga ilmnesid teravalt õpilaste iseloomujooned. Osa õpilasi käitus endiselt, nagu poleks midagi olnud, neid ei erutanud muutunud olukord koolis ega klassis. Tüdrukud, kelle pärast olin juba 9. klassis mures, näitasid, et nad on keskkooli jooksul vähe muutunud. Kui kõik on meelepärane, on ka nende käitumine rahulik. Tarvitseb aga tulla ellu midagi ebameeldivat, kui kohe otsitakse süüdlast, levitatakse kuulujutte, ollakse pahased. Poisid on oma loomult rahulikumad, neid ei häirinud tekkinud olukord üldse.

On aeg vaadata tagasi möödunud kolmele aastale. Palusin ka õpilastel kirjutada kolmest keskkooliaastast, et teada saada nende mõtteid. Mõned väljavõtted õpilaste arvamustest:

«Rahulik rääkimine aitab säilitada klassis töömeeleolu, mis on minu arvates väga tähtis. Sest pärast tundi, kus on riielda saadud, kaob tuju kogu päevaks.» «Lugesin rajoonilehest, et meie klassijuhataja on kasutanud positiivseid emotsioone oma klassis. Mulle oli see uus ja ootamatu. Ma pole midagi niisugust tähele pannud. Ja seda sellepärast, et nende aastate jooksul oleme sellega kõik harjunud ja midagi muud on raske, peaaegu võimatu ette kujutada.»

Palusin, et õpilased kirjutaksid nii, nagu nad tõesti mõtleavad, sellepärast on ka teistsuguseid arvamusi:

«Eelistan siiski korralikku pragamist, mis igas inimeses peab äratama kriitika-meele oma tegude suhtes.»

«Tavaliselt lõpevad koolis õppimata jätmised või pahandused suure riiu ja kärkimisega. Minu arvates peaks siin lähenema õpilastele vastavalt nende iseloomule. Enamikule aitab rahulikust selgitamisest, aga on ka neid, kes reageerivad riidlemisele.»

Võib-olla tuleks tulevikus seda arvestada? Umbes nii, et tunnis oleks rahulik meeoleolu, aga omavahelises vestluses käitaks õpetaja õpilasega vastavalt tema iseloomule.

Heino Liimets on ütelnud vestlusringis «Tule lähemale, õpilane!» «Nõukogude Õpetaja» nr. 43, 1973): «Koolis peab vahel halb ka olema. Probleem on selles, millal see halb seeditakse ära, millal mitte... Voldemar Pinni niisugune õilis missioon, et jätame tundmustele ruumi... on väga kena, aga mulle on see alati tundunud veidike ühekülgsena. Ainult me peame elu nii seadma, et peksasaamine inimest ära ei tapa ja ta ikkagi püsti jääb.» Kolmele möödunud aastale tagasi vaadates tahaksin kaitsta V. Pinni mõtteid positiivsetest emotsioonidest. Koolis läheb vahel ikka halvasti ja on paratamatu, et eksimuste eest ootavad õpilasi karistused. Aga kas peab «peksasaamine» toimuma tingimata suure kisa ja käruga, riidlemise ja kärkimisega või on otstarbekam hoida õpetaja ja õpilase närve ning käituda rahulikult? Võib-olla on siis peksasaajal ka kergem püsti jääda?

Ainult ühe klassi põhjal ei ole õige teha veel mingisuguseid üldistusi. Võib olla, et igale inimesele ei olegi jõukohane hoida end alati vaos ja närvisüsteemi tüübist tingituna pole seda vajagi. Kindel on aga see, et paljudede õpetajatele on positiivsetele emotsioonidele toetumine õppe- ja kasvatustöös meeldivaks töövormiks.

MÕNINGAID KOOLITÖÖ PLANEERIMISE ASPEKTE

ELVI KAISMA

Igasuguse juhtimistegevuse, sealhulgas ka koolitöö juhtimise aluseks on plaan — kollektiivi ja tema üksikliikmete konkreetne tegevusprogramm teatud perioodiks.

Kahjuks esineb koolitöö planeerimisel puudusi.

1. Puudub teaduslik lähenemine planeerimisele, puudulik on plaani koostamise metoodika ja täitmise kontroll.
2. Pole selgesti esile toodud põhilised küsimused, millega töötab pedagoogiline kollektiiv antud aastal.
3. Üritused on planeeritud ebakonkreet-selt.
4. Üleliigselt on üldisi juhendeid, loo-sungeid, üksikute koolitöötajate kohus-tuste üleslugemist jm.

Keda ja milleks kohustavad, kuidas on kontrollitavad sellised üldised juhendid, nagu *õppida tundma kooli tööstiili, pidevalt täiustada õppe- ja kasvatustööd; arendada õpilaste loomingulist initsiatii-vi; kindlustada individuaalne lähenemi-ne ja õppetöö diferentseeritus; kasutada näitlikke ja tehnilisi vahendeid.*

Lahtris «Täitmise tähtaeg» võime kõige sagedamini kohata sõna *pidevalt*. Nii me neid üldisi nõudeid täidame pidevalt aasta läbi ning järgmisel aastal ja ülejärgmisel aastal ega saa kunagi täidetud.

Üks põhjusi, miks koolitöö planeerimisel on esinenud suuri puudusi, oli kaas-aegse planeerimise juhendi puudumine. Endine, 1965. a. väljaantud juhend on üldsõnaline, annab juhendeid ainult üldtööplaani koostamiseks ning ei arvesta juhtimisteooria põhimõtteid. See tekitas vajaduse välja anda täiendavaid juhendeid koolitöö üksikute lõikude detailsemaks planeerimiseks, mis lõpuks välja viis eriplaanide kultuseni. Hiljuti ilmunud käsiraamatust «Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused» leiame, et koolis peab olema ei mitte rohkem ega vähem kui 48 mitmesugust plaani.

See viis ühest küljest koolitöö killustatusele, nende plaanide ja plaanikeste taga ei nähtud enam kogu õppe- ja kasvatustöö kompleksust ning üksikud tööloigud eraldusid üksteisest. Oli vaja juhendit, mis annaks ülevaate kogu planeerimise süsteemist koolis, konkreetselt planeerimise printsiipe ja võimaldaks koolitöö planeerimisele läheneda loomulikul viisil.

Haridusministeeriumi õppekorralduse ja kasvatustöö komisjonil on nüüd valminud ning kolleegiumi poolt soovitatud uus planeerimise juhend.

Uus juhend püüab haarata koolitöö planeerimise süsteemi tervikuna. Süsteemi peaksid kuuluma perspektiivplaan, üldtööplaan, tunniplaan, eriplaanid, operatiivplaanid, kusjuures põhimõtteks peab jääma: kogu koolitöö tuleb planeerida võimalikult komplekselt üldtööplaanis. Eri- ja operatiivplaanid koostatagu vajaduse järgi. Kõik iseseisvad organisatsioonid ja üksused, mis koolis on olemas (komsomoli- ja pioneeriorganisatsioon, Punane Rist, Vabatahtlik Tuletõrjeühing, spordiühing «Noorus», ringid, klubid, metoodikakomisjonid jne.) peavad loomulikult planeerima oma tööd iseseisvalt kooli üldtööplaanist lähtudes. Me ei saa loobuda ka õpetaja, klassi-

juhataja, kasvataja tööplaanist, sest nende kaudu viiakse tegelikult ellu kogu õppe- ja kasvatustöö. Vajalik on kooli-juhi isiklik tööplaan.

Et nüüdisaja pedagoog ei suuda seista oma ülesannete kõrgusel ennast igakülgsest täiendamata, on vaja ka tema enesetäiendamise plaani.

Küll aga tuleks põhjalikult kaaluda, kas on vaja koostada eri plaane õppe- ja kasvatustöö nende lõikude kohta, mis haaravad kooli töötajate enamikku. Kõik vajalik tuleks püüda üldtööplaani mahutada. Ent sel juhul ähvardab teine äärmus — üldtööplaani liigne detailsus. Optimaalne lahendus tuleb leida koha-peal. On ilmne, et väiksemas koolis on vaja vähem plaane kui suures. Juhinduda tuleb põhimõttest: kooli üldtööplaan peab olema tegevusjuhendiks, aga mitte detailne kõikehaarav instruksioon. Igale plaani täitjale peab jääma loomuliline vabadus planeeritu realiseerimiseks.

Uue planeerimisjuhendi sissejuhatuses on küllalt üksikasjalikult ära toodud planeerimise printsiibid. Sageli suhtuvad meie koolijuhid neisse kui millessegi abstraktsesse, mille võib ka tähele panna jätta, oluliseks aga peetakse juhendi teist osa, kus on loetletud, mida võiks planeerida. Kohustuslik on aga just juhendi esimene osa, teine osa on näidis, missugune võiks olla ühe plaani ülesehitus. Kehtib vaid nõue: üldtööplaan peab haarama kogu koolitööd tervikuna, missugustest osadest see koosneb, selle otsustab kool ise.

Lubage peatuda lähemalt mõnedel planeerimise printsiipidel, mis on tingimatuks täitmiseks ja mille rikkumine toob kaasa kahjulikke tagajärgi.

Ainujuhtimise ja kollegiaalsuse printsiip näeb ette, et plaanid koostatakse kooli juhtkonna, partei-, ametiühingu- ja õpetajate komsomoliorganisatsiooni kollektiivse tööna. Üheskoos kavandatud põhiülesanded arutatakse läbi pedagoogilise kollektiiviga. Planeerimist juhivad direktorid.

Plaanide koostamise ja täitmise eest kõrgemaseisvate organite ees vastutab direktor, konkreetse plaani või selle tea-

tud lõigu kavandamise ja elluviimise eest vastutab direktori ees selleks määratud isik.

Selle printsiibi vastu eksitakse kahes mõttes.

Esiteks. Direktor koostab plaani üksi, evimata vajalikku informatsiooni oma kooli tegelikust olukorrast. Plaan koostatakse sel juhul üldisi aktuaalseid nõudmisi arvestades, tähele panemata jäetakse aga konkreetsuse printsiip. Kuigi direktor on ka küllalt informeeritud olukorrast oma koolis, võib juhtuda, et plaan saab konkreetne, kuid seda täidetakse halvasti. Põhjuseks on asjaolu, et kollektiivi liikmed kui täitjad pole ise küsimusi läbi mõelnud ja analüüsinud, pole probleeme läbi tunnetanud. Sellised plaanid seisavadki vaid kontrollijate jaoks.

Teiseks. Tööplaani üksikud lõigud koostavad eri isikud, plaani koostamisele võib olla kaasa haaratud isegi kogu kollektiiv. Kuid need plaanid ei moodusta sisult ühtset tervikut. Nagu on öeldud ainujuhtimise ja kollegiaalsuse printsiibis, koostatakse plaan kollektiivse tööna, kuid plaani koostamist juhib direktor. See juhtimine tähendab, et direktor üksikasjalikult juhendab planeerimisest osavõtjaid, tutvustab vajalike dokumentidega, esitab analüüsi nõuded, tuletab meelde planeerimise printsiipe, jälgib, et neid rangelt arvestataks. Lõpuks on direktor see, kelle juhtimisel üksikosadest terviklik plaan moodustub.

Sellega ühenduses jõudsimise ühtlasi järjepidevuse printsiibi juurde. Kõik küsimused, eriti sõlmküsimused, tuleb planeerida nii, et need põhjuslikult üksteisest välja kasvaksid. Aga olulise probleemi lahendamise juures tuleb arvestada loogilist järjekorda: küsimuse püstitamine — teadmiste andmine — praktikas rakendamine — kontrollimine — üldistamine.

Tihti rikutakse seda printsiipi: alustatakse kontrolliga, siis tehakse kokkuvõtte mõnes organis, võetakse vastu otsus ja sellega kõik lõpebki. Ent otsusest enamasti peaks alles kõik algama.

Järjepidevust aitab kindlustada ahelplaneerimine.

Sageli eksitakse konkreetsuse printsiibi vastu. Konkreetsus peaks olema tagatud, kui planeerimisel selgitatakse välja *kes, mida ja mis ajaks* peab tege-ma. V. Strezikozin oma raamatus «Õppeprotsessi juhtimine koolis» (sarjas «Biblioteka direktora školõ») lähtub planeerimisel põhimõttest, mille põhjal kogu koolitöö on suunatud sellele, et kindlustada koolikohustuse täitmine ja organiseerida õppe- ja kasvatustöö protsessi.

Kergesti kasutatavuse printsiip eeldab, et plaani osad oleksid rangelt süsteemis. Raske on kasutada ka liiga ulatuslikku plaani. Mitmeti on aidanud nendest hädadest üle nüüdisaegsed planeerimisvormid. Näiteks nn. tabelplaanid. Tabelisse planeeritakse kollektiivsete organite töö (õppenõukogu, partei lahitud koosolekud, a/ü. töökoosolekud, juhtkonna nõupidamised jmt.). Sisekontrolli planeerimisel kasutatakse mitmesuguseid graafilisi võtteid, mis võimaldavad suurel hulgal informatsiooni paigutada ainult ühele lehele ja samal ajal üksikasjalikult planeerida töö pikemale ajale ette.

Uusi lahendusi on leitud ka ahelplaani rakendamiseks. Tartu 7. keskkoolis on juba teist aastat planeeritud kogu sise-metoodiline töö, töö lastevanematega jm. just sel printsiibil. Selle tulemusena on kogu tööplaan mitte eriti mahukas, teisest küljest aga väga ülevaatlik, hästi süsteemis. Nappidele lehekülgedele on paigutatud ulatuslik informatsioon.

Konkreetsuse, järjepidevuse ja teiste printsiipide rikkumine saab enamasti alguse analüüsi puudulikkusest. Praktika näitab, et kooli ei saa edukalt juhtida ilma järjekindla analüüsita, võrdlemata saavutatut kavandatuga, käesolevat minevikuga. Paljud koolijuhid alahindavad möödunud aastate dokumentide tähtsust (plaanid, aruanded, protokollid, õpilaste kirjalikud tööd). Kuid mida kaugemat minevikku analüüsiga haarama, seda kaugemale tulevikku suudame ette vaadata. Analüüsima peab aga õppima. Igast faktist tuleb osata vajalikke järeldusi teha ning leida põhjuslikud seosed.

Analüüsida on vaja iga päev, eriti oluline on see õppe- ja kasvatustöö tsükli lõpul. Analüüsi peab koostama direktor

ise kollektiivilt saadud informatsiooni alusel, mitte aga maha lugema kellegi poolt (tavaliselt õppealajuhataja) koostatud aruande.

Analüüsi loogiliseks jätkuks on eesmärkide seadmine järgmiseks tööperioodiks. Eespool oli juba juttu töö peamise lüli leidmisest. Eesmärke ei saa olla palju. Tuleb seada peamised ja leida nendest tulenevad konkreetset ülesanded, mille lahendamisele asub kooli kogu pedagoogiline kollektiiv ühtse tööplaani alusel.

* * *

Suhteliselt uus nõudmine on perspektiivne planeerimine, s. o. kooli kollektiivi pedagoogilise tegevuse projekteerimine lähemateks aastateks. Ainult selline planeerimine kindlustab töö järjepidevuse ja süsteemsuse, aitab lahendada kasvatus-
töö sõlmküsimusi.

Selles plaanis tuleb arvestada rajooni ja kooli piirkonna perspektiivset arengut ning rajooni koolivõrgu väljaarendamise plaane. Sisuliste küsimuste planeerimisel aga tuleb vastava viisaastaku põhiülesannete taustal lähtuda konkreetse kooli töö analüüsist tulenevatest vajadustest. Planeerida tuleb aastate kaupa õpilaste ja klassikomplektide arv, eriklassid, polütehnilise tööõpetuse erialaga klassid, logopeedia-, tasandus-, lastevanemate kulul töötavad jt. klassid, koolielikute, pikapäeva- ja internaadi kasvatusrühmad ning õpilaste arv nendes.

Arvestades tundide arvu muutumist seoses õpilaskontingendi muutumisega ja kaadri võimalikku liikumist (õpetajate pensionile minek jne.) on tarvis ette näha kaadrivajadus igaks õppeaastaks.

Iga õppeaasta kohta eraldi planeeritakse õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine: kes õpetajatest läheb edasi õppima, kes suunatakse täienduskursustele, kes asub õppima marksismi-leninismi õhtuülikooli jne.

Lähtudes kooli ette seatud üldistest ülesannetest, tuleb ära määrata metoodilise töö üldsuund antud perioodiks ning suuremad ülekoollised ideelis-poliitilised ja metoodika-alased üritused.

Planeeritakse perspektiivselt ülesanded õppe- ja kasvatus-
töö taseme tõstmiseks,

näidatakse, millistele ainetele enam tähelepanu pöörata, millistes ainetes tõhustada õpetamist, kuidas fakultatiivkursusi arendada jne.

Muudatused aine- ja klassivälise töö ringides.

Riiklikust plaanist lähtudes tuleb iga õppeaasta kohta eraldi näidata 8. klasside õigeaegne lõpetamine, õpilaste suunamine 9. klassidesse, kutsekoolidesse ja tehnikumidesse; planeeritakse keskkoolilõpetajate arv ning tööle ja kõrge-
matesse õppeasutustesse suunamine, kavandatakse pedagoogilise propaganda süsteem 5 aastaks lastevanemate ja mikrorajooni elanike hulgas ning šeffasutustes ja -majandites. Süsteemselt tuleb kavandada peamised töövormid ja teemaatika.

Nähakse ette kapitaal- ja sanitaarre-
mont, nõutavate sanitaar-hügieeniliste tingimuste loomine, mõõbliga varustamine, tehniliste ja muude õppevahendite muretsemine, kabinetisüsteemi arendamine, kooliruumide kujundamine, ringide materiaalse baasi kindlustamine, komso-
moli- ja pioneeritubade sisustamine, spordiinventari muretsemine, kooliümb-
ruse kujundamine, spordiehitused, õppe-
katseala arendamine, kooli internaadi korrasolek jms.

