

PEDAGOOGILINE SUUNITLUS ERIALASE MEISTERLIKKUSE KAUDSE NÄITAJANA

Svetlana Meltser

Tartu Ülikooli üliõpilaskontingendi analüüs on näidanud, et edasijõudmine kõikides ainetsüklites sõltub nii enne kõrgkooli omandatud teadmiste tasemest kui ka kutseorientatsioonist, ülikooli astumise motiividest ning akadeemiliste huvide sihipärasest suunitlusest [Ksenofontova, 1979; Pedajas, 1982; Uring, 1982]. Küsitletud üliõpilaste hoiakud õpetaja elukutse suhtes olid üpris tõrjuvad ning stuudiumi vältel isegi halvenesid. Rahulolu valitud erialaga oli seda suurem, mida paremini oli organiseeritud üliõpilaste ettevalmistus tulevaseks kutsetööks, mida rohkem tähelepanu oli pööratud eelseisvas töös vajalike pedagoogiliste oskuste ja vilumuste arendamisele. Kui tulevane õpetaja, olles omandanud küllaldase pedagoogiliste teadmiste pagasi, ei tunne nende rakendamise vajadust pedagoogitöös ja on ebakindel oma võimetes, siis on ka tema töö tulemused kesised.

Meie uurimuse objektina on tähelepanu all Tartu Ülikoolis õpetatava eriala *vene keele õpetaja rahvuskooli baasil* ettevalmistussüsteemi üks aspekte — praktilise vene keele seminarid, kus ilmnes reserve ajas, eesmärkides, vormides ja meetodites (ajafaktor toimib küll vaid esimesel kahel kursusel).

Lähtusime oma töös asjaolust, et vene filoloogide kutsekindluse saavutamiseks on tingimata vaja muuta praktikumide korraldamise meetodit reproduktiivsest loovaks, üliõpilase positsioonilist osatähtsust ja järelikult ka õppejõu rolli õppeprotsessis. Tegevustüüp, mille puhul üliõpilane muutub õpetamise objektist subjektiks ning mis viib korrelatsiooni õppe- ja tööülesande, kujundab pedagoogilise mõtlemise loova tüübi [Кузьмина, 1982; Ксенофонтова, 1979]. Iseenese tunnetamine tulevase spetsialisti rollis mõjub ka emotsionaalse faktorina, väljendudes üliõpilaste suuremas õpihuvis aine vastu, tunnetusliku huvi arengus ja sellega seotud õpimotivatsioon: õppeinformatsioon saavutab uue väärtuse — see on vajalik, sest seda saab rakendada tulevaste pedagoogiliste ülesannete lahendamisel. Seega võib eeldada, et elukutsele orienteeritud õpetus mõjutab nii üliõpilaste pedagoogiliste oskuste väljakujunemist kui ka positiivset suhtumist elukutse omandamisse.

Valmisolekut pedagoogiliseks tegevuseks võib vaadelda kui isik-

suse omapärast psüühilist seisundit, mida iseloomustab motivatsiooni teadvustamine, veendumus oma jõus, emotsionaalse erutuse optimaalne tase, püüd saavutada püstitatud eesmärki; nii nagu seda on oma töödes kirjeldanud N. Kuzmina [Кузьмина, 1982]; V. Mjasištšev [Мясищев, 1957]; A. Metsa [Метса, 1979]; G. Tomilova [Томилова, 1978] ja teised uurijad. Käsitledes ja modifitseerides eri autorite esitatud parameetreid ning silmas pidades muutujate dünaamikat, mõõtsime järgmisi põhilisi näitajaid: rahulolu valitud elukutsega, tegevuse loominguiliste tingimuste hindamine, suhtumine tegevuse objekti (töö laste ja noortega), elukutse ühiskondliku tähtsuse tunnetamine, isiklike võimete hindamine (töö vastab minu iseloomule, töö vastab minu võimetele), pedagoogilise tegevuse tingimuste hindamine, tegevuse sisulise külje hindamine, motivatsioonisfäär (püüd saada oma ala meistriks, püüd juhtida oma käitumist, kõnetehnika arendamine, suhtlemiskunsti valdamine, orienteerimine igas olukorras), orientatsioon tulevasele pedagoogilisele tööle, psühholoogiateadmiste rakendamine õppe-kasvatustsentsis (teadmised laste mälu iseärasustest, laste tähelepanu arenemisest ja juhitavusest, teadmised mõtlemise iseärasustest, laste ealiste iseärasuste arvestamine). Edasises töös me analüüsimme nende parameetrite muutumist ja nende omavahelist sõltuvust (tabel 1).

