

ÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE PARANDAMISEST TARTU ÜLIKOO LIS

Larissa Vassiltšenko

Õpetaja professionaalsus, motivatsioon ja pedagoogiline kompetentsus kujunevad välja juba ülikoolis õppimise ajal. Sealjuures ei ole olulised ainult õppeainete sisu, õppemeetodid, kaasatus erialasse teadustöösse, vaid ka õpetajakutse mainekus kursusekaaslaste ja õppejõudude seas. Mõnikord on just keskkond see, mis mõjutab üliõpilasi orienteerima prestiižikamatele erialadele, ka siis, kui nad tunnevad kutsumust töötada lastega.

Lisaks sellele on spetsialiseerumine hulga le üliõpilastele suur probleem, kuna ei olda teadlik oma pedagoogilisest potentsiaalst. Sellest annavad tunnistust 1989/90. õ-a.-l korraldatud praktikajärgse küsitluse tulemused. Peaaegu 75 % vanemate kursuste üliõpilastest pooldab ülikoolis õpetajate kutsesobivuse diagnostika sisseviimist.

Tudengite enesehinnang õpetajatööks ettevalmistatusele näitas, et kõikide teaduskondade lõpetajad on tugevad oma erialal. Kuid kasvatusülesannete lahendamisel tunnetavad samad üliõpilased sageli oma psühholoogilis-pedagoogilist ebakompetentsust. Nimetatud hinnangud langevad märkimisväärselt kokku koolijuhtide arvamusega meie lõpetajatest-stazöördest. Sama tõsiasi nähtub ka rohkem kui 200 praktikandi tunni analüüsist.

On täheldatav isegi omapärane paradoks: isegi siis, kui üliõpilasel on vaid väga head hinded ja ta on pedagoogikaolümpiaadi võitnud, hindab tudeng ise oma valmidust õpetajatööks üsnagi madalalt. Selle põhjuseks on asjaolu, et loengutel ja seminaridel on võimalik omandada sügavaid teadmisi, teadusinfo teoreetilise analüüsimise vilumusi, ettekandekogemusi; näha eredaid õppejõude, kuid pole võimalik õppida pedagoogilist suhtlemist. Pealegi on ligi 80 % kõigist pedagoogika-alastest publikatsioonidest pühendatud didaktikale, s.t. ennekõike on loodud aineõpetusala se eneseharimise eeldused.

Pole juhus, et 2/3-l praktikantidest, kes tulevad suurepäraselt toime õppetöö kognitiivse eesmärgistamisega, on raskusi afektiivsete taotluste määramisel.

Pedagoogitöö efektiivsuse uurijad esitavad umbes 200 pedagoogilise tehnoloogia elementi. Praeguse õppekorralduse juures suudavad üliõpilased omandada nendest vaid vähesese osa. Pigem on nad

valmis monoloogiks, sattudes raskustesse valdkonnas, mida nimetatakse dialoogiliseks suhtlemiseks õpilastega.

Eelkirjeldatu lubab määrata mitut olulist probleemi senises õpetajate ettevalmistuses. Nimetatavaid kitsaskohti on võimalik ületada vaid täiesti uue õpetajate ettevalmistuse kontseptsiooni raames.

Eelkõige tuleb üle vaadata tulevaste õpetajate ettevalmistamise eesmärgid, ülesanded, õpetuse sisu ja meetodid. Sealjuures tuleks arvestada sellega, et tegu on üleminekuga ainele orienteeritud koolilt isiksusele orienteeritud koolile. Tuleks teha kõik võimalik õpetajakutse prestiiži tõstmiseks.

Üliõpilaste-pedagoogide enesehinnangu ja nende ettevalmistuse parandamiseks on vaja luua ülikooli juurde spetsiaalne õpetajate ettevalmistuskeskus, mis on tehnika ja teaduse viimase sõna järgi sisustatud. Niisuguses keskus võiks iga üliõpilane saada kvalifitseeritud konsultatsiooni oma kutsesobivuse kohta ja aktiivselt tegelda psühholoogilis-pedagoogilise uurimistöoga mitmesugustes laborites. Sealjuures peaks tudeng saama kasutada nüüdisaegset pedagoogikalaast informatsiooni. Tulevaste õpetajate kvalifikatsioonile aitaks kaasa osalemine klubides ja seminarides, kus lahendatakse hariduselu aktuaalseid probleeme. Samaaegselt aitaks nimetatud keskus lahendada veel üht õpetajate ettevalmistusega seotud probleemi: suur osa üliõpilasi (eriti reaalladelt) kaebavad ebapiisava üldkultuurilise ettevalmistuse üle. Seda lünka aitaks täita keskuse juures pidevalt tegutsev spetsiaalne lektorium, kus esineksid silmapaistvad teadus- ja kultuuritegelased.