Planeerimisel on soovitatav ette näha ka vahendeid, mille arvel lahendamine toimub (riiklik eelarve, erivahendid jm.).

Perspektiivplaan ei tohiks mingil juhul olla paljusõnaline. Selles peaksid kajastuma põhilised määravad arvud ja põhisuunad. Selle plaani osade koostamisel on õige kasutada mitmesuguseid tabelvorme (ka sisulise töö planeerimisel).

Perspektiivse planeerimisega tulevad koolid toime ainult siis, kui haridusosakonnad ja teised juhtivad organid varustavad koole vajaliku informatsiooniga.

Üldtööplaani koostamine algab III-IV veerandil ja lõpeb põhiliselt kevadel, õppeaasta lõpuks. Tööplaani ettevalmistamiseks määratakse koos partei- ja ametiühinguorganisatsiooniga õpetajate aktiiv, kelle vahel ülesanded ära jaotatakse. Eesrindlikud direktorid instrueerivad õpetajaid põhjalikult. Sellel nõupidamisel soovitame tähelepanelikult tut-

vuda põhiliste dokumentidega, mis määravad ära kooli käesoleva etapi ülesanded: NLKP programm, partei kongresside otsused, partei ja valitsuse äsjased määrused kooli kohta. Samuti tuleb läbi vaadata Haridusministeeriumi ja haridusosakondade juhendid ja käskkirjad, täiendusinstituudi ja pedagoogilise ajakirjanduse soovitused, aga samuti ka kooli tööplaanid viimase 2—3 aasta kohta, õppenõukogu, meetodikakomisjonide, a/ü. töönõupidamiste protokollid, õpilaste õppeedukuse andmed, partei- ja ametiühingu üldkoosolekute vajalikud otsused, eriti aruande- ja valimiskoosolekute otsused, sisekontrolli materjalid.

Kõik see annab võimaluse õigesti kindlaks määrata põhimised suunad ja probleemid uueks õppeaastaks, tagab järjepidevuse, võimaldab arvestada kõiki koosolekutel tehtud väärtuslikke ettepanekuid ja kriitilisi märkusi.

Koolivaheajal (enne või pärast puhkust) tutvuvad kõik kollektiivi liikmed plaani projektiga ja teevad oma täienduste ja muudatuste ettepanekud.

Õppenõukogu koosolekul (kas kevadel või sügisel) analüüsib direktor kooli tööd, teeb järeldused ja toob välja järgmise õppeaasta põhisuunad. Sügisel õppenõukogu koosolekul enne õppetöö algust arutatakse plaan läbi. Kogu plaani ette ei loeta (kollektiiv on sellega juba tuttav), direktor rõhutab ainult peamist, tutvustab kollektiivi liikmete ettepanekuid ning annab põhjenduse, miks ühtesid neist saab arvestada, teisi mitte.

Planeerimisele kuuluvad lõigud määrab kindlaks kool vastavalt vajadustele, kindlaskujunenud traditsioonidele, sisekontrolli ja informatsiooni laekumise süsteemile jne. Põhinõudeks on, et plaan kajastaks kogu kooli tööd ja arvestaks kooli omapära. Juhendis on üldtööplaani lõigud pakutud välja järgmises variandis:

- 1) kooli komplekteerimine,
- 2) koolikohustuse täitmine ja abinõud üldise keskhariduse elluviimiseks,
- 3) õppe- ja kasvatustöö õppetundides,
- 4) pioneeri- ja komsomoliorganisatsioo-

ni pedagoogiline juhendamine, klassi- ja kooliväline kasvatustöö,

- 5) abinõud töökaitse, ohutustehnika ja tervishoiu alal,
- 6) töö kaadriga,
- 7) pedagoogiline propaganda, koostöö lastevanemate ja üldsusega,
- 8) organisatsioonilis-majanduslik töö,
- 9) juhtimine ja sisekontroll.

Kooli üldtööplaani aga märgime ainult need ettevõtmised, millel käesoleval aastal on eriline kaal või mis on uued. Kui oleme oma tööd suure põhjalikkusega teinud ja aastast aastasse korduvad üritused fikseerinud, muutub üldtööplaani ulatuselt väiksemaks ja kergemini käsitsetavaks. Üldtööplaanides on sageli palju mitmesuguseid kooli kodukorrale viitavaid osi, mille koht on käsiraamatus. Näiteks kabinetide kasutamise eeskirjad, kabinetide juhatajate, klassijuhatajate, õpetajate üksikasjalikult loetletud kohustused jms.

Ilmselt on vaja, et koolis kujuneks välja traditsiooniliste ürituste süsteem. Traditsioonid kergendavad juhtimistööd ja võimaldavad lihtsustada planeerimist. Paljudel juhtudel jääb ära vajadus koostada ürituste läbiviimiseks uus, eri- või operatiivplaan.

Üks olulisemaid tööplaani lõike on õppe- ja kasvatustöö. Praktika näitab, et just see on sageli ebakonkreetselt ja üldsõnaliselt planeeritud. Õppe- ja kasvatustöö lõiku on soovitatud planeerida järgmised alalõigud:

- a) õppeprotsessi korraldamine ja reguleerimine teaduste aluste õpetamiseks ja õpilaste ideelis-poliitiliseks kasvatamiseks;
- b) õppeedukuse kvaliteedi tõstmine, mahajäämuse ja klassikursuse kordamise ennetamine;
- c) õppetöö vormide ja meetodite täiustamine.

Esimeses alalõigus soovitatakse ette näha riiklike programmide õigeaegne kvaliteetne täitmine, arvestades eelmiste aastate puudusi ning seatud põhiülesandeid (märgitakse, missugustes klassides millistele ainetele pöörata erilist tähelepanu); ülesanded ja abinõud tundides tehtava õppetöö seostamiseks õpilaste

materialistliku maailmavaate arendamise, ideelis-poliitilise kasvatamise, kutse-suunitluse ja muuga.

Samuti peavad selles lõigus olema fikseeritud meetodiliste komisjonide, ainekabinetide ja õpetajate ülesanded tehniliste vahendite, näitlike ja didaktiliste materjalide valmistamiseks ning kasutamiseks, õppeprotsessi täiustamiseks ning kaasajastamiseks.

Teises alalõigus on soovitatav ette näha võimalused õpilaste tunnetusliku aktiivsuse ja iseseisva loogilise mõtlemise arendamiseks, iseseisva töö ja enesekontrolli võtetega varustamiseks; ülesanded ja abinõud ebaedukuse põhjuste väljaselgitamiseks, huvi tõstmiseks õppimise, töö ja teaduste aluste vastu; võimalused ja vahendid tugevamate õpilaste töö stimuleerimiseks; määrata kindlaks mahajäävate ja klassikursust kordavate õpilastega tehtava töö kord ja vormid.

Kolmandas alalõigus soovitatakse planeerida konkreetsed abinõud kaasaegsete suundade juurutamiseks õppetöö vormide ja meetodite osas, arvestades õppetöö sisust lähtuvaid vajadusi, eelnenud perioodi puudusi ja saavutusi ning teatud ainete õpetamise meetodeis toimunud muudatusi. Õpetamise meetodite kõrval ei tohi unustada teadmiste kinnistamise, arvestamise, kontrollimise ja koduste ülesannete juhendamise meetodite täiustamist.

Iga päevaga tõusevad nõudmised õpetajale. Õpetaja peab olema kõrgelt erudeeritud, laialdaste teadmistega isiksus. Põhiliseks peab saama ikkagi individuaalne enesetäiendamine, kusjuures kollektiivsed vormid peavad õpetajat selles abistama. Õpetajate individuaalne ja kollektiivne töö tuleb oskuslikult ühendada ühtseks süsteemiks. Juhend soovitab arvestada järgmisi põhisuundi: a) marksistlik-leninliku teooria aktuaalsete probleemide ja kaasaegse etapi ideelis-poliitilise kasvatustöö küsimuste süstemaatiline kasvatustöö küsimuste süstemaatiline tundmaõppimine ja analüüs; b) teaduslike teadmiste täiendamine ja laiendamine pedagoogika ja psühholoogia valdkonnas; c) süstemaatiline teadmiste täiendamine õpetatava aine teooria ja meetodika alal;

d) õpetaja üldise kultuuri ja eruditsiooni taseme tõstmine.

Konkreetselt tuleb planeerida:

1. Õpetajate individuaalse enesetäiendamise suunad, juhindudes 3 aasta programmide, arvestades sealjuures kooli õppe- ja kasvatustöö ülesandeid ning õpetajate ettevalmistuse taset. Tuleb planeerida edasiõppimine kõrgemas koolis, marksismi-leninismi õhtuülikoolis, osavõtt kohalikest ja VÕT-i kursustest.
2. Töö õpetajate metoodikakomisjonides, arvestades õpetaja individuaalse töö suundi ja kooli ees seisvaid peamisi ülesandeid antud õppeaastaks.
3. Töö kooli metoodikakabinetis (-nurgas).
4. Metoodilised konverentsid, diskussioonid, pedagoogilised loengud, näitused jne.
5. Kollektiivsete organite koosolekud (õppenõukogu, klassijuhatajate nõupidamised, töötajate üldkoosolekud jne; nende aeg, päevakord, vastutajad.
6. Töötajate instrueerimine ja väljaõpetamine (ohutustehnika, tsiviilkaitse, sanitaartehtniline miinimum jne.).

V. I. Lenin on rõhutanud: kontrollida inimesi ja kontrollida asjade tegelikku käiku, selles on kogu töö nael. Eriiline tähelepanu selle kontrollile, mis on töös peamine! Sügavalt tundma õppida ja õigeaegselt parandada!

Koolitöö praktikas piiratakse sageli sisekontrolli planeerimisel õppe- ja kasvatustöö kontrolliga. Uus juhend rõhutab, et kontroll peab haarama koolitööd tervikuna, seega planeeritakse kõigi tööloikude täitmise kontrollimine.

Et koolide direktorid on viimasel ajal tihti küsinud, missugused on õpetaja töö planeerimise seisukohad, lubage esitada uues juhendis fikseeritud nõuded.

Õppeprogrammi realiseerimiseks koostab õpetaja poolaastate kaupa kalenderplaani, kus nähakse ette, mis ajaks üks või teine teema läbi võetakse. Niisugustes ainetes, kus programm esitab materjali täpselt niisuguses järjekorras, nagu seda läbi võetakse, võib piirduda ajalise jaotuse märkimisega programmi servale.

Õpetajatelt nõutakse iga õppetunni metoodilise käsitluse koostamist. Sõltuvalt õpetaja kvalifikatsioonist ja töö

tulemustest võib see olla kirja pandud kas konspekti või tunnitööplaanina (vormi otsustab iga õpetaja kohta kooli juhtkond). Õpetaja on kohustatud tunni meetoodilised käsitlused säilitama õppeaasta lõpuni.

Juhul, kui koolis rakendatakse temaatilist planeerimist, koostab õpetaja temaatilise plaani enne uue teema juurde asumist. Teema planeerimisel formuleeritakse teema (või tunni) õpetuslik ja kasvatuslik eesmärk, jaotatakse teema tundide kaupa ja täpsustatakse tundide aeg. On kindlaks määratud, mida iga tunni kohta fikseerida.

Juhul kui tundide meetoodilised iseärasused on põhjalikult lahti mõtestatud (temaatilise planeerimise teel), pole enam vajadust tunnikonspekti või tunnitööplaani järele.

Temaatiline plaan koostatakse mitmeks aastaks. Vastavalt klassi koosseisu erinevustele, muudatustele õppe-meetoodilises kirjanduses ja näitlikustamisvahendites teeb õpetaja plaani vajalikke muudatusi ja täiendusi.

Erialaseks ja ideelis-poliitiliseks enesetäiendamiseks koostab õpetaja individuaalse enesetäiendamise plaani, mis vastab kooli meetoodilise töö suundadele.

Planeerimine on üks juhtimise funktsioone. Seetõttu ei saa muuta planeerimist eesmärgiks omaette. Koolitöö planeerimise täiustamine peab kulgema koostiste funktsioonide täiustamisega.

TABELKONTROLLIST EMAKEELEÕPETUSES*

JOHANNES VALGMA

KOKKU- JA LAHKUKIRJUTAMINE

Raskemaid ortograafiateemasid on liitsõna õigekirjutus nii oma reeglite hulga (u. 40 reeglit) kui ka eeldatavate mõistete (sõnaliigid ja -vormid, sõnade kokkukuuluvus, täiendav sõna, piltlikkus, lühenenud tüvi jt.) rohkuse poolest. Tagasisideks on vaja kasutada mitmeid kontrolltõid, mille hulgas võiksid olla ka mõned ülesanded tabelkontrolli meetodil.

Kumbki alljärgnevast tööst koosneb 10 ülesandest (märkida ülereas). Esimeses töös tuleb iga lahkukirjutatuna pakutud sõnaühendi kohta otsustada, kas reegel nõuab selle kokku- või lahkukirjutamist.

Teise komplekti igas ülesandes on viis väärta ortogrammi, mis tuleb kontroll-lehel märkida vertikaalridade numbritel vastavalt. Töö on raske ja seda võib tarvitada alles siis, kui teiste harjutusliikidega on taadeldud teema küllaldast omandatust.

Märkida vastavasse lahtrisse

1		2		3		4		5	
kokku	lahku	kokku	lahku	kokku	lahku	kokku	lahku	kokku	lahku

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 6.

A

1. sügis künd, 2. septembri kuu, 3. lumme tallatud rada, 4. värskest värvitud sein, 5. akna ette riputatud kardin
2. majade katused, E. Vilde nimeline, meile vastu tulev, kõrvale astumine, tormi eeine
3. kokku keeratud vaip, iga ühel, Riia laht, toast kostvad haäled, pangast välja võetud summa
4. sisse kirjutamine, valjusti nuttev laps, hele punane rüüt, pooleli olev maal, 72-aastane töö
5. sealt samast, mööda astudes, täis kasvunud mees, natuke haaval, supel hoone traat võrk, teema arendus, Tamula järv, on läbi käinud, tihti peale
7. kujutava kunsti ring, Nõukogude maa, naaber talud, nii suurt, kõiki nakatav
8. kontserdi pilet, puude okstes, rahvaste vaheline, tihti korduv, alla poole
9. iga päevaga, 50 mehelisest, mitte midagi ütlev, igale poole, juur vilja seemned
10. kuue tuhande, põhi probleem, abi elu ette panek, selle asemel, arvete õiendamine

B

Märkida vastavasse lahtrisse

1. kristall puhas, 2. närve sööv töö, 3. hülgge püük, 4. igalt poolt, 5. kuhu poole
2. raadio teel, raamatu näitus, vabriku sisustus, üle jõu käiv töö, ehitajate päev
3. vaevalt märgatav, suure tule kuma, maa alune, 50 leheküljeline, kolme meetri pikkune
4. valgeks värvitua laud, metsast läbi tungiv, silmi pimesiav valgus, Punane meri, kõige pealt
5. kepp pisik, mitu tuhat meest, eest laetav püss, Püha järv, eri üles anne
6. konverentsi töö vaheajal, välja andmist, maja pidamis saadused, viie kilone, korda mööda
7. laulude õhtu, kümne kopikalisi, oktoobri pühad, lahti võetud (mootor), pika peale
8. rõõmude rohke, üles tunnistada, maa ilma vaade, sel ajal, varrukati pidi
9. autode rivist, ette valmistama, varju paigaks, on maha raputatud, tee äärne
10. Punase mere, oli ära õpitud, raud tee vagunis, humanitaar haru, üle andes

C

Märkida vastavasse lahtrisse

1. aknast sisse vaatav päike, pead pöörivat, mõne saja leheküljeline, üle 20 meheline
2. jõest üle minev, üles kerkinud pilv, üle minnes, lahti käiv sild
3. moodunud talvine, tohtu kõrge, neli tuhat kaks sada, limonaadi pudel
4. kühmu tõmbunud mees, üle toa minev, eri õpilased, meile vastu tulnud laps, metsa mööda minev
5. alt poolt tulev, jõest üle sõitev, kaua

kurnatud keha, eraldi seisev pink, kergeti kokku pandav voodi

6. kogunemise koht, kande võime, Aegna saar, aru saada, ette valmistamiseks
7. sajandite pikkune, oli ära võetud, rahva eepos, seina lehes, mäe otsas
8. tuši joonis, enda arvates, hõbe münt, edasi jõudev, vee alla
9. selts konna inimene, on auku vajunud, vaos hoidmiseks, orienteerumise võime, äsja remonditud (ruum)
10. põlgust äratav, ühelt poolt, lemmik eri ala, rahu üritus, üle jäänud (raha)

D

Märkida vastavasse lahtrisse

1. Atlandi ookean, heeringa laevad, kevad püük, 300 köiteline, kultuuri tegelane
2. Nõu kogude maa, teede vaheline, tuppä länud poiss, Riia laht, Põhja meri
3. püha päevalik rahu, vastu voolu, töö vihik, valmis ehitamata hoone, puu otsast võetud õun
4. roog katusega, roheliseks muutunud pungad, üle katuse lendav, emale vastu rääkiv laps
5. teatris käiv õpilane, pesu pesev tüdruk, kõrvu lukustav pauk, kartuli korv, detsembri kuu
6. telefoni kõne, tolle aegne, ümber teha, jälle nägemise rõõm, loomu poolest
7. matka teedel, tarbe korral, kuhu poole, üle jõu käiv, otsustus võime
8. kuurordi linnas, raadio teel, igal juhul, perspektiiv plaan, poriseks sõtkatud (teed)
9. klassi kirjand, nõu kogude aegne, lõpp akord, igal pool, tagasi pöörduv
10. rõõmude rohke, peale käimisel, pea kohal, laeva ehitus platsil, estraadi orkester

Liitsõna

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Vigane ortogramm märkida ristiga (igas ülesandes 5).