Tabel 1

**Möödetavate muutujate loeteln
üliõpilaste uurimisel**

- 2 - 4 *I_{rah}* (1, 2)
- 5 - 6 Elukutse nõuab loovust (1, 2)
- 7 - 8 Võimalus erialal täiendada (1, 2)
- 9 - 10 Töö laste ja noortega (1, 2)
- 11 - 12 Pedagoogi elukutse on üks tähtsamaid ühiskonnas (1, 2)
- 13 - 14 Töö vastab minu iseloomule (1, 2)
- 15 - 16 Töö vastab minu võimetele (1, 2)
- 17 - 18 Töö ei kutsu esile närvipinget (1, 2)
- 19 - 20 Hea palk (1, 2)
- 21 - 22 Võimalus tegelda lemmikainega (1, 2)
- 23 - 24 Motivatsioonisfäär (1, 2)
- 25 - 26 Orientatsioon tulevasele tööle (1, 2)
- 27 - 28 Teadmised laste mälu iseärasustest (1, 2)
- 29 - 30 Teadmised laste tähelepanu arenemisest ja juhitavusest (1, 2)
- 31 - 32 Teadmised mõtlemise iseärasustest (1, 2)
- 33 - 34 Ealiste iseärasuste arvestamine (1, 2)

1 - näitaja enne eksperimenti

2 - näitaja pärast eksperimenti

Eksperiment vene filoloogia üliõpilaste pedagoogilise meisterlik-

kuse aluste kujunemise uurimiseks korraldati 7 aasta jooksul, kusjuures katse üks eesmärkidest vajalike elukutseoskuste õpetamise kõrval oli selgitada rassistide ülikooli sisseastumise motiivid ja valmisolek tulevaks kutsetööks. Uurimisobjektiks oli 173 eesti rahvusest üliõpilast, kelle jaotasime kahte gruppi: kontrollgrupp (eksperimenti algul oli grupis 86 inimest, eksperimendi lõpul 36) ja eksperimentaalgrupp (enne eksperimendi algust kuulus gruppi 87 inimest, selle lõppedes 40). Kontrollgrupi seminarid viidi läbi tavalise metoodika järgi ja kooli läksid üliõpilased alles neljandal kursusel, nagu oli ette nähtud õppeprogrammis. Eksperimentaalgrupi (EG) õppetöös kasutati mikroõpetuse (*microteaching*) elemente, didaktilisi mängu, esimesest kursusest alates oli programmis passiivne pedagoogiline praktika, mille jooksul tulevased pedagoogid õppisid analüüsima õpetaja tegevust, luues endale õpetaja kui oma ala meistri eeskuju [Мельдер, 1987]. Eraldi peeti loenguid pedagoogitöö spetsiifikast, õpetaja teadmiste süsteemist kursuse "Sissejuhatus erialasse" raamides. Muutuste selgitamiseks mõlema grupi üliõpilaste erialateadmiste formeerumisel ja suhtumises tulevasse elukutsesse tehti kaks mõõtmist: esimesel kursusel enne eksperimendi algust ja neljandal kursusel pärast pedagoogilise praktika esimese etapi sooritamist. Kompetentsete kohtunike osas esinesid koolide õppealajuhatajad ja direktorid, haridusosakonna metoodikud ning Tartu Ülikooli vene keele õpetamise metoodika kateedri aspirandid ja õppejõud. Elukutsega rahulolu üldindeksi (I_{rah}) mõõtmiseks kasutati sotsioloogiauringute laboratooriumis V. Jadovi [Ядов, 1968] juhtimisel väljatöötatud metoodikat. Rahuloluindeks valiti elukutsesse suhtumise mõõtmiseks sellepärast, et mida rohkem näeb üliõpilane oma töös veetlevaid külgi, seda pooldavam on tema suhtumine sellesse. Rahulolu üldindeksi mõõtmisel ei saa me mingit informatsiooni selle kohta, miks üliõpilased või õpetajad on oma tegevusega rahul või rahulolematud. Rahulolu põhjuste selgitamiseks arvatati välja rahulolukoefitsient (RK), mille põhjal võib otsustada, kui mitme oma tegevuse ühe või teise aspektiga rahul oleva inimese kohta tuleb üks rahulolematu:

