

E. 13.05.1986

VEEL ÕPETAJA KONTROLLIMISEST

Hiljuti (9. ja 10. aprillil — toim.) puudutas «Edasis» üsna emotsionaalselt mitmeid õpetaja töö kontrollimise probleeme Tšedi dotsent Milli-Irene Pedajas. Põhiline osa tema sei-

sukohtadest oli esitatud kriitikana üheksateistkümne tunnivaatlusküsimuse kohta, mida kasutati Tarju 3. Keskkooli õpetajate tundide vaatlemisel. Artikli terav toon ja kriitika detailsus nõuaksid justkui põhjalikku vastust. Kahjuks on see üsna spetsiifiline haridusprobleem, millel ajalehes vaevalt nii pikalt tasub peatuda. Kitsaste ha-

ridusprobleemide laialdane avalik arutelu üldse on ehk õigustatud seetõttu, et oleme oma laste läbi kõik kooli ja õpetajaga seotud. Ja küllap on iga inimese suurimaid soove, et tema lastel koolis hästi läheks. Seepärast oleme huvitatud, et neid õpetaksid head õpetajad. Arvan, et enamasti see nii ongi. Kuid headus ükskõik missugusel

kutsealal, ei pruugi tulla kohe, iseenesest. Mõnigi kord on õpetajal kasulik end vaadata teiste arvamuste peeglist. Muidugi mitte kõverpeeglist.

Niimoodi alustab oma vastusartiklit Tarju Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri dotsent PEETER KREITZBERG.

JÄRG 4.LK. 

VEEL ÕPETAJA KONTROLLIMISEST

ALGUS1.LK.

Suurem osa arvestatavast kriitikast põhineb sellel, et M.-I. Pedajas pidas üleliigseks teha endale selgeks tunnivaatlusküsimustiku koostamise lähtekohad ja kasutamise reeglid. Üllatav on, et autor kasutas informeerimatusest tekkinud interpreteerimisvabadust nii järjekindlalt, et mähategeval eesmärgil, pakumata välja mingeid konstruktiivseid ettepanekuid. Küllap oli õpetajatest lugejate hulgas palju neid, kes tundsid kergendust, elasid vaimustusega kaasa haaravale kirjutisele kontrolli ebaõiglusest, kasutatavate kontrollikriteeriumide mõttetusest sellise loovtegevuse hindamisel, nagu on õpetaja oma. Neil õpetajatel soovitaksin alguses kohe järele mõelda, mis juhtuks, kui teie tööd tööpoolest hakataki hindama üldmulje alusel, õigustades sealjuures kontrollijate subjektiivsust ja erinevaid

väärtusorientatsioone. Kõigest aga järjekorras.

Miks üldse on vaja õpetaja tööd kontrollida?

Arvan, et põhiliselt adekvaatse tagasiside saamise eesmärgil. Isiksuse arengu (ka kutsealase arengu) oluliseks teguriks on tagasiside, mis ta oma tegevuse kohta saab. **Kontrollija peaks olema õpetajale ennekõike tema tegevuse analüüsi partner. Loomulikult eeldab see kontrollijalt peale aususe ka kontrollitava tegevuse head tundmist ja teravat pilku.** Kontrollija peaks teadma kontrollitava tegevuse eesmäärke. Teadma, kuidas vastavaid eesmäärke kõige tõhusamalt saavutada, se ja küllap palju muudki. Kontrollija peaks olema õpetaja töö esmane tunnustaja. Samuti ettepanekute tegija: kuidas õpetaja saaks oma tööd täiustada.

Õpetajate töö kontrollimine lasub põhiliselt kooli juhtkonnal. Parallelselt sisekontrolliga on aga ikka peetud vaja-

likuks ja kasulikuks hinnata kooli tööd ka väljastpoolt. See loob eelduse koole võrrelda, tõsta esile ühtede häid kogemusi ja soovitada neid teistele. Väline kontroll stimuleerib ka eneseanalüüsi. Selline koolitöö üldkontroll viidigi läbi Tartu 3. Keskkoolis. Kõige muu kõrval kontrolliti TRÜ õppejõudude ja Tartu kogenud õpetajate abiga paljusid ainetunde. Vaatlemisel kasutati üheksateistkümnest punktist koosnevat tunnivaatlusküsimustikku, mis oli varustatud ka skaalaga (Jah. Pigem jah kui ei. Pigem ei kui jah. Ei). Skaala koostati selleks, et tundides saadud muljeid hõlpsamini üldistada. Ikka sellisama tunni piires. Mitte õpetaja kohta üldse. Tulemused olid pigem tüüpilised kui ebatüüpilised. Nähti palju häid ja huvitavaid tunde, esines ka soovida jätmisi.

Millest siis küsimustiku koostamisel lähtuti?