MÄRKIDA VIGASED ORTOGRAMMID

A

- I 1. mõtlemise viis 2. selajal 3. rohu klaas 4. kadakapöösas 5. kätte värv 6. lapsekingades 7. mesikollane 8. kukelaul 9. looduspilt 10. seltskonna inimene
- II 1. rist tee 2. suvehommik 3. varblase parv 4. vankritepöörin 5. abi tööline 6. toonekurepesa 7. rõõmuilme 8. lapse kingad 9. magamis tuba 10. näitemäng
- III 1. Põhja Jäämeri 2. Vaikne ookean 3. Väike Aasia 4. Pedja jõgi 5. Mustjõgi 6. Kollane meri 7. Võhandujõgi 8. Karjala Soome 9. Taga Uraali 10. Nõukogudemaa
- IV 1. viljapuu aed 2. päratu snur 3. vakamaa suurune 4. vene keelne 5. suve vahe-

ajal 6. suurele maale 7. kulsside tagune 8. lühiajaline 9. viini vorstid 10. vabriku korsten

V 1. neist möödaminnes 2. sisse kirjutamine 3. punaseks värvitud katus 4. küsimust otsustav komisjon 5. teest üle minnes 6. linna poole sõitev masin 7. plekkkatus 8. kuhu poole 9. uksest läbimine 10. mõlemat äärtpidi

VI 1. pool joostes 2. igalt poolt 3. välja minnes 4. sinna poole 5. omalt poolt 6. tundide kaupa 7. püstijalu 8. õnne kombel 9. ajajooksul 10. hiiglaõuga

VII 1. suure toa uks 2. eespoolnimetatud andmed 3. raamatut lehitsev külaline 4. kaugeltkostvad sammud 5. praegu kokku saanud tuttavad 6. 4-aastane lahusolek 7. eraldiseisev puu 8. mõistaandev pilk 9. mõnekümneaastane 10. kummulilukatud paat

VIII 1. kuhupoole 2. lääne poolt 3. Nõukogude maa 4. natukehaaval 5. šveitsijuust 6. ülalt poolt 7. tumedavärviline 8. tagasitules 9. auto allajäänud kana 10. uisa päisa

IX 1. vilu võitu 2. tänu täheks 3. sealtmast 4. loodimis- ja planeerimistööd 5. Koidula nimeline kolhoos 6. täis kasvanud mees 7. supelhoone 8. maa-alt kostvad mütsud 9. ära minnes 10. värvast väljaastunud poiss

X 1. valgekäsvärvitud aknad 2. küsimustotsustav komisjon 3. pankas sissemakstav raha 4. silmipimestav valgus 5. jõest välja tõmmatud kala 6. loengul üleskirjutatud andmed 7. metsast läbi tungiv võitleja 8. toast väljatulemata 9. äralubamine 10. metsa äärde sõitev traktor

B

I 1. põuaudu loor 2. kodu tunne 3. viljapuu aed 4. sirelite lõhn 5. raamatu virn 6. sinilill 7. kuiva heina lõhn 8. kristall vaas 9. pildi album 10. lillelõhn

II 1. põllutöö riistu 2. kõnni teed 3. rongi tulek 4. vihma rabin 5. maja seinad 6. vennas vabariik 7. kunsti muuseumis 8. tohtu suur 9. basseini vesi 10. ookeani aurik

III 1. tohtu pikk 2. Illimari taoline 3. Mitsuurini nimeline 4. kärestiku rikkaid 5. kahekümne viie aastane 6. viieteistkümne aastane 7. päratu suur 8. väikese toa suurune 9. tunde küllane 10. J. Lauristini nimeline

IV 1. tuppä lüüdnud lapsed 2. Nõukogudemaa 3. üles kerkinud pilv 4. purdest ülemines 5. Riia laht 6. jõest üle minev 7. sild on lahti käiv 8. lahtikäiv sild 9. Põhjameri 10. möödunud talvine

V 1. kimbatusse sattunud neiu 2. palju kahju saanud vabrik 3. vastu mäge sõitev vanker 4. rongist mahajäänud mees 5. mäest alla sõitev kärü 6. temast mahajäänud sõbrad 7. tema külgepuutunud poiss 8.

temale külge puutunud poiss 9. valjusti nuttev laps 10. tuppatornav poiss

VI 1. üleskutse 2. heakorras tööd 3. mõneminutiline tutvus 4. käes oleval aastal 5. käsitsikootud sukad 6. kõrvulukustav müra 7. hiljuti möödasõitnud autobuss 8. küla nõukogud 9. koondplaan 10. siinviibivad külalised

VII 1. majja astunud võõrad 2. kõik olid kohal, välja arvatud Jaan 3. Põhjameri 4. Jakobsoni aegne 5. nelja ja pooleaastane 6. Võiduväljak 7. Soome laht 8. linnadevaheline võistlus 9. nende linnadevaheline võistlus 10. Nõukogude maa

VIII 1. raadio teel 2. ajajooksul 3. pangast välja võetud summa 4. veega ülejutatud luht 5. ümber ehitatud maja 6. äsja linnast saabunud auto 7. ida poolt 8. ära sõitvad noored 9. ülalt poolt 10. toastkostvad hääled

IX 1. mööda minnes 2. mööda sõitja 3. üleõla vaatamine 4. läbi lugemine 5. Punane meri 6. sisse kirjutamine 7. ümber ringi 8. vaskkatel 9. Püha järv 10. plekk-katus

X 1. Põhja-Soome maastik 2. lauastõusnud külalised 3. tüki viisi 4. kõrvalühendus 5. 35 aastane 6. kapis olevad riided 7. lõunapoolt puhuv tuul 8. aknast sissevaatav päike 9. üle aia hüppav kits 10. õlg-õla kõrval

Kokku- ja lahkukirjutamise raskemaid peatükke on ühendverbi ortograafia, ja seda nimelt peale vajalike eelteadmiste hulga veel mõtlemisoperatsioonide keerukuse tõttu. Kõigepealt on tarvis arvestada verbivormi, eeskätt finitiseid vorme, infinitiive ja partitsiipe; edasi — siin rakendatakse iseseisvate sõnade ja abimäärsõnade ning piltlikkuse e. üle kantud tähenduse mõistet. Algoritm on järgmine (vt. lk. 590).

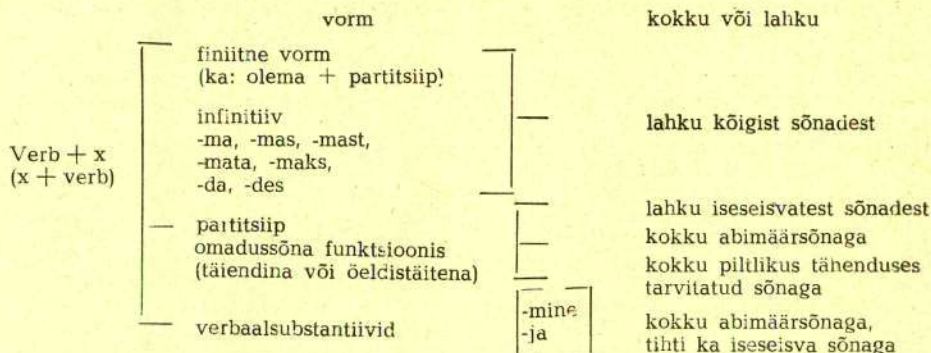
Teema omandatuse kontrollimiseks võib pakkuda järgmise töö, milles on kasutatud viit tüüpsõna, mis peegeldavad mainitud algoritmi.

on läbi loetud	läbi lugeda	äsja loetud	läbi loetud	läbilugemine
----------------	-------------	-------------	-------------	--------------

A

Otsusta, kas kirjutada tegusõna kokku või lahku, ja määra tüüp:

1. on alla vajunud
2. kokku kandmine
3. põlvini ulatuv kleit
4. edasi jõudvad
5. olgu ette öeldud



6. ette valmistades
7. ette valmistamine
8. üle jäänud vastused
9. oleks läbi viimata
10. välja paistev
11. kätte saamine
12. olevat ette nähtud
13. ära kasutades
14. oli üles näidanud vaprust
15. oleks läbi kasvanud
16. alla surutud ohe
17. ära hellitamine
18. olevat välja jäänud
19. tunnustust leidnud mees
20. oli lahti käiv
- ära korjatud tööd
- välja magada
- on ette nähtud
- järele proovimine
- eespool mainitud fakt
- korda läinud pidu
- üle saama
- oli järele jäänud
- kahjuks tulnud tegevus
- hukka mõista
- oli järele jäänud
- kokku kantud praht
- külmaks muutunud ilm
- välja kuulutamine
- kokku saades
- müügist saadud summa
- eel toodud andmed
- on vastu pidav
- välja töötada
- veega täidetud kraav

B

Otsusta, kas kirjutada tegusõna kokku või laihu, ja määra tüüp:

1. on maha murdunud
2. ära hellitamine
3. käega katsuv
4. oli läbi lõigatud
5. kaasa sündinud anne
6. kaasa aitamast
7. segi pööratud riiul
8. kaasa tooma
9. ära öelda
10. järele proovitud vahend

11. sisse ajamiseks
12. oli välja selgitamata
13. kokku lepitud ajal
14. oli kätte saadav
15. silma hakkamine
16. olevat ette tulnud
17. särama hakkav
18. on lahti käiv
19. tarvis minemist
20. oleks üle lugenud
- kõrvale jääda
- välja pandud hinded
- välja kujunemas
- juurde ruttamine
- oleks välja arvatud
- surnult sündinud
- kiiresti leviv
- olgu üle antud
- külmaks tõmbunud
- kokku kuulumine
- on üles kutsunud
- raamatut lugeval
- välja kuulutamisest
- pünaks peetavat
- lahki saada
- ära tundes
- välja andmiseta
- oli läbi viimata
- üles kaevata
- kannatada saanud

KOKKUVÕTTEV ÜLESANNE

Kokkuvõtlik ülesanne on väärade või õigete keelendite leidmine, s. t. keelelise analüüsi oskuse kontrollimine, mis pole just viimase järgu tähtsusega enda ja teiste kirjutatud tööde keelevigade parandamisel. Siin on läbi-õikeharjutusi kõigilt keeleõpetuse aladelt, alates häälikuortograafiast ja lõpetades interpunktsiooniga. Töö hõlbustamiseks on antud ühtne kontrolliarv — 5.

A

- | | | | | |
|--|----|----|----|-----|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| I. Märkida nimi- ja asesõnad. | | | | |
| «Niisugust uskunatut Toomast näen ma | | | | |
| 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
| esimest korda.» vaidles Madaras vastu. | | | | |

II. Märgi ebaõiged vormid.

1. ränku 2. väikeseid 3. põhjusi 4. pärnu 5. pilvi 6. vääri 7. rõõmusid 8. atrasi 9. žanre 10. õuni

II. Märgi ebaõiged vormid.

1. nõikanud 2. oskanud 3. tüüdanud 4. lask-sime 5. hiilunud 6. lasknud 7. jooksti 8. töödanud 9. lendanud 10. jookske

IV. Määrata tegusõna käändelised vormid.

1. ei andnud 2. osutada 3. ei kõitvat 4. loo-bunast 5. ei maitse 6. kaldunud 7. eelista-tav 8. lastaks 9. pestud 10. kuuldakse

V. Märkida õiged ortogrammid.

1. revanšs 2. moderne 3. modernne 4. õhkond 5. papkarp 6. õhkkond 7. keskkool 8. lillkapas 9. keskkool 10. plekktos

VI. Märkida väärad ortogrammid.

1. «Kommunismi tee» kolhoos 2. Tamm-saare-nimeline kolhoos 3. Jüriöö Ülestõus 4. Leninia Preemia 5. võidupüha 6. ajakiri «Looming» 7. sotsialistliku töö kangelane 8. Suur isamaasõda 9. rahvusvaheline naiste-päev 10. käekell Pobeda.

VII. Märkida õiged ortogrammid.

1. heakorras-tus tööd 2. üles kutse 3. käes-oleval aastal 4. mõneminutiline tutvus 5. käitsi kootud sukad 6. hiljuti möödasõit-nud autobuss 7. küla nõukogud 8. kõrvulu-kustav müra 9. siinviibivad külalised 10. koond plaan

VIII. Märkida õige sõna.

Sööklas (1. teenindati 2. teenendati) meid eeskujulikult. Vananehel on (3. säilinud 4. säilunud) palju nooruslikku elavust. Metsast (5. kostus 6. kostis) käo kukkumist. Tulge mulle (7. järele 8. järgi). Ärge korra-ke minu sõnu (9. järgi 10. järele)!

IX. Märkida õige vorm.

Vello oli (1. kõigest 2. kõigist) sellest tüdi-nud. Kas te olete lugenud tuntud (3. prant-suse 4. Prantsuse) (5. kirjaniku 6. kirjanik) Romani Rollandi (7. romaani «Jean Chri-stophe» 8. romaani «Jean Christophe'i») Par-gis (9. jalutab 10. jalutavad) vend ja õde.

X. Valida õiged kirjavahemärid (- märgib kirjavahemärgi puudumist).

Aga mida enam Ants oma poja haua ehtis (1-, 2) seda kindlamini hakati uskuma Pime-Mardi nägemust (3, 4-) et noore Antsu kae-las rippuv naine polnud tõepoolest keegi muu (5, 6-) kui vesineitsi (7, 8-) kes oli esi-teks ära teinud poja (9, 10-) ja selle surma läbi ka isa, et ka teda hukutada.

I. Märkida nimi- ja asesõnad. B

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.
Ta võtab ruttu paela ja peidab selle ära 9. 10.
oma põue.

II. Antud sõnadest moodustada ainsuse ni-metav kääne. Viiel sõnal lõpeb see vokaa-liga. Märkida need.

1. osutite 2. angiinist 3. alasile 4. kaantega 5. palituga 6. kliki (aeg) 7. pluusile 8. pud-ruta 9. mannast 10. kuivatisse.

III. Märkida ebaõiged vormid.

1. kõneleda 2. töötada 3. tegelda 4. viljel-dud 5. tegelenud 6. mõtskletud 7. logeldi 8. vireletakse 9. rabeleda 10. kogeledes

IV. Märkida tegusõna pöördelised vormid.

1. olevat loobunud 2. rääkiv 3. ei pesta 4. lähme 5. sündides 6. lüpsmast 7. ei alanud 8. vältimata 9. möönnud 10. muutaks

V. Märkida õiged ortogrammid.

1. häkitselt 2. ässitama 3. hässitama 4. ulguma 5. hõõtsuma 6. hulguma 7. õõtsuma 8. anguma 9. hanguma 10. hajameelne.

VI. Märkida ebaõiged keelendid

1. «Uue Tee» kolhoos 2. Viljandi rajooni I noorsoofestival 3. Varangu sovhoos 4. Saksa demokraatlik Vabariik 5. tekstilikäitis «Pu-nane koit» 6. ajakiri «Nõukogude naine» 7. Tallinna I jsk. rahvakohus 8. medal «Uudis-maade ülesharimise eest» 9. Tallinna linna veevarustuse ja kanalisatsiooni trust 10. Poola ühendatud töölispartei keskkomitee VII pleenum

VII. Märkida õiged ortogrammid.

1. sealt samast 2. viluvõitu 3. supelhoone 4. tänutäheks 5. äraminnes 6. Koidula nime-line 7. loodimis tööd 8. täiskasvanud mees 9. värvast välja astunud poiss 10. maa alt kostvad mütsud

VIII. Valida sulgudes antud sõnadest õige. Õpetaja seletas kõigepealt (1. tundmata 2. tundmatuid) sõnu. Laps (3. põrkas 4. põr-kus) kohkunult tagasi, kui ukse tagant (5. kostis 6. kostus) hääli; keegi (7. kutsumata 8. kutsumatu) külaline tahtis tuppa tulla. Ära (9. ennem 10. enne) mine, kui Ants tuleb.

IX. Märkida õige sõna.

(Kõigile 2. kõigele) sellele tuleb rohkem (3. tähelepanu 4. tähelepanu) pöörata. Meie (5. ülikoolilinn 6. ülikoolilinnas) Tartus loetakse rohkesti (7. ajalehte «Edasit» 8. ajalehte «Edasi»). Muudatust ema käitumises (9. märkas 10. märkasid) ka Peeter ja tema õde.

X. Valida õiged kirjavahemärgid (- märgib kirjavahemärgi puudumist).

Iga laps näeb siis, et mitte nukk või män-gukann pole nii hirmus kuri (1, 2-) et teda peaks karistama (3- 4.) või puruks peksmä (5, 6-) vaid kurjus istub lapses eneses (7- 8.) nii et teda tuleb karistada (9, 10-) kui karis-tusel üldse mõtet on.

C

I. Märkida tegu- ja mäarsõnad.

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
Põrisedes viskas ta ukse kinni ja kadus suurest trepist alla.
8. 9. 10.

II. Antud sõnadest moodustada ainsuse ni-metav kääne. Viiel sõnal lõpeb see kon-sonandiga. Märkida need.

1. mannast 2. osutite 3. pliidist 4. nukule 5. kiiged 6. palitust 7. kohvi 8. alasile 9. küüntega 10. oherdiga

III. Märkida puuduv pöördelõpp.

1. nad õpiks 2. ta annaks 3. me tuleks 4.

see tooks 5. te võidaks 6. kes kirjutaks 7. mees terveneks 8. ma lepiks 9. sa näitaks 10. Aino sõidaks

IV. Märkida tegusõna pöördelised vormid.
1. ei laaditud 2. võetagu 3. antud 4. lasknud 5. tõmbaksime 6. keelanud 7. ära räägi 8. seada 9. omandataks 10. maitsvate

V. Märkida õiged ortogrammid.
1. kassgi 2. kuubgi 3. kuubki 4. duššgi 5. garaažki 6. lotogi 7. kül 8. lehmgi 9. üldse 10. küll

VI. Märkida sõnad, mille ees tuleb kirjutada nõukogude.

1. lennuk 2. delegatsioon 3. armee 4. noor 5. sportlane 6. kodanik 7. kool 8. vabariik 9. intelligents 10. riik

VII. Märkida õiged ortogrammid.

1. kuhupoole 2. ülalt poolt 3. lääne poolt 4. Nõukogudema 5. uisa päisa 6. tumeda värviline 7. natukehaaval 8. švcitsi juust 9. kuudekaupa 10. tagasitules

VIII. Märkida õige keelend.

(1. Vahest 2. vahel) toimuvad teaduslikud (3. avastused 4. leiutused) (5. juhuse 6. juhtumi) tõttu, enamasti on nad aga sihipärase (7. uurimistöö 8. uurimustöö) tulemuseks.