$$RK = \frac{\text{pooldavate vastuste arv}}{\text{eitavate vastuste arv}}$$

RK töö ühe või teise aspektiga arvasime selleks, et fikseerida muutusi, mis on toimunud motivatsioonisfääris ning hinnanguis pedagoogitööle, RK arvatati skaala iga punkti kohta eraldi. Eeldatavate järelduste kinnitamiseks ja saadud andmete interpreteerimisel kasutasime matemaatilise töötluse meetodeid (korrelatsioon- ja faktoranalüüsi).

Meie uuritud üliõpilaskontingenti võib iseloomustada järgmiselt. Keelelise ettevalmistuse poolest on eesti gruppide koosseis väga heterogeenne, see sõltub niihästi vene keele õpetamise tasemest koo-

lides kui ka keelekontaktide intensiivsusest [Merca, 1979]. Meie ülesandeks ei ole siin korrelatsiooni määramine lingvistilise kompetentsi taseme ja sotsiolingvistiliste faktorite vahel. Tuleb vaid mainida, et keele valdamise erineva tasemega kaasneb ka ülikooli astumise motiivide paljusus. Suhtumise alusel tulevasesse elukutsesse on võimalik eristada kolme gruppi: pedagoogilisse tegevusse positiivselt, neutraalselt-üskõikselt ja eitavalt suhtujad. Kogu valitud katsekontingendi esimesed mõõtmised näitasid pedagoogilise suunitluse olemasolu selle parameetri kohaselt järgmisena.

Pedagoogilise suunitluse olemasolu
esmakordsel mõõtmisel

Suhtumine elukutsesse	Kogu valitud katsekontingent	
	Inimeste arv	%
Positiivne	51	29,5
Neutraalselt üskõikne	31	17,9
Eitav	91	52,6

Meie andmete kohaselt soovis vaid 51 inimest (29,5 % küsitletud üliõpilaste arvust) kindlalt pärast ülikooli lõpetamist kooli tööle asuda.

Igasugune inimtegevuse aspekt põhineb mingil alusel, tal on teatud motivatsioon. Küsimusele ülikooli astumise motiivide kohta andsid 143 inimest vastuse: “sellepärast, et filoloogi eriala näis huvitav”, kusjuures 54 neist asetasid antud motiivi esikohale.* 55 inimest valisid elukutse armastusest laste vastu, soovist töötada noortega, 22-l 55-st oli see faktor otsustav. 49 inimest asetasid esikohale motiivi “asjaolud kujunesid nii, et teist valikut polnud”. Motiivile “kedagi jäljendades või lemmikõpetaja soovitusel” elukutse valikul osutas 17 inimest. Uurimuse andmetel veetles 31 inimest astuma vene filoloogias osakonda võimalus tegelda loominguga, mille nad samastasid võimalusega tegelda teadusega. Otsustav oli see faktor 14 inimese puhul. Eelöeldule tuleb lisada, et esitades motiivi “filoloogi eriala näis huvitav”, pidas ainult 29 üliõpilast siin silmas pedagoogi elukutset. Suurem osa kavatses pärast ülikooli lõpetamist tööle asuda giidina, tõlgina, korrektorina — ainult mitte minna kooli, ja seda isegi pooldava suhtumise korral õpetaja elukutsesse ja pedagoogi tähtsust kõrgelt hinnates.