Säilitades ülikooli traditsioonilise orientatsiooni keskkooli diferentseeritud vanema astme õpetajate ettevalmistusele, kes suudaksid õpetada süvaaineid ja integreeritud kursusi, tuleb arvestada ka Eesti Vabariigi põhikooli vajadustega. See on eriti vajalik seoses väikeste maakoolide taastamisega, kus üks õpetaja peab õpetama 2 - 3 erinevat ainet ja olema mitmekülgne klassivälise töö organisaator. Ülikool peab selle eest hoolitsema, kuna ajaloolasi, füüsikuid, keemikuid, biolooge, geograafe, psühholooge jt. valmistatakse Eesti jaoks ette ainult siin.

Kõik eelõeldu tingib vajaduse diferentseerida õpetajate ettevalmistust ka pedagoogilistes osakondades.

Esimest tüüpi ettevalmistuse jaoks, s.t. gümnaasiumi-, erikooli jt. õpetajate tarvis on otstarbekas säilitada praeguseks väljakujunenud soliidne teoreetiline baas, tagades ülikooli studiumi lõpul spetsiaalsete distsipliinide abil pedagoogilise kompetentsuse vajaliku taseme. Nende jaoks, kes juba ülikooli astudes on rohkem orienteeritud kasvatustööle, tuleb tagada võimalus õppida alternatiivsete õppeplaanide alusel alates I kursusest. Nimetatud plaanides peaks rohkem tähelepanu pööratama pedagoogikale, psühholoogiale ja kasvatustöö metoodikale. Alternatiivplaanide alusel õppijate eri-

alane ettevalmistus võiks olla pedagogiseeritum ja juba algul orienteeritud põhikooli vajadustele. Õpetajate diferentseeritud ettevalmistuse probleemi lahendamisel tuleb pidada vajalikuks üleminekut moodulõppe süsteemile koos välismaal õppimise võimalusega.

Uute õppeplaanide ja õpetajate ettevalmistuse programmide väljatöötamisel tuleks arvestada nüüdisaegse kõrghariduse arengutendentsidega kogu maailmas: fundamentaliseerimisega, individualiseerimisega, humaniseerimisega ja integratsiooniga. See eeldab täiendava tööna tulevaste õpetajate psühholoogilis-pedagoogilise ettevalmistuse tuuma selgitamist. Tuleks arvestada õpetaja rahvusvaheliselt tunnustatud kvalifikatsioonistandardiga. Selleks tuleb õpetada selliseid aineid nagu pedagoogika ajalugu, kasvatusfilosoofia, võrdlev pedagoogika, üld- ja pedagoogiline psühholoogia jt. Nende ainete õpetamine on võimalik ülevaateleengutel (reaal- ja humanitaarvoorud), süvakäsitlusega seminaridel ja kollokviumidel, kus töötatakse läbi vastavasse ainevalda kuuluvad põhiteosed. Sellega taastatakse meie ülikooli parimad traditsioonid õpetajate ettevalmistusel.

Paralleelselt soliidse teoreetilise ettevalmistusega (arvestades tulevaste õpetajate töö eripära) on oluline ka pedagoogilise tehnoloogia põhielementide valdamine. Seetõttu on vaja tegelda mitmete rakenduslike küsimustega. Niisugune õpetajate ettevalmistuse valdkond eeldab tööd väikestes gruppides (10 - 15 inimest) spetsiaalselt ettevalmistatud treenerite juhendamisel, hästisisustatud videostuudios. Üleminek tudengite aktiivõppe meetodite kasutamisele ettevalmistamisel eeldab asjakohase kirjanduse kättesaadavaks tegemist ja vajalike metoodiliste materjalide operatiivse paljundamise võimalust.