IX. Valida sulgudes olevaist sõnadest õige.
(1. Vend 2. vennal) Madisel on kaks aukirja. Sõitsime (3. suvituslinn Pärnusse 4. suvituslinna Pärnusse 5. suvituslinna Pärnu) ja peatusime (6. puhkekodus «Estonia» 7. puhkekodus «Estonias» 8. puhkekodu «Estonias»). Need vaheseinad (9. tulevad 10. tuleb) teha tulekindlast materjalist.

X. Valida õiged kirjavahemärgid (- tähistab kirjavahemärgi puudumist).

Me teame aga (1- 2.) et inimene (3, 4-) kes laseb ennast maalida, kes tellib oma näost pildi (5, 6-) sellel meelsasti ilus tahab olla (7- 6.) ilusam (9, 10-) kui ta tõepoolest on.

D

I. Märkida tegu- ja määrsõnad.

1	2	3	4	5	6	7
Miina	läks	nüüd	tükk	maad	edasi,	hoides
8	9	10				

end võimalikult jälgedesse.

II. Märkida väärad vormid.

1. õunu 2. valje 3. taimeid 4. atru 5. vääraid 6. pilveid 7. lotje 8. põtru 9. rõõmusid 10. aastaseid.

III. Märkida väärad vormid.

1. töotanud 2. mõnulenud 3. viljelenud 4. viljeletakse 5. logeidakse 6. kogeldud 7. rabeldi 8. ei tegeleta 9. virelenud 10. viljeletud.

IV. Märkida tegusõna pöördelised vormid.

1. käies 2. on suutnud 3. ei võitnud 4. valatud 5. pekstavale 6. rääkimast 7. ei lõpeta 8. oli koostatud 9. aretasime 10. toodame.

V. Märkida õiged ortogrammid.

1. gramofon 2. kongreetne 3. seni 4. sammet 5. kuni 6. telling 7. telliskivi 8. varukas 9. annulleerima 10. barikaad.

VI. Märkida sõnad, mille ees tuleb kirjutada Nõukogude.

1. laevastik 2. kool 3. kunst 4. vabariik

5. armee 6. pass 7. delegatsioon 8. intelligents 9. noor 10. lennuväli.

VII. Märkida õiged ortogrammid.

1. meist ülelendav lennuk
2. kaugelttulnud sõnum
3. meist mööda jooksunud põder
4. tekstist väljakirjutatud lause
5. metsa mööda hulkuv koer
6. meile silmatorganud puudus
7. korstnasttulev suits
8. äsjalukustatud uks
9. küsimust otsustav komisjon
10. puu külgekleebitud sedel

VIII. Märkida õige keelend.

Saadud (1. juhise 2. juhendi) (3. järele 4. järgi) (5. moodustati 6. kujundati) olümpiaadi komitee. Igalüks (7. toimib 8. toimetab) siin (9. oma 10. enda) äranägemise järgi.

IX. Valida sulgudes antud sõnadest õige.

Arst abistas (1. haavatuid 2. haavatud) võitlejaid. (3. Ajaleht «Rahva Häält» 4. «Rahva Häält», ajalehte 5. ajalehte «Rahva Hääl») trükitakse (trükikoda «Kommunistis» 7. trükikojas «Kommunistis» 8. trükikojas «Kommunist»). Meie rahvas (9. käis 10. käisid) möödunud pühapäeval seenel.

X. Vali õiged kirjavahemärgid (- tähistab kirjavahemärgi puudumist).

Kaunis kõrgelt ja järsult nõlvalt (1, 2-) millel asetses maja ruumika verandaga (3- 4,) oli tal vaba vaade üle uibuai (5, 6-) üle põldude ja aasade (7, 8-) kuni haljendava kasemetsani (9, 10-) mis palistas nende taga pikas kaares silmaringi.

On loomulik, et õpetaja eeltoodud materjaliga oma suva järgi talitab, seda täiendades ja ülesandeid, mis tunduvad raskeina või ebaotstarbekaina, uttega asendades.

Lõpuks võiks märkida, et kui õpetaja või kooli ainekomisjon resp. eesti keele kabinet ei põlga paljuks vaeva vajalike vahendite muretsemisel, võimaldab tabelikontroll rohksti õpetaja kasina aja kokkuhoidu ja toob mõningat vaheldust muidu nii igavaks jääma kippuvaisse keeletundidesse.

Küsimuste tekkimisel pööruda konsultatsiooni saamiseks TPedi Tln., Nõrva mnt. 41, eesti keele ja kirjanduse kateedrisse.

MÖTLEMISE FORMAALSE JA SISULISE KÜLJE SEOSEST FÜÜSIKAÜLESANNETE LAHENDAMISEL

ENE-MALL VERNIK

Üks mõtlemispsühholoogia vähe uuritud probleeme on mõtlemise formaalse ja sisulise külje seos ülesannete lahenduse otsingul.

Mõtlemisprotsessi formaalse külje moodustavad operatsioonid sümbolitega (valemitega), joonistega jne., mille teostamisel orienteerub inimene talle teada olevatele reeglitele ja tegevusprogrammidele. Formaalsed operatsioonid väljendavad ülesande objektiivset, teoreetilisel võimalikkude lahenduskäiku.

Reaalses lahenduskäigus ei piirdu inimene ainult formaalsete operatsioonidega, vaid kasutab lahenduse otsingul ka ülesande esemelis-konkreetset sisu. Nende nn. sisuliste operatsioonide sooritamisel orienteerub inimene mitte väljastpoolt antud või tal juba olemasolevatele reeglitele, vaid ülesandes kirjeldatud objektide vahelistele reaalsele suhetele, ülesande tingimuste kogu tervikule.

L. Gurova uuringud kujutava geomeetria ülesannetega (3; 4), ja E. Mirošhina uuringud verbaalsete ülesannetega (ana-

grammid jt.) (9; 10; 11) on näidanud, et mõtlemise sisulised, semantilised komponendid on iseloomulikud eelkõige loomulisele, produktiivsele mõtlemisele, formaalsed komponendid aga moodustavad mõtlemise reproduktiivse aluse.

Nimetatud komponentide seos osutus oodatust palju keerulisemaks. L. Gurova katsed näitasid, et isegi siis, kui katseisikud on ülesande lahendamiseks vajalikud formaalsed võtted omandanud väga hästi, ei lahendu ülesanne ainult nende operatsioonide abiga. Kujutava geomeetria ülesannete lahendamisel teostub heuristiline otsing just nende operatsioonidega, mis on seotud ülesandes kirjeldatud situatsiooni esemelis-konkreetse sisu peegeldamisega.

E. Mirošhina katsed tõestasid, et heuristiline otsing verbaalsete ülesannete lahendamisel ei vasta täpselt ülesande objektiivsele struktuurile; kahe erineva struktuuriga ülesannete lahenduskäigud ei erine sellisel määral, nagu teoreetiliselt oodata võib. Reaalne lahenduskäik järgib täielikult ülesande struktuuri loogikat vaid «desemantiseeritud» verbaalsete ülesannete lahendamisel. Ülesande semantilise informatsiooni kasutamine määrab hüpoteeside iseloomu ja on üks põhilisi lahenduse otsingu strateegia valikut määravaid faktoreid. E. Mirošhina väidab, et anagrammide lahendamisel «on otsingu suunitlus ja selektiivsus määratud semantilise informatsiooni kasutamisega» (9, lk. 54). Ühine kõigile anagrammide lahendamise konkreetsetele juhtudele on mõtlemise kahe komponendi — semantilise ja formaal-kombinatoorse — koostöö. Lahenduse otsingul need komponendid täiendavad teineteist: «sisuline analüüs sisaldab endas teatud osa «kombinatoorikat», formaal-kombinatoorsed meetodid pole aga vabad semantikast» (11, lk. 136). Semantilised, ülesande sisu arvestavad strateegiad on E. Mirošhina arvates inimese mõtlemise spetsiifikale adekvaatsemad kui formaal-kombinatoorsed lahendusmeetodid.

L. Gurova ja E. Mirošhina tööd räägivad sellest, et ülesande tekstiga kirjeldatud situatsiooni sisuliste ja formaalsete karakteristikute kasutamine ei eraldu kui

kaks etappi lahenduse otsingul, vaid on teineteisega tihedalt läbi põimunud. Sisulised operatsioonid võtavad lahenduse otsingust aktiivselt osa, nad kallutavad reaalse lahenduskäigu tunduvalt kõrvale teoreetiliselt oletatavast, teevad otsingu efektiivsemaks. On tehtud kindlaks sisuliste ja formaalsete komponentide vastastikune teineteisele allutamise heuristilises otsingus. Nad esinevad mitte kui erinevad, oma olemuselt vastandlikud, vaid kui teineteisega tihedalt seotud operatsioonid. Põhimõttelise tähtsusega on siin fakt, et formaalsed operatsioonid ei saa **asendada** otsingust osavõtva sisulisi protsesse, vaid ainult **täiendavad** neid. Tähendab, sisuliste operatsioonide abiga nagu realiseeruks osa lahenduskäigust. See aga on sisuliste ja formaalsete komponentide teineteisele lähenemine. Kui ülesande lahenduskäik tööpoolest võib teostuda (kas või osaliseltki) sisuliste operatsioonide abiga, siis peavad need operatsioonid kandma formaalsete operatsioonidega sarnast koormust: nad peavad avama ülesande objektide vahelisi abstraktseid loogilisi suhteid, mis on hädavajalik lahenduskäigu realiseerumiseks. Niisiis kaob ülesande lahenduse reaalses otsingus selge piir mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide vahel, nad moodustavad ühtse dünaamilise terviku.

Oleme esitanud hüpoteesi, mille kohaselt formaalsed ja sisulised komponendid osutuvad suhtelisteks, ülesande lahendamisel kaob nende vahel selge piir. Mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide suhtelisuse tõestamiseks olidki tehtud allpool kirjeldatavad katsed. Mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide oletatava suhtelisusega kaasneb nende reaalses lahenduskäigus eraldamise raskus. Neid eraldavaks tunnuseks võiks olla selle materjali funktsioon, millega opereerib ülesannet lahendav inimene ja millel ühed või teised operatsioonid teostuvad. Materjaliks, millega ülesande lahenduse käigus katsealune opereerib, on ülesande objektiivset sisu vahendav situatsiooni mudel. Mudeli mõistet me kasutamegi ülesande materjaliga funktsionaalse opereerimise iseloo-

mustamiseks. Mitmed filosoofia- (1; 2; 12; 15; 17) ja psühholoogiatööd (5; 13; 14; 16) võimaldavad eraldada mudeli kaks põhimõtteliselt erinevat mõtlemisprotsessi funktsiooni, millest üks on seotud mõtlemise formaalse, teine sisulise küljega. Mudeli funktsioonide eristamine põhineb asjaolul, et mudel võib originaali peegeldada erinevalt: ta võib peegeldada vaid originaali elementide väliseid seoseid, võib aga imiteerida ka nende seesmist struktuuri; seesmist struktuuri imiteerivad mudelid võivad omakorda erinevada originaali olemuse peegeldamise sügavuse poolest. Kõigile neile ühe originaali võimalikele erinevatele mudelitele on iseloomulik näitlikkus. Kuid meie arvates mudelid, mis peegeldavad erinevalt originaali olemust, on erinevad ka näitlikkuse iseloomult: mida selgemalt mudel imiteerib originaali **struktuuri**, seda piltlikum ta on.

Niisiis võib mudel näitlikult kujutada originaali erinevaid külgi, millega ongi seotud mudelite erinevad funktsioonid mõtlemisprotsessis. «Esemestades», tehes silmaga tajutavaks ülesande tekstiga kirjeldatud situatsiooni objektide vahelised seosed (ruumilised, ajalised jt.), fikseerib mudel ülesande andmed ja väljendab selliselt mõtlemisprotsessi sisulist külge; väljendades näitlikult ülesande abstraktseid suhteid, kannab mudel loogilist koormust ja on otseselt seotud mõtlemisprotsessi formaalse küljega. Mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide suhtelisuse tunnuseks peaks eeltoodust lähtudes olema ülesande tekstiga kirjeldatud situatsiooni mudeli esinemine kord ühes, kord teises funktsioonis lahenduskäigu jooksul.

Formaalsete ja sisuliste komponentide suhtelisuse hüpoteesi tõestamiseks kasutatakse füüsikaülesandeid. Formaalsed komponentideks nende ülesannete lahendamisel on operatsioonid füüsikaliste terminitega ja mõistetega interpreteeritud matemaatiliste sümboolitega. Füüsikaülesannete sisu moodustavad ajalised, ruumilised jt. suhted füüsikaliste objektide vahel, milleks võivad olla kõige erinevad materiaalsed kehad. Nende ülesannete spetsiifika (mitmepalgeline sisu,

formaalsete lahendusvõtete rikkalikkus) peaks võimaldama modelleerida ülesannet väga erinevalt, moodustada tema lahendamisel mitu abstraktsuse astmelt erinevat ülesande sisu mudelit, millega peaksid kaasnema ühe ja sama ülesande erinevad lahendusviisid.

Üldine küsimus, mille püstitasime mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide suhtelisuse tõestamiseks, on järgmine: kas füüsikaülesande reaalses lahenduskäigus on mudeleid, mis täidavad mõtlemise sisulise ja formaalse külje vastastikuse seose seisukohalt lähtudes erinevaid funktsioone?

Positiivne vastus sellele küsimusele olekski meie hüpoteesi tõestuseks.

Käesolevas artiklis esitame korraldatud eksperimendi kahe seeria tulemused.

I seeria katsed pidid vastama küsimusele, kas üht ja sama ülesannet lahendavad füüsikas erineva ettevalmistusega katseisikud erinevalt või on ühe ja sama ülesande lahenduskäik tema formaalses osas alati ühesugune. Võrdlesime kahe grupi katseisikute — kõrgemate koolide füüsikaosakondade üliõpilaste ja 9.—10. klasside õpilaste ühtede ja samade ülesannete lahenduskäike. Kokku saadi 72 protokollit: mõlemas grupis lahendasid 12 katseisikut igaüks 3 ülesannet.

Nende katsete kõige üldisem tulemus — üht ja sama ülesannet võivad katseisikud lahendada erinevalt; konstateeriti ülesande erinevatel formaalsetel nivoodel lahendamise võimalust.

Toome näitena ühe katsetes kasutatud ülesande kaks eri lahendusviisi.

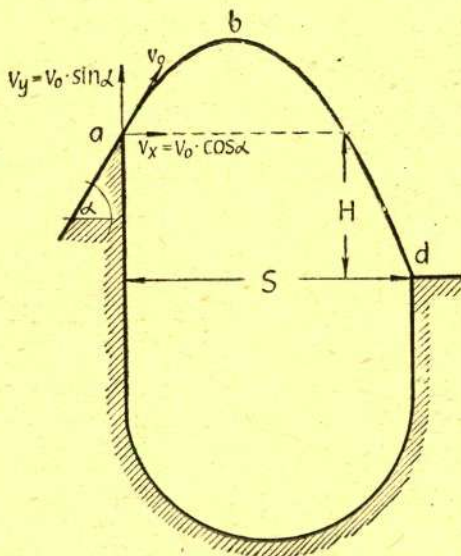
Ülesanne: Mootorrattur sõidab kraavi kõrgele kaldale. Milline peab olema tema minimaalne kiirus kaldalt lahtirebimise momendil, et ületada kraav. Kraavi laius on S , kalda kõrgus H ja kaldenurk horisondi suhtes α .

Esimene lahenduskäik.

Katseisik määrab kindlaks lahenduse üldprintsipi: aeg, mis kulub liikumiseks horisontaalsuunas, on võrdne vertikaalsuunas liikumise ajaga. Selle idee realiseerimine, juhul kui «liikumise algus ja lõpp asuksid ühel kõrgusel», ei valmistas enamusele katseisikutele raskusi. Kuid trajektoori ebasümmeetrilisus kut-

sub esile raskuse, millest ülesaamiseks jaotatakse kogu liikumine kolme ossa: $a \rightarrow b$; $b \rightarrow c$; $c \rightarrow d$ (vt. joonis 1). Vertikaalsuunas liikumise aeg, s. o. aeg, mis kulub tõusmiseks maksimaalsele kõrgusele, pluss aeg, mis kulub langemiseks esialgsele kõrgusele ja sealt edasi kaldani.

Joonis 1.



Ülesande lahendamiseks moodustatakse nüüd neljast võrrandist koosnev süsteem:

$$t_s = \frac{S}{V_0 \cdot \cos \alpha}$$

$$t_{a \rightarrow c} = t_{a \rightarrow b} + t_{b \rightarrow c} = 2 \cdot \frac{V_0 \cdot \sin \alpha}{g}$$

$$t_s = t_{a \rightarrow c} + t_{c \rightarrow d}$$

$$H = V_0 \cdot \sin \alpha \cdot t_{c \rightarrow d} + \frac{g(t_{c \rightarrow d})^2}{2}$$

Selle võrrandsüsteemi lahendamine on küllalt suur töö, mida alustatakse vastumeelselt.

Teine lahenduskäik.