Nimetatute hulgas oli ka motiiv “võimalus näha oma töö resultaatte”. Selle motiivi märkisid teisejärguliseks 29 küsitletut. “Oma

* Ankeedis oli nimetatud 10 võimalikku sisseastumise motiivi, kusjuures puuduva vastusevariandi võisid üliõpilased lisada oma äranägemise järgi. Soovitati reastada tähtsuse järgi 3 motiivi.

töö ühiskondliku tähtsuse tunnetamisele” osutas 9 inimest, asetades selle faktori tähtsuselt kolmandale kohale.

Niisiis, 31 % üliõpilastest asetas esikohale motiivi “filoloogi eriala näis huvitav”, tunnistades selle põhjuse määravaks, kuid mõistmata filoloogi eriala all ainult pedagoogi elukutset. Tähtsuselt teisele astmele asetus motiiv “asjaolud kujunesid nii, et teist valikut polnud” (28 % vastanuist asetasid selle esikohale). Edasi järgnevad motiivid “armastus laste vastu, meeldib töötada noortega” — 13 % ja “kedagi jäljendades või lemmikõpetaja soovitusel” — 10 %. Toodud faktide sisemine psühholoogiline olemus sunnib sellist situatsiooni hindama nende üliõpilaste erialase ettevalmistuse plaanis vähelohutavaks — ülikooli sisseastumise ajendiks ei ole pedagoogilise suunitluse motiivid. Erialase meisterlikkuse aluste formeerumine valmistab uuritud üliõpilaskontingendile raskusi nii didaktilisest kui psühholoogilisest aspektist. Püsiva huvi ja kalduvuse puudumine pedagoogitööks paljudel üliõpilastel takistab kõrgkoolidel Eesti tarvis ette valmistamast tugevat õpetajakaadrit, raskendab kõrgkoolide tööd. Kõik nimetatutu tingib vajaduse süstemaatilise, läbimõeldud töö järele pedagoogi elukutse propageerimisel ja õpetajatööks sobivate noorte inimeste leidmisel.

Vaatamata sellele, et suurem osa küsitatud esmakursuslastest loeb õpetaja elukutset üheks tähtsamaks (115 üliõpilast 173 küsitletust, s.o. 66 % asetas sotsiaalse tähtsuse järgi õpetaja elukutse esikohale), avaldas vähem kui pool neist soovi tulevikus õpetada vene keelt eesti koolis. Missugused põhjused sunnivad üliõpilasi kahtlema koolitööks sobivuses hoolimata austusest õpetajatöö vastu? Tooksi-me mõned väljavõtted vastustest sellele küsimusele: “Õpetaja töös on veel palju formalismi; kardan, et mul ei jää aega oma harrastuste jaoks”; “Ei kujuta ette, kuidas ma hakkan kordama iga päev ühte ja sedasama — pealegi, tean omast käest, kui tänamatud on õpilased”; “Austan õpetaja elukutset, aga ise oma iseloomukindlusetuse tõttu ei saa ma heaks õpetajaks, aga halvad õpetajad on halvimid kõigest. Õpetaja käitumist jälgivad nii täiskasvanud kui lapsed, sellepärast peab õpetaja alati elama ja töötama hindede “eeskujulik”. Aga see on ju raske — elada nii, et see kõigile meeldiks”. Või selline vastus: “Ma õppisin ise uues koolis, kus töötas palju noori naisõpetajaid. Kahe aasta jooksul muutusid nad meie silme all närvilisteks, ärrituvateks. Niisuguseks ma saada ei tahaks”.

Seega, vene filoloogia osakonda astudes ei juhindu abituriendid motiividest, mis oleksid seotud tulevase pedagoogitööga. Kas pilt muutub pärast seda, kui ühe grupi seminarid on üles ehitatud meie soovitusi arvestades?