Omaette probleemiks on pedagoogilise praktika organiseerimine. Selleks valmistumisel on vajalik eelnevalt auditoorses tingimustes kasutada mitmesuguseid aktiivõppe meetodeid (videoetüüdide analüüs, rollimängud, *microteaching* jt.). Nimetatud meetodite kasutamine eeldab omakorda psühholoogilis-pedagoogiliste situatsioonide videoteegi loomist ja vastavate tehniliste tingimuste olemasolu baaskoolis, kus saaks grupis vaadelda ja analüüsida õpetaja tegevust. Niisugune eeltevalmistus võiks lõppeda arvestusega, mis annab õiguse minna koolipraktikale. Viimase efektiivsuse tõstmiseks on vaja välja töötada praktika täpne programm koos õpetaja tegevuse hindamise kriteeriumidega. See hõlbustaks praktikandil oma pedagoogiliste võimaluste hindamist ja kergendaks õpetajatel iseloomustuse koostamist. Hinnangukriteeriumide olemasolu võimaldaks uurijatel statistilise analüüsi andmete baasil võrrelda erinevate erialade üliõpilaste probleeme ja vajadusi ning arvestada nendega tulevaste õpetajate ettevalmistamisel. Lõppetapiks on riigeksamid, mille abil kontrollitakse tulevase õpetaja professionaalset kompetentsust. Pärast eksamite edukat sooritamist ja pedagoogikaalase diplomitöö kaitsmist on soovitatav ette näha vähemalt 1 aasta jooksul koolis sta-

žeerimine. Seejärel toimub atesteerimine, mille põhjal otsustatakse õpetajakutse andmine.

К ВОПРОСУ ОБ УЛУЧШЕНИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ТАРТУСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Л.И. Васильченко

Резюме

Сегодняшняя подготовка педагогов в университете имеет много узких мест. Самооценка уровня подготовленности к учительскому труду у студентов всех факультетов довольно низка. Лучше всего готовы они к "монологу" по предмету и намного хуже к "диалогу" с учащимися, что обусловлено существующей лекционно-семинарской системой их обучения. Немало проблем вызывает специализация: 75 % старшекурсников за введение специальной диагностики на профпригодность. Они же требуют и усиления общекультурной подготовки будущих учителей.

Многие из вышеперечисленных трудностей можно преодолеть только в рамках принципиально иной концепции обучения педагогов в университете. Она предполагает усиление теоретической психолого-педагогической базы за счет чтения обзорных курсов по вопросам истории педагогики, философии воспитания, педагогической психологии по потокам (естественным, гуманитарным). Овладение же наиболее значимыми профессиональными умениями и навыками должно осуществляться в условиях специальных студийных занятий в малых группах.

Активные методы обучения могут служить своего рода переходным этапом от теории к самостоятельной педагогической деятельности в условиях школьной практики. Повышению эффективности последней способствовала бы разработка четких критериев оценки педагогической компетентности практикантов. Тогда учителя на основе определенной шкалы вместо написания пространных и размытых характеристик ограничивались бы оценочным листом. На базе статистической обработки их возможен серьезный анализ плюсов и минусов подготовки и внесение соответственно коррективов.

Проблемы включения студентов в научные исследования в области образования, вопросы профориентации и расширения культурного кругозора возможно решить при условии создания при университете специального "Центра подготовки учителей".

ABOUT IMPROVING TEACHER TRAINING AT TARTU UNIVERSITY

L. Vassiltschenko

Summary

Teacher training at the University nowadays has many bottlenecks. The assessment of the level of preparedness for a teacher's job by the students of all faculties is quite low. They are best prepared for a "Monologue" on the subject matter and far less for the "Dialogue" with the pupils. It has been caused by the existing lecture-seminar system of teacher training. Much problems have been caused by specialization — 75 % of senior students voted for the introduction of special diagnostic procedures for professional qualification. They also demand a rise in the general cultural preparedness of the wouldbe teachers.

Many of the above-mentioned difficulties could be overcome only by radically changing the conception of teacher training at the University. It presupposes a strengthening of the theoretical psychological-pedagogical basis by reading general courses on history of pedagogy, philosophy of education, pedagogical psychology on different trends (science, humanities). The mastering of major professional skills and experience must be carried out in special studio activities in small groups.

Active methods of teaching may serve as a transitory stage from theory to independent classroom teaching activities. An increase in the efficiency of the latter might be achieved by working out exact criteria for assessing the teaching competence of the teacher students. Thus teachers, on the basis of a fixed scale, would limit themselves to writing assessment records instead of writing long and diffuse reports. On the basis of a statistical analysis of these records it would be possible to make a serious study of the pluses and minuses of the preparing process and to introduce the necessary corrections.

The problems of integrating students into scientific research in pedagogy, of their professional orientation and widening their cultural world outlook may be solved when a specialized "Teacher training centre" is set up at Tartu University.