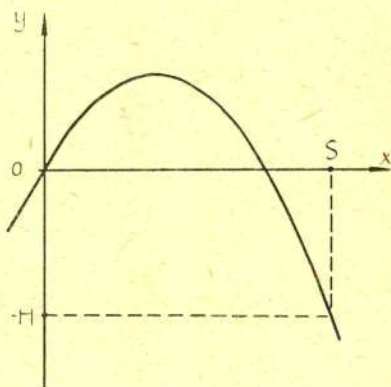
Otsingut alustatakse konstateerimisega, et mootorrattur liigub mööda parabooli, pole tähtis, et «liikumise algus asub kõrgemal kui lõpp»; «parabool on parabool, pole tähtis, on ta sümmeetriline või mitte». Parabooli võrrand, mis on omakorda määratud võrranditega $x = v_1 \cdot t$; $y = v_2 \cdot t - \frac{gt^2}{2}$ peab kirjeldama keha

liikumist trajektoori igas punktis. Edasi valib katseisik koordinaatsüsteemi, mille algus langeb kokku mootorratturi liikumise alguspunktidega (vt. joon. 2). Nii valitud koordinaatsüsteemis algab liikumine punktis $x=0$; $y=0$ ja lõpeb punktis (S; -H). Nõudes, et parabool läbiks neid punkte, võimaldavad toodud võrrandid määrata mootorratturi kiiruse punktis (0; 0). Ülesande vastuse leidmiseks tuleb lahendada võrrandsüsteem:

$$\begin{cases} S = V_0 \cos \alpha \cdot t \\ -H = V_0 \sin \alpha \cdot t + \frac{gt^2}{2} \end{cases}$$

Võrdleme neid kahte ühe ja sama ülesande lahenduskäiku. Milliseid formaalseid ja sisulisi elemente kasutatakse kummaski lahendusviisis; kas on võimalik leida olulist vahet erinevate lahenduste sisuliste ja formaalsete külgede vahel?

Joonis 2.



Toodud lahenduskäigud erinevad eelkõige pikkuselt: teine neist on lühem, optimaalsem. Esimene, mitteoptimaalne lahenduskäik on fragmentaarne, jaotatud mitmesse ossa. Optimaalne lahendus seevastu on terviklik, haarab ühe võttega kõik liikumist iseloomustavad olulised parameetrid. Need lahenduskäigud erinevad ka kasutatavate sisuliste elementide poolest. Situatsiooni sisuline iseloomustus lahenduse optimaalses variandis («parabool on parabool, pole tähtis, kas ta on sümmeetriline või mitte») kirjeldab mootorratturi liikumist suvalises punktis

ja on situatsiooni täielikuks kirjelduseks. Mitteoptimaalses lahendusvariandis kasutatud sisulised tunnused (millest tähtsamaks on trajektoori kolmeosalisus) ei sobi liikumise kirjeldamiseks suvalisel momendil. Situatsiooni üks ja sama element — mootorratturi trajektoori mitte-sümmeetrilisus — on segavaks, raskendavaks asjaoluks neile katseisikutele, kes lahendasid toodud ülesande mitteoptimaalselt; sama sisuline element saab aga lahenduse otsingul lähtepunktiks, suunda andvaks neile, kes lahendasid ülesande optimaalselt. Optimaalses variandis kasutatud sisulised elemendid on üldisemad, nad annavad võimaluse vaadelda tekstiga esitatud konkreetset situatsiooni üldisema situatsiooni erijuhuna.

Võrdleme lahenduse erinevates variandites kasutatavaid situatsiooni mudeleid. Erinevad sisulised elemendid tingivad ka nende erinevuse. Situatsiooni mudel optimaalses lahenduskäigus avab ülesande sisu sügavamalt, annab situatsioonist üldistatuma ettekujutuse. Mudel mitteoptimaalses variandis fikseerib vaid ülesande andmed, kujutab situatsiooni «välist» külge.

Katse esimeses seerias kasutatud ülesanded lahendusid mõlemal juhul — nii situatsiooni välist külge imiteeriva mudeliga kui ka mudeliga, mis avab originaali (situatsiooni) peidetud omadusi, elementidevahelisi abstraktseid suhteid.*

Tekib küsimus, kas sellise mudeli moodustamine, mis peegeldab situatsiooni üldisemaid sisulisi tunnuseid, on küllaldane tingimus ülesande lahendamiseks juhul, kui situatsiooni «välist» külge imiteeriva mudeliga ülesande lahenda-

* See, millist mudelit kasutades katseisikud ülesannet lahendavad, ei sõltu meie katseandmete põhjal katseisikute füüsika-alasest ettevalmistusest: mõlemas katseisikute grupis (keskkooliõpilased ja üliõpilased) lahendati ülesanded 17 juhul andmeid fikseeriva mudeliga, 19 juhul situatsiooni olulisi seoseid transformeeriva mudeliga. Selline tulemus on üllatav: ootuste kohaselt oleksid üliõpilased pidanud valdavas enamuses lahendama ülesandeid optimaalselt. Sellise tulemuse põhjuste kohta võib esialgu teha vaid oletusi.

mine on raskendatud. Sellele küsimusele vastuse leidmiseks tehtigi II seeria katseid. Katsete ülesanded — nende lahendamiseks vaid ülesande andmeid fikseeriva ja situatsiooni «välist» külge imiteeriva mudeliga peab olema raskendatud — leiti eelkatsetega. Uue, situatsiooni elementide vahelisi olulisi seoseid transformeeriva mudeli moodustamise kergendamiseks anti katseisikutele (pärast edutuid katseid ülesannet lahendada) teoreetiline suunav küsimus; selline «abi» pidi võimaldama kujutada situatsiooni üldistatumalt.

Katsetest võttis osa 24 katseisikut, igaüks neist lahendas 2 ülesannet; 40 juhul kasutati kirjeldatud «suunavate küsimuste» meetodikat, 8 juhul lahendus ülesanne situatsiooni «välist» külge imiteeriva mudeliga.

Katsed andsid meie küsimusele positiivse vastuse: ülesande sisu sügavamalt peegeldav mudel annab katseisikule võimaluse leida ülesande efektiivne ja mittetriviaalne lahendusviis.

Peatume lühidalt eksperimentaalse materjali analüüsil.

Ülesanne: Mäe jalamil asuvast miinipildujast tulistatakse mäe nõlvakul asuvat objekti. Kui kaugele miinipildujast kukuvad miinid, mis liiguvad algkiirusega v_0 ? Mäe kaldenurk β , tulistatakse nurga α all.

Selle ülesande lahenduse otsingu algus langeb oma iseloomult kokku esimese seeria ülesannete mitteoptimaalsete lahenduskäikudega: situatsioon jagatakse mitmesse ossa, püütakse arvestada paljusid sisulisi elemente, üha uute ja uute elementide sissetoomine viib enamikul juhtudel ummikusse, tihti katkestavad katsealused edasise otsingu, kuna lahendamise üldprintsipi ei õnnestu kindlaks teha*. Nüüd antaksegi katseisikule suunav küsimus: «Kuidas näeb välja miini lennutrajektoori võrrand?» Lahenduse

* Kui paradoksaalne see ka ei tunduks, kuid siin toodud ülesande lahendamine valmistas katseisikutele tunduvalt suuremaid raskusi kui samalaadne ülesanne mootorratturiga, mida kasutasime eelmises seerias.

järgnev osa langeb oma iseloomult kokku esimeses seerias kasutatud ülesannete optimaalsete lahenduskäikudega. Põhiidee seisneb nüüd selles, et leida, kuidas on omavahel seotud koordinaadid x ja y . See lahenduskäik toetub mudelile, mis väljendab piltlikult mitte elulist situatsiooni (nagu esimene kasutatud mudelitest), vaid matemaatilist sõltuvust, matemaatilist suhet. Ülesande sisu on siin skematiseerunud, mistõttu kaob situatsiooni üksikelementide isoleeritus. Lahenduse selline otsing on seotud ülesande sisuga sügavamalt. Kui esimesel juhul mudel vaid illustreerib formaalset lahenduskäiku, on sellele toeks, siis teisel juhul sellist märgatavat, olgugi ajutist ülesande sisu kasutamise ja formaalse lahenduskäigu isoleeritust pole märgata; see mudel ühendab omavahel kõik ülesande lahendamiseks piisavad ja tarvili- kude elemendid: ta on tinglikum, formaalsem kui esimene mudel, kuid ta on ka sisukam, sest temas on piltlikult kujutatud mitte niivõrd ülesande elementide väliseid juba esialgselt antud suhteid, kuivõrd neid suhteid, mille avamine on hädavajalik ülesande lahendamiseks. Sellise mudeli ehitamine on ka ülesande potentsiaalseks lahendiks: lahenduskäigu formaalne külg kujutab endast vaid mudeli koostamise käigus leitud lahendi tõlkimist valemit keelde.

Niisiis, mudel, mida kasutatakse «suunava küsimusena», ja mudel, mille abil leitakse ülesande õige lahendus, väljendavad ülesande sisu erinevalt, mis teeb nad erinevaks ka lahenduse otsingul etendava funktsiooni poolest. Esimene mudel fikseerib vaid ülesande andmed ja on toeks formaalsete operatsioonide teostamisel. Teine mudel seevastu täidab paralleelselt ülesande sisu peegeldamisega ka loogilist funktsiooni: avades situatsiooni elementide vahelisi abstrakteid suhteid, realiseerub selle mudeli koostamisel praktiliselt ka ülesande lahenduskäik.

Kokkuvõtteks märgime, et katsetes tehti kindlaks kaheksa mudelite esinemine füüsikaülesannete lahendamisel. Ühel juhul moodustub mudel tingimustes, kus mõtlemise formaalsed ja sisulised

komponendid esinevad isoleeritult, piir nende vahel on näha selgelt. Sisuliste komponentide ainsaks funktsiooniks on abistav, ülesande andmeid fikseeriv funktsioon. Põhilist loogilist koormust ülesande lahendamisel kannavad formaalsed operatsioonid, matemaatiliste teisenduste teostamine kujutab endast ainsat lahenduskäigu realiseerimise võimalust.

Teisel juhul kaob selge piir mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide vahel, nad nagu vahetaksid oma funktsioonid. Formaalsed operatsioonid lülituvad nüüd ülesande olemuse avastamise protsessi, situatsiooni mudeli koostamise protsessi ja hakkavad selliselt kandma sisulist koormust. Sisulised komponendid omakorda, selgitades välja ülesande andmete vahelisi loogilisi seoseid, võtavad endale osa formaalsetele operatsioonidele omast koormusest. See eksperimentaalselt kindlaks tehtud fakt ongi mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide suhtelisuse hüpoteesi tõestuseks.

Ülesande olemust sügavamalt avavate mudelite koostamine ja nende abil lahenduskäigu optimiseerimine saavutatakse situatsiooni sisu sügavama avamisega, kuid sisulise analüüsi osatähtsuse suurenemine ei vähenda formaalsete operatsioonide osa ülesande lahendamisel. Vastupidi, situatsiooni sisu sügavama analüüsiga kaasneb ka teoreetilis-formaalsete lahendusvõtete põhjendatum kasutamine. Ülesande lahenduskäik selliste sisulis-formaalsete mudelitega on loominguilise iseloomuga, võimaldab eemaldada stereotüüpsetest lahenduskäikudest, viib optimaalsele resultaatini.

* * *

Katsed andsid vastuse küll ühele üldpsühholoogia probleemile, kuid nende tulemuste arvestamine konkreetsete ainete õpetamisel võib meie arvates tunduvalt tõsta nende ainete omandamise efektiivsust. Reeglina on ju vigade ja mitteoptimaalsete lahenduskäikude allikaks mõtlemisprotsessi standardsus, hoiak tegutseda šabloonini, mingi juba ole-

masoleva programmi järgi. See on kahtlemata halva õpetamise tulemus: võib asetada õpilase sellistesse tingimustesse, et ta uute ülesannete lahendamisel orienteerub eelkõige juba tuntud meetodite reprodutseerimisele; võib aga organiseerida õppeprotsessi selliselt, et õpilased otsiksid ülesande uusi lähenemisviise, lahendaksid ülesandeid loovalt. Loominguilise mõtlemise arendamisel võivadki oluliselt abiks olla mõtlemise formaalsete ja sisuliste komponentide seose uurimise tulemused. Räägivad ju need tööd sellest, et ülesande lahendamine osutub tunduvalt edukamaks, kui katseisikud orienteeruvad mitte niivõrd formaalsetele, juba olemasolevatele lahendusvõtetele, kuivõrd ülesande sisu analüüsile, otsivate suhete avamisele ülesande esemeliskonkreetse sisu kaudu. Sisuliste protsesside osatähtsuse tõstmise vajadusest õpetamisel räägivad ka V. Davõdovi (6), J. Kuljutkini (7) ja L. Landa (8) tööd.

Kirjandus

1. Л. О. Вальт. Познавательные значения модельных представлений в физике. «Ученые записки Тартуского государственного университета», 1964, вып. 153. Труды по филологии.
2. В. М. Глушков. Гносеологическая природа информационного моделирования. «Вопросы философии», 1963, № 10.
3. Л. Л. Гурова. О соотношении формальных и эвристических компонентов в решении задач. «Вопросы психологии», 1968, № 2.
4. Л. Л. Гурова. Структурные особенности эвристических процессов и условия их формирования как продуктивных компонентов в решении задачи. «Вопросы психологии», 1968, № 4.
5. Л. Л. Гурова. Функция наглядно-образных компонентов в решении задачи. «Вопросы психологии», 1969, № 5.
6. В. В. Давыдов. Виды обобщения в обучении. М., «Педагогика», 1972.
7. Ю. Н. Кулюткин. Эвристические методы в структуре решений. М., «Педагогика», 1970.

8. Л. Н. Ланда. Алгоритмизация в обучении. М., «Просвещение», 1966.
9. Э. А. Мирошхина. Стратегии решения вербальных задач. «Вопросы психологии», 1973, № 3.
10. Э. А. Мирошхина. К вопросу о соотношении структуры задачи и структуры эвристического поиска человека. Сб. «Проблемы эвристики». Под ред. В. Н. Пушкина, Д. А. Поспелова, В. Н. Садовского. М., «Высшая школа», 1969.
11. Э. А. Мирошхина. Зависимость стратегии решения анаграмм от семантического контекста. Сб. «Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления (к симпозиуму)». М., 1973.
12. И. В. Новик. О моделировании сложных систем. М., «Мысль», 1965.
13. Д. А. Ошанин, Л. Р. Шебек. Отражение в образе оперативной структуры объекта. «Вопросы психологии», 1968, № 5.
14. В. Н. Пушкин. Оперативное мышление в больших системах. М., «Энергия», 1965.
15. В. А. Славин. Образная модель как форма научно-исследовательского мышления. «Вопросы философии», 1968, № 3.
16. Н. Ф. Талызина. Психологические основы управления усвоением знаний. Докт. дисс. М., 1969.
17. В. А. Штофф. Моделирование и философия. М.-Л., «Наука», 1966.

UUSI VÕIMALUSI PILLIMUUSIKA HARRASTAMISEKS*

RIHO PÄTS

On tervitatav, et uus pillimängu võimalus Eesti NSV Haridusministeeriumi vahendusel meie koolides nüüd taas päevakorra jaoks on kerkinud. Mõnikümme aastat tagasi juurutas seda Tallinna 21. kool, kellel oli umbes 60 õpilasest koosnev plokkflöödiorkester ja mitmesugused ansamblid koos rütmipillide grupiga, mis õpilastele elavat huvi pakkusid ja ka teistes koolides rakendamist leidsid ning isegi kohalikule pillitööstusele aluse panid. Kahjuks katkes see algatus sõja ajal, kusjuures selle jõudsale arengule sai omamoodi takistavaks ka vastava repertuaari puudumine. Nüüd, võimaluste avardudes, tuleks asuda kohast repertuaari soetama. Osaliselt on valmis repertuaari võimalik saada sotsialismimaadest (Saksa DV, Ungari), aga Haridusministeeriumil tuleks kontakti astuda ka Heliloojate Liiduga, et meie heliloojaidki kaasa tõmmata rahvusliku repertuaari rikastamisele.

Igatahes võib arvata, et plokkflöödi mängu harrastamine kujuneb meie koolides nii klassisiseseks kui ka väliseseks musitseerimise vormiks iseseisvalt ja koos lauluga.

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 6.

Alljärgnevalt toogem töö alustamiseks mõned näidised.

Kõige otstarbekam on mängu alustada kuulmise järgi sellistest lihtsatest pala-

kestest, mis toetuvad helidele *g* ja *e* («Kägu»).

Seejärel võiks siirduda *g* — *e* mängimisele seoses *a*-ga («Väike tantsulugu»).

Kägu

Erksalt Riho Päts

Laul

Ku-ku, ku-ku, ku-kukäo-ke, ku-ku-ku köökene, kuku käo-ke.
Helgi, hel-gi, hella linnuke, helgi, hella linnukene, hella linnuke.