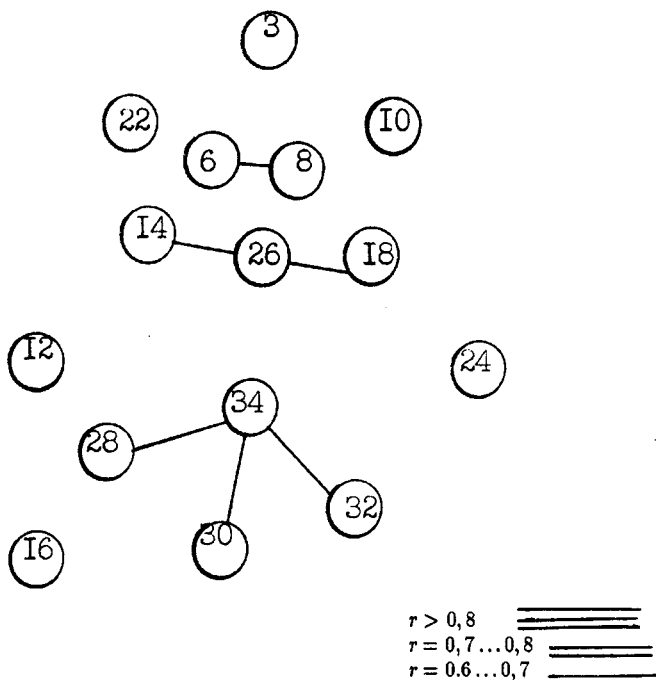
Kui õppetöö algul eksperimentaalgrupi üliõpilastele meeldis teha harjutusi, mis peaaegu ei olnud seotud nende tulevase tööga, siis kursuse lõpuperioodil ilmnis püüd pedagoogilise suunitlusega

tegevuse järele, tekkisid uued motiivid: soov saada heaks õpetajaks, juhtida iseenda ja oma õpilaste käitumist jne. Tegevus, mis on suunatud teatud vajaduse rahuldamiseks, muutub inimese jaoks iseiseseks väärtuseks, muutub ise vajaduseks ja antud juhul kujundab pedagoogilist suunitlust.

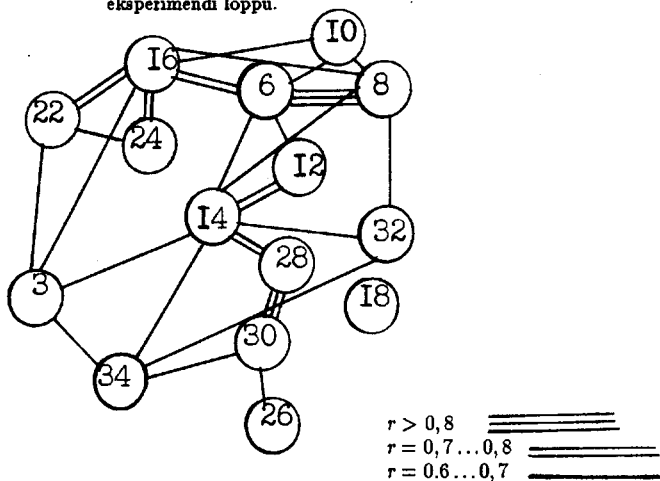
Erialase suunitluse dünaamikas ilmnenuid muutuste selgitamiseks kasutati anketeerimist, osalusvaatlust, viidi läbi individuaalseid vestlusi katsealustega, uuriti pedagoogilisi päevikuid. Kui enne eksperimendi algust olid mõlema grupi (KG ja EG) üliõpilased meid huvitavaté tunnuste poolest homogeensed, siis pärast eksperimenti ilmnemise olulised erinevused kontrollgrupi ja eksperimentaalgrupi üliõpilaste pedagoogilise suunitluse tasemes, mis on kujutatud joonisel 1 ja 2. Seda järeldust kinnitavad korrelatsioon- ja faktoranalüüsi andmed, mille järgi enne eksperimenti on mõlemas rühmas suurima faktoriaalse koormusega ühed ja samad suurused, mis kajastuvad korrelatsioonigraafides. Korrelatsiooniplejaadide tuumaks KG-s ja EG-s on tunnus "rahulolu elukutsega", millega korreleeruvad tugevalt sellised mõõdetud suurused nagu "elukutse nõuab loovust", "võimalus end erialal täiendada", "võimalus tegelda lemmikainega", "pedagoogi elukutse on üks tähtsamaid ühiskonnas". Kõik nimetatud tunnused on omavahel loogiliselt seotud ja nende juhtiv roll nii KG-s kui EG-s annab tunnistust mõlema grupi ühesugusest professionaal-pedagoogilise suunitluse tasemest. Võib lisada, et seni jäävad perifeeriasse tunnused, mis iseloomustavad psühholoogiateadmiste kasutamist õppe-kasvatuse protsessis; üliõpilased hindavad neid teadmisi madalalt, andmata neile olulist tähtsust.

Missugused tunnused muutuvad siis tähtsamaks eksperimendi lõppedes? Kontrollgrupis katkevad sidemed paljude tunnuste vahel; võib eristada mõõdetavate suuruste kolme gruppi: 1) "elukutse nõuab loovust" ja "võimalus end erialal täiendada"; 2) "orientatsioon tulevasele tööle", "töö vastab minu iseloomule", "töö ei kutsu esile närvipinget"; 3) tunnuste grupp, mida iseloomustab psühholoogiateadmiste kasutamine õppe-kasvatuse protsessis. Kõik kolm gruppi ei ole omavahel seotud, s.o. positiivne orientatsioon tulevasele tööle ei eelda psühholoogiateadmiste rakendamist eelseisvas tegevuses, võimalus realiseerida isiksuse loomingulist potentsiaali ei assotsieeru õpetaja elukutsega.

Teistsugust pilti võime jälgida EG-s, kus korrelatsiooniplejaadi tuumaks on tunnus "elukutse nõuab loovust" ning tema ümber grupeeruvad kõik mõõdetud suurused, välja arvatud tunnus "hea palk" ja "töö ei kutsu esile närvipinget" (ju. 2). On oluline märkida, et materiaalne stiimul ei olnud tähtis kummaski üliõpilasarühmas eksperimendi algusest kuni lõpuni. Mis puutub tunnusesse "töö ei kutsu esile närvipinget", siis selle isoleeritust võib interpreteerida järgmiselt: veendunud õpetaja töö loomingulisuses, selle töö mitmetahulisuses,



Joonis 1. Korrelatsioonigraaf, mis kujutab kõige tugevamaid vastastikuseid seoseid KG üliõpilastel mõõdetud tunnuste vahel pärast eksperimendi lõppu.



Joonis 2. Korrelatsioonigraaf, mis kujutab kõige tugevamaid vastastikuseid seoseid EG üliõpilastel mõõdetud tunnuste vahel pärast eksperimendi lõppu.

tunnetasid üliõpilased selles suhtes tööga seotud raskusi.

Eksperimendi lõppedes oli olukord märgatavalt muutunud: mõõdetud tunnuste formeerumise tase on kujunenud eksperimen-
taalgrupis märgatavalt kõrgemaks kui kontrollgrupis. Ilmnenud erinevuste usaldusväärsus arvestati Studenti t-kriteeriumit kasutades (tabel 2). Tabelis 2 esitatud andmed näitlikustavad eksperimen-
dijärgse järgmiste tunnuste erinevuse KG ja EG üliõpilastel: I_{rah} , “võimalus end erialal täiendada”, “pedagoogi elukutse on üks täht-
samaid ühiskonnas”, “töö vastab minu iseloomule”; “töö vastab minu võimetele”, positiivne motivatsioon; orienteeritus tulevasele pedagoogilisele tööle; teadmised laste mälu iseärasustest; teadmised nende tähelepanu arenemisest. Statistiliselt usaldusväärsete erinevuste puudumine I_{rah} tasandil on seletatav sellega, et pedagoogilise praktika esimene etapp avaldas soodsat mõju KG üliõpilastele selle muutuva suuruse kujunemisel, see-eest aga pärast praktika teist etap-
pi, kui me mõõtsime kolmandat korda, oli see näitaja EG üliõpilaste puhul tunduvalt kõrgem. Seletatav on stabiilsus ka selliste meie mõõdetud suuruste puhul nagu “töö nõuab pidevat loovust”; “töö laste ja noortega”, “töö ei kutsu esile närvipinget”: algusest peale iseloomustasid üliõpilased õpetaja elukutset kui loomingulist, suurt vaimset jõukulu nõudvat ametit; enamik üliõpilasi suhtub soosivalt lastesse ja nendega tegelemisse, kuid ei näe eneses mitte alati potentsiaalseid võimeid selliseks tööks. Sellepärast on üliõpilase enese-
hindang ja oma võimete hindamine meie uurimuse jaoks väga tähtis faktor. Nende parameetrite järgi võime jälgida olulisi erinevusi KG ja EG üliõpilaste vahel pärast eksperimendi lõppu: EG üliõpilased hindavad oma pedagoogilisi võimeid tunduvalt kõrgemalt.