Soprano

Puutrumm

Väike tantsulugu

Elavalt R. Päts

Soprano in c

Klaver

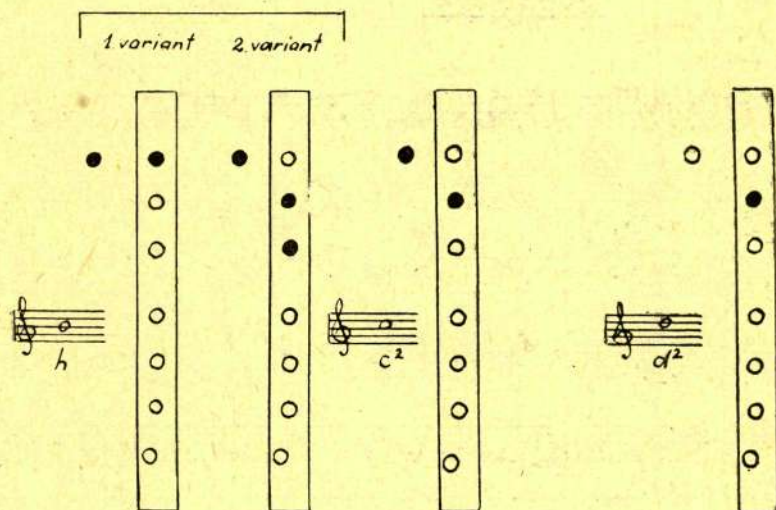
Kellamäng

Kordumotiviivilised (ostinato) kaasmängud

Harjake $\frac{2}{4}$ Puutrumm $\frac{2}{4}$

Kõlakarbik $\frac{2}{4}$

Kergemini kui alumised toonid on tabatav helirea ülemine osa $g' - c''$ (d'')



Selle omandamiseks võtame slovaki rahvaviisi «Meie laul», mille meloodia kasutabki peamiselt neid helisid. Seda laulu saab ka 2-hääle kaanonina mängida, nii seda rakendamegi, kui helirea ülemise osa võttes tehniliselt on omaseks saanud.*

Meie laul

Lõbusalt *Slovaki rhv.*

Sopr. I

Sopr. II
või
Tenor

The musical score for «Meie laul» is presented in 4/4 time. It features three staves: Soprano I, Soprano II (or Tenor), and piano accompaniment. The tempo is marked «Lõbusalt» (moderato) and the style is «Slovaki rhv.» (Slovak folk). The melody is primarily composed of the notes g' and c'' .

* Nagu eeltoodud võtteskeemist nähtub, on h saavutatav kahes variandis. Tuleb kasutada sellist varianti, mis mängimisel tundub mugavam. (Käesoleval juhul kahtlemata 1. varianti.) Muide, seda lookest võib esitada ka 2-hääle lauluga vaheldumisi (vt. «Laulik» IV).

Saavutanud mängukindluse, liigume alumisse registrisse ja võtame juurde d:

Rongisõit

Liikuvalt *R. Päts*

The musical score is arranged in two systems. The first system includes:
 - **Sopr. in C**: A single melodic line.
 - **Klaver**: Piano accompaniment with chords and moving lines in both hands.
 - **Kellamäng**: Bell accompaniment with rhythmic patterns.
 - **Ksülof**: Whistle accompaniment with rhythmic patterns.
 - **Triangel** and **Vile**: Percussion parts with rhythmic patterns.
 The second system continues the piano and bell parts, and includes a percussion part for:
 - **Harjake**, **Puutrumm**, and **Õõsorr** (with a *trumm* marking above).

The diagram shows three vertical piano registers, each with seven keys. Below each register is a musical staff with a note and a dynamic marking:
 - **Register 1**: Note *d* (middle C), dynamic *d*.
 - **Register 2**: Note *f* (F4), dynamic *f*.
 - **Register 3**: Note *c* (C4), dynamic *c*.
 The notes are positioned on the second line of the staff. The first two registers have a solid black dot above the note, while the third has a solid black dot below the note.

Nüüd tuleks sisse lülitada *f*-noot ja ka alumine *c*:

Kaera-Jaan

Eesti tantsuviis
sõlm R. Pats

Handwritten musical score for 'Kaera-Jaan'. The score is arranged in a system with eight staves. From top to bottom, the staves are labeled: Sopran in c, Klaver, Kellamäng, Ksülof, Rauttrumm, Tamburiin, Kõla-karbik, and Plaksut. The music is written in 2/4 time. The Soprano part begins with a treble clef and a common time signature 'c'. The Klaver part has a bass clef and a common time signature 'c'. The Kellamäng part has a treble clef and a common time signature 'c'. The Ksülof part has a treble clef and a common time signature 'c'. The Rauttrumm, Tamburiin, Kõla-karbik, and Plaksut parts have a 2/4 time signature. The score is divided into two measures by a double bar line. There are some handwritten annotations like 'gliss' and 'h' in the score.

Lõpuks jääb veel h seoses ülemise c-ga:

Diagram illustrating two variants of a musical sequence. At the top, a bracket spans two vertical bars, labeled '1. variant' and '2. variant'. Below the bars, there are three vertical bars representing dot patterns. The first bar has a solid black dot at the top and an open circle below it. The second bar has a solid black dot at the top, a solid black dot below it, and an open circle below that. The third bar has a solid black dot at the top, a solid black dot below it, and an open circle below that. To the left of the first bar is a musical staff with a treble clef and a note 'h'. To the right of the third bar is a musical staff with a treble clef and a note 'c²'.

Naljalugu

Elavalt Eesti pillilugu

Sopr. in C
Klaver
Kella-
mäng
Ksilof.
Tambur.
Harjake

The score for 'Naljalugu' is written for a soprano and several instruments. The soprano part is in C major and 4/4 time. The piano accompaniment consists of a right and left hand. The bell part has a simple melody. The clarinet part has a more complex melody. The tambour and harjake parts are rhythmic accompaniments.

Seega on esialgselt tutvunud diatoonilise heliastmiku kõikide astmetega $c-c'$ (kõlaliselt oktaavi võrra kõrgemalt).

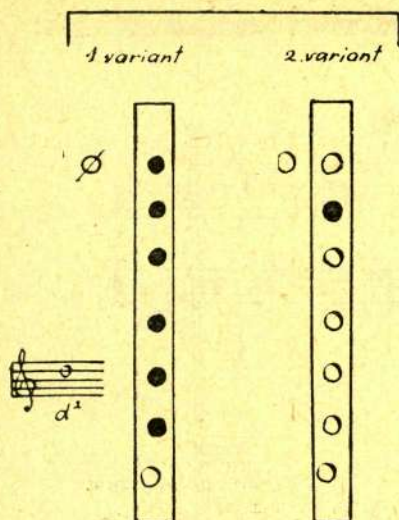
Olgugi et ülemist d mängitakse nagu alumistki, kuid ülepuhumisega, s. o. pilli tagaküljel asuva augu pooleldi avamisega (\emptyset), on teatud juhtudel (näit. «Labajala-valss») seda mugavam mängida järgmise võttega:

Labajala valss

Labajala tempos Eesti tantsuviis sõn R. Püts

Sopr. in C
Klaver
Kella-
mäng
Ksilof.
Tambur.
Võru-
trumm

The score for 'Labajala valss' is written for a soprano and several instruments. The soprano part is in C major and 3/4 time. The piano accompaniment consists of a right and left hand. The bell part has a simple melody. The clarinet part has a more complex melody. The tambour and võru-trumm parts are rhythmic accompaniments.



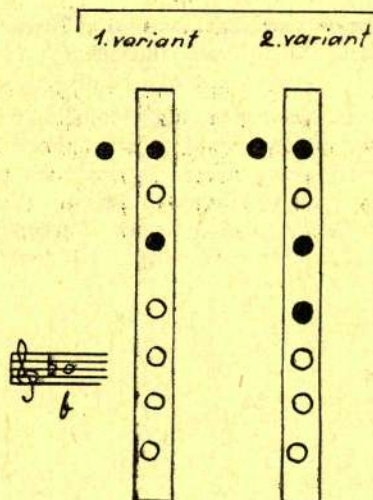
Mängutehnika kinnistamiseks C-duur helirea täies ulatuses soovitame õpilastel isetegevuslikus korras omavahel ansambli mängu harrastada, kasutades selleks näit. 5. klassi lauliku järgmisi laule: R. Päts, «Anemoon» lk. 12, kanada rahvalaul «Rumbaraa» lk. 24, soome rahvalaul «Matkame lauldes» lk. 29, V. Tormise seatud eesti rahvaviis «Kadriko tants» lk. 57, hiina rahvalaul «Uus-aasta laul» lk. 68.

Eespool tutvustasime põgusalt sopran-plokkflöödi kasutamist koos löökpillide ja lauluga. Kõigi teiste pilliliikide (alt, tenor, bass) mängimine toimub täpselt samadel alustel. Vahe on vaid selles, et kui sopran-pill oma mõõtmelt on kohane juba mudilastele, siis alt, tenor ja bass nõuavad suuremat kätt ja pikemaid sõrmi. Need saaksid kõne alla tulla vaid kesk- ja vanemates klassides. Viimastes tuleb mängutehnikat edasi arendada ka kõrgemas registris, samuti teistes helistikes, mis nõuavad rohkem osavust.

Igatahes võib juba sopran-pillidega soodsalt ka kahe- ja kolmehälset mängimist harrastada, rääkimata kvarteti koosseisust, millesse kuuluvad kõik selle pilli liigid. Peab veel kord alla kriipsutama, et plokkflöötidega sobivad koosmängu suuorepärast ka viiulid, tšello ja kannel.

Toome veel mõned näited eri koosseisudele. Seejuures tuleb arvestada, et alt- ja bass-plokkflöödid on F-pillid (põhitooniga F) ja neile noodistamine toimub aldile kvardi võrra madalamalt ja bassile kvindi võrra kõrgemalt, mis aga tegelikult annab aldilt kvardi võrra kõrgema ja bassilt kvindi võrra madalama kõla. Enamik esitatavatest paladest on sopran- ja tenorflöödi F-duuris (s. o. madaldatud h noodiga = b, vt. võtete tabel), alt- ja basspillile aga C-duuris kui kõige mugavamalt mängitava helistikes. See aga ei tähenda, nagu ei tarvitseks mängida ka teistes helistikes. Seoses mängutehnika järjekindla avardamisega on võimalikud ka kromaatilised käigud (vt. võtete tabel). Esi-algu on soovitatav siiski piirduda lihtsaimaga.

Järgmistes palades tuleb arvestada üht madaldust (b).



Ülemisi e", f" ja g" tuleb taotleda ülepuhumisega. Need 2. oktaavi helid esimese oktaavi helidega sarnleva aplikaatuuriga saavutatakse üsna kergesti pilli tagaküljel asuva augu pooleldi avamisega pisut tugevama puhumise korral. Kõrgemate helide taotlemine nõuab juba rohkem mängukindlust ja -osavust.

Pillimehed

Repall Inglise viis

Sopr. in C Inglise viis

Alt in F

Detailed description: This is a musical score for two voices. The Soprano part is in C major and the Alto part is in F major. The music is in 4/4 time. The Soprano part starts with a treble clef and a common time signature. The Alto part starts with a bass clef and a common time signature. The music consists of several measures of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes.

Kelluke

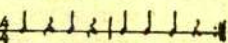
Elavalt Vanaprantsuse v.

Sopr. I in C Vanaprantsuse v.

Sopr. II in C

Detailed description: This is a musical score for two Soprano parts. Both parts are in C major. The music is in 4/4 time. The Soprano I part starts with a treble clef and a common time signature. The Soprano II part starts with a treble clef and a common time signature. The music consists of several measures of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes.

Kordumotüiviline kaasmäng:

Triangel 

Taieldes võib kasutada «Laulikust V» E. Schmidti «Ku-ku» (lk. 84) ja india rahvalaulu «Karavan» (lk. 88).

Mis puutub selle ala muusikaliteratuurisse laiemas ulatuses, siis hõlmab see mitmesuguses kerguses ja raskuses teoseid vanadelt klassikameistritelt (Telemann, Bach, Haydn, Mozart, Purcell jt.) kuni kaasaegseteni (Jöde, Hindemith).

Kodumaist rahvalikku repertuaari tuleks neil, kes selleks on võimelised, endil seada ja töödelda, aga veel parem oleks, kui Haridusministeeriumi vahendusel seda tsentraliseeritult soetada saaks.

**LASTE ÕIGEST
TOITLUSTAMISEST
KOOLIEELSETES
LASTEASUTUSTES**

EHA LAIDO

Inimorganismi elutalitluse vajadustest lähtudes on nüüdisaja teadus andnud toitlustamise alal kindlad põhjendatud seisukohad, mis käsitlevad toitainete sisalduse ja vitamiinide olemasolu vajadust igapäevases toidus.

Erilist tähelepanu peame seejuures pöörama laste kasvava ja areneva organismi toitainete vajaduse rahuldamisele, et tagada laste normaalne füüsiline ja vaimne arenemine ning heaervis.

Vastutus selle eest lasub koolieelsetel lasteasutustel, kus toitlustamine peab tuginema teaduslikele alustele. Seega tuleb menüü koostamisse suhtuda suure tähelepanuga ning toidu valmistamisel rakendada tehnoloogiat, mis tagab toidu kõrge kvaliteedi.

Menüü koostamine on lasteasutuste vastutavate töötajate ülesanne. Nii võtavad sellest osa peakokk, arst ja meditsiiniõde ning asutuse juhataja. Toidu õiget ja kvaliteetset töötlemist juhendab peakokk.

Praktika on näidanud, et mitte alati ei valitse laste päevases toidukoguses toitainete tasakaal, s.o. valgud, rasvad ja süsivesikud ei ole õiges vahekorras — 1:1:4. Valke on sageli nõutavast vähem, seevastu on aga liialt palju süsivesikuid ja rasvu. Valke on lapsel vaja just uute rakkude ja kudede ülesehitamiseks, samuti mitmesuguste fermentide, hormoonide ja kaitsekehade moodustamiseks. Et valguvajadus saaks rahuldatud, peaksid lapsed sööma küllaldaselt piima, kohupiima, juustu, mune, liha, kala ning nende tooteid. Piimavalk on kõrge bioloogilise väärtusega, seepärast peab piim olema lapse toidulaual iga päev. Peale valkude annab piim organismile veel väga vajalikku kaltsiumi, fosforit ning A-, D-, C- ja E-vitamiini. Kasulikud on ka vähese rasvasisaldusega piimatooted nagu tallinna keefir ja rasvata kohupiim. Nende toitudega on võimalik suurendada toiduratsioonis valgu hulka rasvasisaldust tõstmata. Suur osatähtsus

valgutarbe katmisel langegu juustule, sest juust sisaldab kontsentreeritult kõiki piimas leiduvaid väärtuslikke toitaineid. Juba 100 grammi juustu katab 20% inimese ööpäevasest valguvajadusest. Täiesti otstarbekas on anda lastele kas hommikuti või õhtuti juustuvõileibu. Eriti maitsvad on soojad juustuvõiga saiakesed. Riivitud juust sobib ka makaroni-, tangu-, kala- ja liharoogade lisandiks. See pakub vaheldust ning ühtlasi äratab ja säilitab laste isu. Pealegi rikastab selline toit organismi peale valkude ka mineraalainetega.

Toidu rasvasisalduse vähendamiseks on sobiv kasutada 30%-list pärnu ja tartu juustu või mitmesuguseid sulatatud juustusid.

Statistika andmetel süüakse kala meie kodudes liialt vähe (1 inimese kohta aastas ainult 25 kg). See kogus peaks ulatuma aastas 40 kiloni. Ka lasteasutuste menüüsid jälgides võib näha, et kala kasutatakse soovitatust vähem. Kalas leiduv valk on loomaliha valgust 3 korda odavam ning lisaks on kalas veel rohkesti mineraalaineid — fosforit, kaltsiumi, joodi, rauda, magneesiumi. Vitamiinidest on kalas D-, B₁-, B₂-, PP- ja E-vitamiin.

Kala kõrge toiteväärtuse tõttu tuleks lasteasutustes pakkuda rohkesti kalatoite. Võimaluse korral on soovitatav anda kala 3 korda nädalas. Mehhaniseeritud töötlemise tõttu on lasteasutustes koduga võrreldes hoopis hõlpsam kalatoite mitmekesisemalt valmistada (kalakotletid, -pallid, -vormid, -supid).

Kalatoitude üks positiivseid omadusi on seegi, et kalarasv ei soodusta organismi rasvumist ning kala külmutamine ei vähenda tema toiteväärtust.

Lasteasutuste menüüs peavad tähtsal kohal olema veel munad ja munatoidud. Muna sisaldab täisväärtuslikke valke, mineraalidest rauda ja fosforit ning A-, D-, B₁-, B₂- ja PP-vitamiine. Seega peaks laste igapäevane toidukaart ette nägema toite munadest, eriti aga munarebust,

mis sisaldab kaltsiumi ja letsitiini. Isukalt söövad lapsed hakitud munaga võileiba ja saia, magusat munaroga ja paljusid teisi munaga valmistatud toite nagu sõrnikud, pannkoogid, klimbid, vormid, pudingid.

Iga lasteasutuse nädalamenüüs peaksid olema ka kohupiimatoidud, vähemalt 3—4 korda nädalas nii võileivakattena kui ka soolase lisandiga (heeringa ja roheline sibulaga) ning magustoitadena.

Samuti ei tohiks unustada keefirit, mida antagu joogina toitude juurde, kuid ka iseseisvalt või magusa kokteilina, näiteks keefiri-ploomimahlakokteilina, mis lastele hästi maitsneb.

Üldse on soovitatav lasteasutustes rohkem planeerida mitmesuguseid kokteile. Need on karastavad ja tõstavad isu. Pealegi teeb kokteili joomine kõrrega lastele palju rõõmu. Arvestades et lapse organism on sageli ülitundlik, on soovitatav kasutada vahustatud piima- või koore-mahlakokteile ka nende ravitoime tõttu. Nimelt vahustamise tõttu sisaldab kokteil õhuhapnikku, evides seega pikemaajalisel kasutamisel ravitoimet organismi desensibiliseerimisel. Selline jook sisaldab ka rohkesti tänuväärtset piimavalgu, -kaltsiumi, -suhkrut ja A- ning D-vitamiini. Suvel peaks vähemalt aiarühmadele piimajäätise- ja mahlakokteile võimaldama. Kokteile võib serveerida ka marjade või puuviljaga kas söögi vaheajal janu kustutamiseks, lõunasöögil magustoiduks või hoopis õhtuooteks. Viimasel juhul sobib juurde anda küpsiseid, korpi, õunakooki vm.

Paljude lasteasutuste menüüd näitavad järjekindlalt rasvade ülirohkust lastetoidus. Seda on võimalik vältida, kui kinni pidada ettenähtud normidest ning lähtuda eeltoodud näidetest. Ühtlasi on vaja piirata või ja sulatatud rasva kasutamist toidus.

Loomset rasva sisaldavad toiduained nagu piim ja selle saadused on lapsel kergesti seeditavad. Samuti saab laps piimast valku ning A- ja D-vitamiine.

Et rasv tekib organismis ka süsivesi- kutes, nimelt tärglisest ja suhkrust, on soovitatav kartuleid anda vähem ning selle asemel suurendada mineraalsoolarikaste köögiviljade hulka. Ent kartul püsigu ikkagi iga päev lapse toidumenüüs. Köögivilja tuleks lastele päeva jooksul anda isegi paaril korral, kuid eri va- riantides.

Leivas, sepikus ja teistes teraviljatoo- detes on mineraalaineid, süsivesikuid ning B-rühma vitamiine, samuti ka kest- ainet seedimisprotsessi intensiivistami- seks. Olgu mainitud, et sai ei asenda leiba. Kuid ka saia toiteväärtus on meie tööstuses tänu valkude lisamisele järjest paranenud.

Mineraalained võtavad osa ainevahe- tusprotsessidest. Lapse luude kasvuks ja arenguks on eriti vaja kaltsiumi ja fos- forit, vereloomeks rauda. Mineraalsooli on rohkesti juur- ja puuviljas, piimas, kalas, lihas, munakollases jt.

Vitamiine on vaja normaalseks aine- vahetuseks. Nende vähesus või puudu- mine tekitab lapse kasvu- ja arenguhäi- reid ning võib ka raskeid haigusi esile kutsuda. Et lastele anda looduslikke vitamiine, esinegu toidusedelis puuvili, marjad, mahlad, köögivilid, kartul. Tingi- mata iga päev olgu mahla või toorest puu- või juurvilja. Talvisel söögilaual ärgu puudugu toorsalatid. Kevadest sü- giseni pakuvad mitmekesisust ja tõsta- vad toidu isuäratavust tomat, roheline sibul, lehesalat, hernes, värske kurk jt.

Peakokk kannab hoolt toidu õige ja tervisliku kulinaarse töötlemise eest. See on lasteasutuses äärmiselt tähtis. On ju teada, et C-vitamiin hävib kõrges tem- peratuuris, õhuhapniku ja valguga toimele, samuti kokkupuutel vase või rauaga. Seega marjade purustamine hakklihamas- inas vähendab C-vitamiini sisaldust. Samuti teeb seda leeliseline keskkond.

A-vitamiin hävib õhuhapniku ja val- guskiirte toimele. Seega ei jahi pudeli- piima hoida päikese käes, vaid tuleb asetada hämarasse või laotada puhas läbipaistmatu kate pudelite kastidele.

A-vitamiini eelvitamiini, nn. karotiini on rohkesti porgandis, kõrvitsas, toma- tis, hernes, ka kibuvitsamarjades. Et organism karotiini hästi omastaks, tuleb toidule lisada rasvaineid (kui see sobib).

Vitamiine on organismile normaalseks ainevahetuseks vaja just teatud annu- ses. Nende liigne tarvitamine, eriti sün- teetiliste preparaatenäidena, on organismile samuti kahjulik nagu nende puudumi- negi. Olgu teada, et vitamiinid mõjuvad lapse organismile just komplekselt koos teiste toitainetega. Vitaminiiseeritagu toi- tu siis, kui looduslikud toiduained sisal- davad vitamiine liiga vähe, meie kliima- võõtmes talvel ja kevadel.

Vesi on tähtis toitainete lahustaja organismis. Väiksematel lastel on vede- likuvajadus suhteliselt suurem, seepärast tuleb näiteks imikule kõrgeenenud tem- peratuuri puhul anda rohkesti juua vett või teed, mitte piima, nagu arvavad pal- jud noored emad ja mõnikord ka laste- asutuste õed-kasvatajad.

Lasteasutuse menüü koostamist tuleb alustada lõunasöögi planeerimisega. Nii selgub hõlpsamini, mida hommiku- või õhtusöögiks juurde lisada päevase normi täiustamiseks. Sealjuures jälgitagu, et samal päeval üht liiki toitained ei domi- neeriks ülemäära. Oluline on menüü planeerimisel arvestada ka eelmise päe- va oodet või õhtusööki. Kui õhtul on olnud puder, siis see järgmisel hommi- kul enam ei sobi, vaid tuleb menüüsse võtta näiteks piimasupp või mõni jook võileibadega. Hommikuti sobivad valgu- rikkamad toiduained (kohupiim, muna, juust), sest eelnev toidukorra vaheaeg on olnud küllalt pikk.

Üldiselt sobivad hommikul supid pii- ma või mahlaga, miile lisaks soolasem võileib (pasteet, kilu, kohupiim, köögi- vilid). Samuti tuleks vaheldumisi supiga võtta menüüsse kohvi, teed, mahla. Paar korda nädalas võiks hommikuti teha eri- nevat putru (herkulo-, riisi-, manna-, rukkijahu-, tangu- või segaputru). Pudru juurde sobib piim, kohv, mahi, keedisega tee.

Omaette probleemiks on kujunenud lasteasutuses esmaspäevase hommikusöögi planeerimine, sest enamasti ei ole selleks ajaks toodud ei piima, kohupiima ega muud värsket. Arvestades olukorda võiks soovitada järgmisi toite: kaerahelbe-mahlasupp, riisi-mahlasupp, nuudlid või makaronid kas muna, juustu või singiga, munahüüve toorsalatiga, muna- või juustuvõileivad, juustusaiakesed. Viimaseid saab soojadena rühma viia spetsiaalseis soojendus anumais. Hommikul on võimalik joogiks anda sooja mahla, keedise, sidruni või meega teed.

Lõunasöökide koostamisel peetagu meeles, et supp vahelduks praega. 1—2 korral nädalas tuleks planeerida 3-roaline lõuna.

2-roalise lõuna puhul sobib tugevam magustoit nagu puding, vorm, kreem, puder kisselliga, pannkoogid vms.

3-roalise lõuna puhul võib magustoiduks olla ainult kissell, mahl, kokteil. Suppi antagu sel juhul ainult 100—200 g. Suurema koguse puhul ei jõua koolieelik enam praadi süüa.

Ülimalt suurt tähelepanu lapse toitlustamisel tuleb pöörata salatitele, eriti toorsalatitele (porgandi-jõhvika-, kaalika-porgandi-, värsketapsa-jõhvika-, hapukapsa-porgandi-, porgandi-õuna-, rõika-peedisalatile, peedisalatile mahlas, värsketapsa-porgandi-, rõika-hapukoore, pohla-, õuna-, kõrvitsa-, tomati-, kurgi-, lehesalatile jne.).

Õhtusöögiks valitagu menüüsse kergeti seeditavad toidud, mis aga on toitvad — köögivilid, puuvili, porgandi- või kartulikotletid, sõrnikud, pudrud, juust, piim, keefir, kokteil jne. Õhtusöögiks ei sobi tugevad lihatoidud, sest need erutavad liialt lapse närvisüsteemi ning võivad häirida õhtust magamajäämist.

Meenutagem, et samal päeval ei tohi menüüs olla mitmeid raskesti seeditavaid toite nagu hapukapsas ja seened. On juhtunud, et lapsel tekib kõhuvalu pärast kapsaste või seente söömist. Sageli põh-

justab valu gaaside rohkus seedetraktis, eriti siis, kui eelnimetatud toitude juurde on antud piima. Küll aga sobib piim suurepäraselt putrude juurde — organism omandab seda paremini valkusid.

Kuni 4-aastastele lastele ei ole lubatud kasutada toiduks sea-, lamba- ja hanerasva.

Veel rikutakse vahetevahel sanitaarieskirju toidu köögist rühmaruumi toimetamisel. Selleks peavad toidunõud olema kaanetatud ja markeeritud. Toiduviijal olgu seljas puhas, selleks tööks määratud kittel või põll, peas juukseid kattev müts, samuti ka lastel, kes teda abistavad.

Kategooriliselt on keelatud köögis viibida neil, kes toitlustamisega otseselt ei ole seotud. Selle nõude peavad esitama meditsiinitöötajad, selle täitmise eest vastutama peakokk ja asutuse juhataja.

Oleks väga teretulnud, kui rühmakasvatatajad annaksid edasi peakokkale oma tähelepanekud laste toitumisest. Kasvatajal on ju vahetu kontakt lastega ning seetõttu on tema nõuanded ja soovitused toitvate valikul väga väärtuslikud. Nii esitasid Tallinna 124. lastepäevakodu kasvatatajad küllaltki huvitavaid, mitmekesiseid ja tervishoiunõuetele vastavaid menüüsid nn. võistlusmenüüdena, mida asutuses edukalt kasutatakse.

Sageli valmistab lasteasutuse töötajatele suurt muret toidu madal kalorsus. Ei tohi unustada, et päevaste rühmade lapsed söövad õhtuse toidu kodus. Siinjuures meenutagem laste ööpäevast kaloritarvet:

- 1—1,5-aastane vajab 1300 kalorit,
- 1,5—3-aastane 1550 kalorit,
- 3—5-aastane 1800 kalorit,
- 5—7-aastane 2075 kalorit.

Lasteasutuse töötajad peaksid vanematele soovutama lasteasutuse menüüde süstemaatilist jälgimist. Ainult siis on võimalik koostada kodus nõuetekohane õhtune ja isegi laupäevane-pühapäevane menüü. Veelgi soovitamam, kui õhtuse

menüü ettepaneku teeb lasteasutus. Võideldada tuleb väärnähtuse vastu, et lapsele antakse lasteasutusse kaasa biskviite, õunu, kompvekke või muud. Lapse sünnipäeva tähistamisel ei tohi laps kodust kaasa tuua torti. Pakkuda võiks ainult paberis kompvekke.

On soovitatav igas rühmas vastavalt laste vanusele välja panna teadmiseks lastevanematele ja toidujagajale toiduportsjonite suurus:

1—3-a. 3—5-a. 5—7-a.

Hommikueine:

kuum toit	200 gr	200 gr	250 gr
tee, kohv,			
piim	50—100 gr	150 gr	200 gr

Lõunasöök:

supp	100—200	200	200—300
liha või			
kala	40—50	70	80
lisand	50	80	120
magustoit	50—100	150	200

Õhtuode:

piim, keefir,			
kissell	150	350	350

Õhtusöök:

kuum toit	150—200	200	250
jook	100	150	200

Esitame lasteasutuse ühe nädala näidismenüü.

Esmaspäev

Hommikusöök — nuudlid võiga, leib munavõiga, mahlajook.

Lõunasöök — maksapannkoogid, kaste, kartul, peedisalat.

Õhtusöök — hautatud köögivilid, võileib vorstiga, keefir.

Teisipäev

Hommikusöök — kruubi-piimasupp, kiluvõileib roheline sibulaga.

Lõunasöök — kartulipuder viinerikastmega, värsket kapsa-porgandisalat, kompot vahukoorega.

Õhtusöök — sõrnikud keedisega.

Kolmapäev

Hommikusöök — nisutangupuder võiga, piim, õun.

Lõunasöök — frikadelli-kapsasupp, porgandi-riisivorm kisselliga.

Õhtusöök — munahüüve, roheline sibulavõileib, kohv.

Neljapäev

Hommikusöök — nuudli-piimasupp, lihapasteedivõileib.

Lõunasöök — pikkpoiss porgandikastmes, kartul, rukkijahuvaht piimaga.

Õhtusöök — soolane kohupiim roheline sibulaga (köömnetega), võileib, sidrunijook (soe), kaalikalõik.

Reede

Hommikusöök — roheline herne püree võiga, sepik või ja juustuga.

Lõunasöök — kalasupp, kalapallid, kartul, valge kaste, pohlasalat keefiri-ploomimehukokteil.

Õhtusöök — plaadisai, kakao.

Märkus: Sõltuvalt aastaajast tuleks planeerida salateiks ja leivakatteks ka värsket kurki või tomateid.

ÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISEST EESTIS 1920—1930-ndail AASTAIL *

KAAREL KOTSAR

ÕPETAJATE SEMINARIDE SEADUSE MUUTMINE (1925)

Hoolimata õpetajate seminaride seaduse kehtimise hakkamisest, ei jätnud reaktsioon oma plaanide realiseerimise lootust. Tallinna Õpetajate Seminari õpilaste seotuse fakt 1924. a. 1. detsembri ülestõusuga³⁶ sai poliitilisele reaktsioonile küllaldaseks ajendiks seminarivastase rünnaku arendamiseks nii ajakirjanduses kui ka valitsuses ja parlamendis. 16. dets. 1924. a. moodustatud kodanliku nn. seinast seina valitsuse 19. dets. 1924. a. II Riigikogule esitatud deklaratsioonis pöörati suurt tähelepanu kodanlik-natsionalistliku hariduspoliitika edasisele süvendamisele, laste kasvatamisele marurahvusluse vaimus ja iseäranis selleks sobiva pedagoogilise kaadri ettevalmistamisele.³⁷

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 6.

³⁶ A. Sunila, Eesti proletariaadi relvastatud ülestõus 1. detsembril 1924. Tallinn, 1961, lk. 18 ja 19.

³⁷ II Riigikogu protokollid. 6. istungjärg, vg. 2501.

Süüdistatuna seminariõpilaste revolutsioonilise liikumise tõkestamise nõrkuses vallandati Hans Roos Tallinna Õpetajate Seminari direktori ametikohalt.³⁸ Haridusminister H. B. Rahamägi suundus isiklikult inspekteerimisile õpetajate seminaridesse.³⁹

Parempoolsed parteid eesotsas kristliku rahvaerakonnaga algatasid uue kampaania seminaride asendamiseks pedagoogiumidega.

Seminaride likvideerimise küsimuse tõstatasid parempoolsete parteide esindajad L. Raudkepp, H. Bauer, K. Indermitte ja M. Laarman II Riigikogu eelarvekomisjonis. Haridusministeeriumi 1925. a. eelarve läbi vaatamisel tegid nad eelarvekomisjoni 1925. a. 28. jaanuari koosolekul ettepaneku sulgeda krediit seminaride «kahe alama klassi» finantseerimiseks, mis sisuliselt tähendaks kõikide seminaride likvideerimise algust. Haridusministeeriumi esindajate F. V. Mikkelsaare ja G. Olliku vastuseisu tõttu seda ettepanekut vastu ei võetud, küll aga vähendati kõikides seminarides kas stipendiume või ehituseks kavandatud summasid.⁴⁰

II Riigikogu 1925. a. 27. märtsi koosolekul, kus päevakorras oli «Eesti vabariigi kulude ja tulude eelarve 1925. aastaks», kustutati E. Martinsoni ettepanekul Tallinna Õpetajate Seminari 1. klassi ülalpidamiseks 1925. a. II poolel vajalikud 350 000 marka.⁴¹ Selle ettepaneku kinnitamine Riigikogu poolt 31. märtsil 1925. a. saigi sisuliselt Tallinna Õpetajate Seminari sulgemise seaduslikuks otsuseks. Ühtlasi leidis E. Martinson olevat loomuliku, et seminari asemele ellukutsutava pedagoogiumi efektsa pandaks äsja Tallinna

³⁸ Tallinna õpetajate seminari juhataja tagandamine kohalt. Kaitsevõgede ülemjuhataja käskkiri nr. 21. «Kaja» nr. 3, 4. jaan. 1925, lk. 1.

³⁹ Haridusminister Võrus. Tutvumine õpetajate seminariga ja muljed. «Kaja» nr. 36, 7. veebr. 1925, lk. 5.

⁴⁰ ORKA, f. 80, nim. 2, s.-ü. 478, leht 26.

⁴¹ II Riigikogu protokollid. 7. istungjärg 1925. a., vg. 921.

Õpetajate Seminari direktoriks määratud A. Kuks.⁴²

Selle otsusega rahulolematud parempoolsete parteide esindajad L. Raudkepp jt. esitasid Riigikogu 1925. a. 21. aprilli koosolekule ebaseaduslikult eelarvekomisjoni otsusena vormistatud «seoviavalduse» Riigikogule kõikide seminaride 1. ja 2. klassi sulgemiseks, mõningate keskkoolide juurde pedagoogiliste harude avamiseks ja keskkooli lõpetajatele erilise õpetajate ettevalmistamise instituudi avamiseks, mille tagasilükkamist aga E. Martinsonil, J. Piiskaril ja haridusminister H. B. Rahamäel õnnestus põhjendada.⁴³

Et Tallinna seminari 1. klassi ülalpidamise summad olid kustutatud ja Tallinna Seminari reorganiseerimine seega sanktsioneeritud, esitas haridusministeerium Riigikogu hariduskomisjonile õpetajate seminaride seaduse muutmise eelnõu. Parempoolsete parteide esindajatel eesotsas H. Baueriga ei õnnestunud 28. maist—4. juunini 1925. a. hariduskomisjoni toimunud vaidluste käigus J. Torgi ja G. Ollikuga ka sedapuhku kõikide seminaride 1. ja 2. klassi sulgemise formuleeringut seaduseelnõusse suruda. Seepärast tuli hariduskomisjoni aruandjal H. Baueril esitada Riigikogule haridusministeeriumi seaduseelnõu sisuliselt muutmata kujul, kus see 5. nov. 1925. a. mõnerealise «Õpetajate seminaride seaduse täiendamise seadusena» vastu võeti ning «edaspidise reformeerimise ots-

⁴² Seminaride pooldava E. Martinsoni esinemine Riigikogus oli F. V. Mikkelisaare ja tema mõtteosaliste taktikaline manööver seminaride säilitamiseks Tallinna seminarist loobumise hinnaga. A. Kuksi määramisega seminaridirektori kohale ja esitamisega pedagoogiumi direktori kandidaadiks isikuna, «kes selle mõtte eest on ka võidelnud» (II Riigikogu protokollid. 7. istungjärg 1923. a., vg. 901). F. V. Mikkelisaar pidas oma mõtteosalistega ilmselt silmas eesmärki rahuldada pedagoogilises avalikkuses erilist positsiooni taotleva A. Kuksi ambitsioone ning lepitada teda seminaridega. Sellele võimalusele viitab ka M. Raud. (Märt Raud, Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestusi I, Stockholm, 1965, lk. 190.)