Statistiliselt usaldusväärsete erinevuste puudumist sellise tunnu-
se järgi nagu “võimalus tegelda lemmikainega” võib interpreteerida järgmisel viisil: üliõpilased, kes on moraalselt ette valmistatud peda-
googiliseks tegevuseks, näevad pedagoogikas ja sellega seotud distsipliinides lemmikaineid; need üliõpilased aga, kes suhtuvad eitavalt õpetaja elukutsesse, ei ava koolis täielikult oma võimeid ja tavatsevad selle asemel tegelda muude ainetega. Mis puutub üliõpilaste psühholoogiateadmistesse, siis siin võisid teatud mõju avaldada peda-
googika ja psühholoogia loengud, mille lugemist alustati vastavalt kuuendal ja viiendal semestril. Meie jaoks on statistiliselt oluliste erinevuste puudumine selliste parameetrite vahel nagu “teadmised mõtlemise iseärasustest” ja “ealiste iseärasuste arvestamine” signaa-
liks, et neile faktoreile on vaja õppe-kasvatustsentsis suuremat tähelepanu osutada.

Esitatud muutujate faktoriseerimise tulemusel eristati 5 kõige informatiivsemat faktorit, üldise informatiivsusega 76.75 % KG-s ja 75.46 % EG-s. Faktoranalüüsi andmed kinnitavad korrelatsioonanalüüsi tulemusi, mis esitatakse korrelatsioonigraafides.

Tabel 2

Tunnused	Enne eksperimenti					Pärast eksperimenti				
	Eksperimentaal-grupp		Kontroll-grupp		Eri-nevus	Eksperimentaal-grupp		Kontroll-grupp		Eri-nevus
	Keskmine	Usaldusväärsed piirväärtused	Keskmine	Usaldusväärsed piirväärtused		Keskmine	Usaldusväärsed piirväärtused	Keskmine	Usaldusväärsed piirväärtused	
I _{rah} (2-3)	2,77	2,46-3,06	2,70	2,39-3,01	-	3,65	3,32-3,98	3,25	2,85-3,05	-
I _{rah} (3-4)	2,77	2,46-3,08	2,70	2,39-3,01	-	4,00	3,55-4,45	2,83	2,30-3,36	+
a (5-6)	1,25	1,16-1,34	1,24	1,15-1,33	-	1,43	1,27-1,59	1,25	1,10-1,40	-
b (7-8)	1,23	1,14-1,32	1,28	1,18-1,38	-	1,40	1,24-1,56	1,22	1,08-1,36	+
c (9-10)	1,37	1,27-1,47	1,38	1,27-1,49	-	1,45	1,29-1,61	1,39	1,23-1,55	-
d (11-12)	1,15	1,07-1,23	1,17	1,09-1,25	-	1,43	1,27-1,59	1,17	1,04-1,30	+
e (13-14)	1,13	1,06-1,20	1,19	1,11-1,27	-	1,38	1,22-1,54	1,14	1,02-1,26	+
f (15-16)	1,35	1,25-1,45	1,35	1,25-1,45	-	1,60	1,44-1,76	1,42	1,25-1,59	+
g (17-18)	1,15	1,07-1,23	1,17	1,09-1,25	-	1,20	1,07-1,38	1,14	1,02-1,26	-
h (19-20)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
i (21-22)	1,30	1,20-1,40	1,31	1,21-1,41	-	1,43	1,27-1,59	1,31	1,15-1,47	-
j (23-24)	2,26	2,03-2,49	2,34	2,11-2,57	-	3,43	3,19-3,67	2,36	2,00-2,72	+
k (25-26)	1,40	1,29-1,51	1,38	1,27-1,49	-	1,78	1,65-1,91	1,31	1,15-1,47	+
l (27-28)	-	-	-	-	-	1,35	1,20-1,50	1,11	1,00-1,22	+
m (29-30)	-	-	-	-	-	1,43	1,27-1,59	1,11	1,00-1,22	+
n (31-32)	-	-	-	-	-	1,20	1,07-1,33	1,11	1,00-1,22	-
o (33-34)	-	-	-	-	-	1,40	1,24-1,56	1,22	1,08-1,36	-