⁴³ II riigikogu protokollid. 8. istungjärg 1925. a., vg. 50.

tarbel» Tallinna Õpetajate Seminari 1. klass 1925. a. ja 2. klass 1926. a. augustikuu esimesest päevast suleti.⁴⁴

Teiste seminaride likvideerimise ärahoidmist (kuigi Tallinna seminari sulgemise hinnaga) tuleb pidada hariduselu progressiivsete jõudude (eesotsas F. V. Mikkelisaare, E. Martinsoni jt.) ajutiseks võiduks, mille nad saavutasid osava parlamendivõitluse tulemusena.

Samaaegselt vaidlustega Riigikogu hariduskomisjonis jätkus äge poleemika ajakirjanduses, toimusid vaidlused Eesti Õpetajate Liidu organites ja haridusministeeriumi nõupidamistel.⁴⁵

Seminaride ründas lakkamatult «Päevaleht»,⁴⁶ rohkesti kirjutiis ilmus nende õppeasutuste teatud uuendustega säilitamise⁴⁷ või siis pedagoogiumidega paralleelselt eksisteerimise poolt.⁴⁸

Et lahendamisel olid algkooliõpetajate ettevalmistamise põhimõttelise tähtsusega küsimused, otsustas Eesti Õpetajate Liidu

⁴⁴ II riigikogu protokollid. 9. istungjärg 1925. a., vg. 879.

⁴⁵ Seminaride küsimus haridusministeeriumis. «Vaba Maa» nr. 92, 23. aprillil 1925.

⁴⁶ N. K a n n, Kas kaheaastased pedagoogiumid või neljaaastased pedagoogilised harud üldhariduslistes keskkoolides. «Päevaleht» nr. 36, 7. veebr. 1925; N. K a n n, Seminaride küsimus uuesti päevakorral. «Päevaleht» nr. 146, 3. juunil 1925; I. T a m m r e, Keda võetakse õpetajate seminaaride kasvandikeks? «Päevaleht» nr. 224, 21. aug. 1925.

⁴⁷ A. M - u s, Andke meile häid õpetajaid. Kas käime õpetajate ettevalmistamisel õiget rada? «Postimees» nr. 25, 26. jaan. 1925; J. T o r k, Õpetajate ettevalmistusest. Kas jälgida Prantsusmaad? «Vaba Maa» nr. 40, 18. veebr. 1925; M. T u r p, Veel seminaride küsimusest. Senised kogemused. Nõuded õpetaja isiku kohta. Soovitavad uuendused. «Postimees» nr. 89, 31. märtsil 1925; J. K ä i s, Õpetajate ettevalmistusest. Rohkem asjalikkust ja järjekindlust selles küsimuses! «Postimees» nr. 103, 18. aprillil 1925; J. T o r k, Seminaride kaitseks. «Kasvatus» 1925, nr. 6, lk. 184—188.

⁴⁸ G. R., Veel õpetajaist ja nende ettevalmistamisest. «Postimees» nr. 68, 10. märtsil 1925; nr. 69, 11. märtsil 1925; M d., Kas asuda seminaride kaotamisele? «Postimees» nr. 86, 28. märtsil 1925.

asemikkude kogu oma koosolekul 21. aprillil 1925. a. õpetajate ettevalmistamise küsimuses selgitada kogu õpetajaskonna seisukohti ning kutsuda sel eesmärgil juunis kokku 7. üleriigiline õpetajate kongress.⁴⁹

Võttes arvesse arutamisele tuleva peaküsimuse «Õpetajate ettevalmistamine ja edasiharimine» erakordset tähtsust, valmistuti kongressiks väga põhjalikult. Referentide esitatud teesid ja ettepanekud saadeti kuu aega enne kongressi kohalikele liitudele ja ühingutele läbiarutamiseks ja eelseisukohatade võtmiseks.

Spetsiaalsete ettekannetega õpetajate ettevalmistamisest esinesid antipoodid — Võru Õpetajate Seminari direktor J. Käis ja Tallinna Õpetajate Seminari direktor A. Kuks. J. Käis põhjendas algkooliõpetajate kutselise ettevalmistuse asutuse normaaltüübina algkoolile tuginevat 6-aastast seminari. Ühtlasi mõõnis J. Käis, et võib riiklikust seisukohast otstarbekohaseks osutada «pidada seminaride kõrval» ka keskkooliõpetajatele määratud pedagoogilisi õppeasutusi.⁵⁰

A. Kuks nõudis algkooliõpetajate keskkoolis antavat üldharidust ja sellele baseeruvat pedagoogilist kutseharidust, pakkus aga samuti ka kompromissettepanekut — võimaldada algkooliõpetajate ettevalmistamist nii algkoolile baseeruvates kuueklassilistes seminarides kui ka kaheaastastes pedagoogiümides keskkooliõpetajatele.⁵¹

Üldkoosolekul 20. juunil 1925. a. vastu võetud kongressi resolutsioonides fikseeriti J. Käisi ettekande teesid peaaegu muutmata kujul, lisades juurde formuleeringu «Algkooliõpetajate ettevalmistamise katse kaheaastaste pedagoogiümide kaudu keskkoolide lõpetajatele tuleb teostada, kuid mitte seminaride sulgemise hinnaga.»⁵²

Umbes kuu aega pärast «Õpetajate seminaride seaduse täiendamise seaduse» vastuvõtmist 1925. a. 15. detsembril sai haridus-

⁴⁹ Õpetajate 7. üleriigiline kongress 18.—20. juunil. «Vaba Maa» nr. 92, 23. apr. 1925.

⁵⁰ Eesti Õpetajate Liit. Eesti Õpetajate VII üldkongress 18., 19. ja 20. juunil 1925. a. Tallinnas. Tallinn, 1926, lk. 85.

⁵¹ Sealsamas, lk. 87.

⁵² Sealsamas, lk. 100.

ministriks kristliku rahvaerakonna üks asutajaliikmeid pastor Jaan Lattik.

Uue ministri näol said seminaride pooldajad enesele raevuka vastase, «kelles löi lõkele pastorite vana viha Tartu Õpetajate Seminari vastu» ning kes otsemaid alustas järjekordset riskikäiku õpetajate ettevalmistamise ümberkorraldamiseks oma purutagurlike tõekspidamiste vaimus.

Jaan Lattik ilmutas seminaride sulgemisel suurt aktiivsust. Pooldades algkooliõpetajate ettevalmistamist keskkooli baasil,⁵³ kavatses J. Lattik algul sulgeda Tallinna, Võru ja Tartu seminari ning Kuressaare gümnaasiumi pedagoogilise klassi.⁵⁴ Linnaalgkoolide õpetajaid ettevalmistav pedagoogium pidi avatama Tartus; Läänemaa ja Rakvere seminarid õpetajaid ette valmistama maaalgkoolidele (esimene mees-, teine naisõpetajaid).⁵⁵

Tallinna seminari kavatses ta algul liita Läänemaa seminariga, hiljem Võru seminariga.⁵⁶ J. Lattik rääkis kaheaastase kursusega pedagoogilisest akadeemiast kui kõige otstarbekohasemast õpetajate ettevalmistamise asutusest, mis tuleks avada Tallinnas, kuna Tartusse jääks seminar arvatavasti edasi töötama.⁵⁷

Sellistel asjaoludel hakkas isegi seni pas-
torist ministri hariduspoliitikat õigustanud «Päevaleht» J. Lattikut järjekindlusetuses ja mitte ainult haridusministeeriumi, vaid ka valitsuse prestiiži kõigutamises süüdistama.⁵⁸ «Kaja» heitis haridusministeeriumile ette tegutsemist «ilma igasuguse plaanita» ja nõudis J. Lattikult lubaduste asemel te-
gusid.⁵⁹

⁵³ Ajakirjanikud haridusministri jutul. «Posimees» nr. 25, 26. jaan. 1926.

⁵⁴ Haridusministri kavatsused koolipoliitikas. «Virumaa Teataja» nr. 40, 25. mail 1927.

⁵⁵ Seminaride koondamine. «Päevaleht» nr. 1, 2. jaan. 1927.

⁵⁶ Haridustöö juhtimise tulemused. «Virumaa Teataja» nr. 47, 22. juunil 1927.

⁵⁷ E. Martinson, Ajakirjanduse ülevaade. «Kasvatus» 1927, nr. 10, lk. 450.

⁵⁸ N. Kann, Meie koolipoliitika II. «Päevaleht» nr. 300, 5. novembril 1927.

⁵⁹ K. D. A., Kooliõpetajate üleprodukt-sioon ja kooli tervendamise valud. «Kaja» nr. 219, 21. septembril 1927.

Ühtlasi asus «Kaja» J. Lattiku pedagoogika instituutide kava suhtes eitavale seisukohale, kuna «see kavatsus ei põhine elulistele tarvidustele ega praktilistele kogemustele, vaid teoreetilistele kaalumistele ja oletustele.»⁶⁰

«Kaja» pidas senist noorte õpetajate ettevalmistamist täiesti rahuldavaks.

«Vähe kaaluud ja ebaküpseks» ning «pedagoogilisest seisukohast täiesti vastuvõtmatuks» pidas J. Lattiku õpetajate ettevalmistamise reformi kava ka «Postimees». ⁶¹

Tööerakondlik «Vaba Maa» nägi kogu asja taga klerikaalsete keskkoolidirektorite (L. Raudkepp, H. Bauer, N. Kann) ja «kristliku haridusseltsi esimehe» J. Lattiku salaplaani oma keskkoolide sulgemise vältimiseks eelseisva paratamatu keskkoolivõrgu koondamise puhul ning võimaluse loomiseks suunata pedagoogiumidesse või instituutidesse õpilasi «kristlike» juhtidega keskkoolidest.⁶² Ta pidas J. Lattiku projekti vähiklikuks katseks «saksa brošüüridest» loetu alusel eesti kooliküsimusi lahendada.

Sel viisil ei jõudnud J. Lattik kaks aastat kestnud ministrivolitustele vaatamata ometi eesmärgile. Kuigi tema ülesandel hakati haridusministeeriumis kohe uut õpetajate ettevalmistamise seadust koostama, viibis selle valimine F. V. Mikkelsaare vastuseisumise tõttu ning jõudis pedagoogika instituutide seaduse nime all III Riigikogu hariduskomisjonis esimesele lugemisele alles 7. detsembril 1927. a., seega 2 päeva enne J. Lattiku ametist lahkumist.

Uue haridusministri, tööerakondlase A. Mõttuse ametisse astumise puhul 9. dets. 1927. a. katkestati seaduseelnõu edasine arutamine riigikogu hariduskomisjonis ja tagastati A. Mõttuse nõudel 21. märtsil 1928. a. haridusministeeriumile.⁶³

⁶⁰ K. D. A., Pedagoogiline instituut kavatsusel. Vajadus uue kuluka õppeasutuse järele küsitav. «Kaja» nr. 270, 18. novembril 1927.

⁶¹ «D», Ümberkorralduse kavatsustest õpetajate ettevalmistuse alal. Kuivõrd on nad läbi kaalutud? «Postimees» nr. 337, 11. detsembril 1927.

⁶² B. B., J. Lattiku pärandus. Pädagoogiliste instituutide iseäraline põhjendamine. «Vaba Maa» nr. 297, 18. detsembril 1927.

⁶³ ORKA, f. 80, nim. 3, s.-ü. 376, l. 62.

Kuna J. Lattik oli pedagoogiumide asutamise mõtet üldsuse ees mõnel määral kompromiteerinud, avas «Päevaleht» oma veerud E. Petersoni kirjutisele.

Pidades seminari lõpetanuid poolharitlasteks, kes ei suuda õpetamise kõrval ka kasvatada, ning kaheldes pedagoogilisegi instituudi võimalustes anda lõplikku õpetajaharidust, soovitas E. Peterson avada algkooliõpetajate ettevalmistusasutuse ülikooli juurde» «koolile kõrgema haridusega isikute» saamiseks.⁶⁴

«Kaja» meenutas sel puhul oma juba aastate eest tehtud ettepanekut rajada algkooliõpetajate ettevalmistamise asutus Tartu ülikooli juurde, mis mõtte aga J. Lattik kõrvale jättis.⁶⁵

Siiski ei toetanud «Kaja» E. Petersoni nõuet ülikooliharidusega algkooliõpetajate järele, vaid leidis otstarbekohase olevat kooliõpetajate ettevalmistamise asutuse rajamise küll ülikooli juurde, aga selle lõpetanud ei peaks seejuures mitte olema «ülikooli haridusega».

Idee osutus haridusministeeriumile vastuvõetavaks. F. V. Mikkelsaar sai 1928. a. märtsi lõpul Tartus viibides professor P. Põlult eelnõusoleku algkooliõpetajate ettevalmistamise võimalikkuse kohta ülikoolis.⁶⁶

Sellisele seisukohale asus ka 2. ja 3. aprillil 1928. a. peetud koolinõunike päev, mille otsuses märgiti, et seminaride reformimise vajadus ei ole praegu tõestatud, kuid teatav osa õpetajate ettevalmistamisest võib baseeruda keskkoolil, ning et kõrvuti seminariga võiksid algkooliõpetajad tulla ka ülikoolist.⁶⁷

⁶⁴ E. Peterson, Kas seminar, instituut... või ülikool. «Päevaleht» nr. 37, 7. veebruaril 1928.

⁶⁵ K. D. A., Kas iseseisev kooliõpetajate instituut või õppeasutus Tartu ülikooli juures. «Kaja» nr. 59, 10. märtsil 1928.

⁶⁶ Algkoolide õpetajate ettevalmistamine ülikoolis. «Vaba Maa» nr. 78, 1. aprillil 1928.

⁶⁷ Algkooli õpetajate ettevalmistamisest. «Vaba Maa» nr. 85, 12. aprillil 1928, Koolinõunikude arvamine. «Kaja» nr. 81, 5. aprillil 1928.

SISUKORD

529. E. Kesküla. Ülesanded ja vastutus.
534. I. Toome. Kool, õpetaja, komsomol.
540. Koolide töö teadusliku organiseerimise küsimusi seoses üleminekuga üldisele keskharidusele.
541. S. Villo. Komsomoli- ja pioneeritöö pedagoogilisest juhendamisest.
550. L. Tüرنpuu. Kommunikatsiooniprotsessi kaasajastamise võimalusi haridusasutustes.
555. A. Eglon. Haridusosakonna osa koolide juhtimisel.
560. A. Tiki. Koolijuhtide ja inspektorite suhtumine koolitöö mõningate lõikude hindamisse.
564. K. Pilt. Kooli käsiraamatu osa koolijuh-timise fäiustamisel.
569. K. Metsma. Klassijuhataja töö planeerimise-st.
572. L. Klimberg. Töö teaduslik organiseerimine tunnis.
577. L. Rein. Positiivsete emotsioonide kasu-tamine klassijuhatajatöös.
581. E. Kaisma. Mõningaid koolitöö planeerimise aspekte.
587. J. Valgma. Tabelkontrollist emakeele-õpetuses.
593. E.-M. Vernik. Mõtlemise formaalse ja sisulise külje seosest füüsikaülesannete lahendamisel.
599. R. Päts. Uusi võimalusi pillimuusika harrastamiseks.
607. E. Laido. Laste õigest toitlustamisest koolieelsetes lasteasutustes.
612. K. Kotsar. Õpetajate ettevalmistamisest Eestis 1920—1930-ndail aastail.

ОГЛАВЛЕНИЕ

529. Э. Кескюла. Задачи и ответственность за их выполнение.
534. И. Тооме. Школа, учитель, комсомол.
540. Вопросы научной организации школьной работы в связи с переходом на всеобщее среднее образование.
541. С. Вилло. О педагогическом руководстве пионерской и комсомольской работой.
550. Л. Тюрнпуу. Современный подход к процессу коммуникации в образовательных заведениях.
555. А. Еглон. Роль отделов народного образования в руководстве школами.
560. А. Тики. Отношение руководителей школ и инспекторов к оценке некоторых проблем школьной работы.
564. К. Пилт. Роль школьного справочника в совершенствовании школьного руководства.
569. К. Метсма. О планировании работы классного руководителя.
572. Л. Климберг. Научная организация работы на уроке.
377. Л. Рейн. Использование положительных эмоций в работе классного руководителя.
581. Э. Кайсма. Некоторые аспекты планирования школьной работы.
587. Ю. Вальгма. Контроль с помощью таблиц на уроке родного языка.
593. Э.-М. Верник. О связи содержательной и формальной сторон мышления при решении задач по физике.
599. Р. Пятс. Новые возможности для занятий инструментальной музыкой.
607. Э. Лайдо. О правильном питании детей в дошкольных детских учреждениях.
612. К. Котсар. О подготовке учителей в Эстонии в 1920—1930 гг.



Pildil [kõrval]: EKP Keskkomitee sekretär V. Väljas, haridusminister F. Eisen ja teised juhtivad töötajad solidaarsuskampaania «Sõprusnelk» meenete näitusmüügi väljapanekuid vaatamas.

Pildil [all]: Tallinnas toimunud Balti liiduvabariikide vene keele eriteadlaste IV tsonaalsest konverentsist osavõtjad — Vilniuse Riikliku Pedagoogilise Instituudi dotsent, Balti liiduvabariikide vene keele tundjate koordineeriva keskuse esimees pedagoogikakandidaat F. Mažulis (paremal) ja NSV Liidu Kõrgeima Hariduse Ministeeriumi teaduslik-metoodilise nõukogu presiidiumi liige vene keele alal filoloogiakandidaat V. Netšajeva.

MARGUS VIKMAA fotod



9.7.74.
Raamatupoelat

74 - 764 a