Seega kinnitatakse materjalide töötlemise tulemused meie esitatud ülesannete süsteemi ja töövõtete kasutamise efektiivsust: EG lõppnäitajad ületasid tunduvalt KG vastavaid näitajaid sellistes parameetrites nagu elukutsele oluliste oskuste formeerumise tase [Мельцер, 1987], rahulolu elukutsega, pedagoogilise tegevuse loomingu- lise tingimuste hindamine, iseenese võimete hindamine, positiivne motivatsioon, orienteerumine tulevasele pedagoogilisele tööle, psühholoogiateadmiste kasutamine õppe-kasvatustsüklis.

KIRJANDUS

- Ксенофонтова Н.Г.** Элементы театральной педагогики в обучении студентов: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1979. 195 с.
- Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И.** Актуальные проблемы профессионально педагогической подготовки учителей // Сов. педагогика. 1982. С. 63 – 66.
- Лепманн Л.О.** Предметная подготовка учителей математики и возможности ее совершенствования: Дис. ... канд. пед. наук. Тарту, 1982. 225 с.
- Мельцер С.Б.** Формирование основ педагогического мастерства у студентов университета средствами профессионально направленного преподавания специальности: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 230 с.
- Метса А.А.** Предпосылки формирования профессиональной ориентации и мотивационной активности студента-русиста // Уч. зап. Тарт. ун-та. 1979. Вып. 510: Проблемы формирования языковых навыков в процессе обучения русскому языку в эстонской школе. VII. С. 5 – 15.
- Мясищев В.Н.** Психология и педагогика. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1957. 192 с.
- Педаяс М.-И.Я.** Призвание — субъективный фактор адаптации учителя // Организация учебного процесса. Тарту, 1975. Вып. IV. С. 86 – 92.
- Уринг Р.** Установки студентов к профессии учителя // Проблемы высшей школы. Тарту, 1982. V. С. 129 – 152.
- Томилова Г.А.** Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1978. 128 с.
- Ядов В.А.** Методология и процедуры социологических исследований. Тарту, 1968. 281 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК КОСВЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

С.Б. Мельцер

Резюме

В статье рассматривается один из аспектов системы подготовки учителей русского языка как неродного в Тартуском университете, а именно — занятия по практическому русскому языку. Анализируются результаты эксперимента по формированию основ педагогического мастерства у студентов с применением творческих методов проведения практикумов: пассивная педагогическая практика, элементы микропреподавания, дидактические игры. Полученный материал позволяет прийти к выводам об эффективности использования применяемых методов работы и о необходимости уделять большее внимание использованию знаний по психологии в учебно-воспитательном процессе.

PEDAGOGICAL TREND AS AN INDIRECT INDICATOR OF FORMING OF PROFESSIONAL SKILLS

S. Meltser

Summary

The article considers one aspect of the system of preparing teachers of Russian at Tartu University, namely — practical lectures of the Russian language.

Experimental results of forming students' professional skills with the help of creative methods of practical lectures' conducting are analyzed: passive pedagogical practice, microteaching, didactic games.

We have obtained data on the effectiveness of putting into practice the given methods of work. It is necessary to pay more attention to the use of psychological knowledge in the educational process.