Tunnile esitatavaid nõudeid on kirjanduses mõnest mõnesajani. Tunni vaatlemiseks on ilma teab kui sügava põhjen-

duseta välja pakutud kümneid skeeme. Tunni suhtes esitatavad nõuded on üsna tinglikud. Esineb jampslikkegi. Ükskõik kui paljusid elemente õpetaja töös tahetakse jälgida, on selge, et igas tunnis kõiki elemente ei esine. Kindlasti peab igas tunnis esinema ehk vaid õpilaste tegevus. Sellel mitteteadmises vaevalt tasub kedagi süüdistada. Siit võib aga tekkida omakorda küsimus: kas on siis üldse mingeid vaatluspunkte vaja? On. Selleks, et tunni vaatlus oleks suunatud objektiivselt olulisele. Tunnis leiab aset palju sündmusi. Õpetaja tegevust võime kirjeldada sadade tunnustega, kõigil ei ole aga määravat tähtsust.

On läbi viidud sadu, kui mitte tuhandeid uurimusi leidmaks seoseid õpetaja tegevuskarakteristikute ja õpilaste arengus toimunud positiivsete nihete vahel. Tulemused on osutunud raskesti üldistatavaks. Kasvõi selsamal põhjusel, et igal tunnil on omad eesmärgid. Iga õpetaja on unikaalne, saavutab oma tulemusd mõnevõrra erinevalt. Õpilased on erinevad. Kellelgi ei ole veel õnnestunud õpetaja tunnitegevust algoritmida ja nähtavasti ei õnnestugi. See kõik ei tähenda, et teaduslik lähenemine õpetaja tegevusele on võimatu.

Vaadeldava vaatlusküsimustiku koostamisel lähtusime paarikümne viimase aasta jooksul saadud uurimistulemustest. Valisime välja kooskõolisema osa sellest. Noppisime välja need küljed õpetaja tegevuses, mis esinevad suhteliselt sageli ja mil-

lest oluliselt sõltub õpetaja mõju õpilastele.

Kui mingis tunnis mõnda tegevuse elementi ei esine, ei langeta me loomulikult ka hinnangut. M.-I. Pedajas kurdab, et vaatlusküsimustik ei haara kõike olulist õpetaja töös. Tervet rida hinnanguid ei olevat ja justkui ei tohtivatki kuhugi märkida. Otse vastupidi. Kõik olulisena tunduv tuleb üles tähelelda. Fikseeritud vaatlusskeem ei ole mõeldud nägemisnurga piiramiseks, vaid vaatlemise täpsmaks eesmärgistamiseks.

Milles siis seisnesid M.-I. Pedajas põhilised etteheited?

Ta väidab, et 1–2 tunni vaatlemisel alusel ei ole õigustatud kaugelutavate järelduste tegemine. Miks M.-I. Pedajas seda ise kolme õpetaja puhul tegi, on raske seletada. Küllap peitub põhjus hinnangu-heatahtlikkuses. 1–2 tunni vaatluse alusel on tööpoolest õigustatud ennekõike nendesamade tundide kohta hinnangu langetamine.

M.-I. Pedajas nõuab tulemuste nägemist. Põhimõtteliselt õige soov. Võib aga tuua vähemalt kolm põhjust, miks ei ole otstarbekas ja isegi õige langetada otsustusi õpetaja töö kohta õpilaste õpitulemuste alusel. Esiteks, õpilaste halvad (kahjuks ka head) õpitulemused ei olene ainult vaadeldavast õpetajast, vaid ka õpilaste võimekusest, eelteadmistest ja -hoiakutest jne. On uurimusi, mis üsna veenvalt näitavad, et õpetaja tegevus ei põhjusta õpilaste õpitulemuste varieeruvust üle 40%, pigem veelgi vähem. Teiseks, tuleb näha ka mõningast seost tulemuste järgi õpetaja töö hindamise ja

Nüüd olulisimast. M.-I. Pedajas kirjutab: «Võib-olla ütleksime õigemini, kui oleksime vabad hinnangu määramisest ja näeksime tundi ja tööd teraviklikult. Teadagi kujundab üldmuljet kontrollija isiksus, tema orientatsioon, eesmärk jne.»

de vaadeldakse suhteliselt kindla kava alusel. Loomulikult on ja jääb veel kauks vaieldavaks, milliste karakteristikute abil õpetaja tegevust kirjeldada. Iga tunni vaatlemisel tuleb lähtuda vastava tunni eesmärkidest ja mitte otsida sealt seda, mida seal olema ei pea. Samas ei tohiks ka märkamata jääda see, mis seal olema peab. Tartu 3. Keskkoolis kasutatud küsimustikus on asetatud rõhk neile õpetaja tegevuse karakteristikele, mis on olulised enamikus tundides (selge eesmärgistus, materjali esitamise selgus, kiire tagasiside, erinevate õppemeetodite kasutamise efektiivsus ine.).

Tunnivaatlusküsimustikus suunati vaatlejaid andma hinnangut aja kasutamise otstarbekusele tunnis. Raske on näha, kuidas surub see maha õpetaja omapära. Samuti julgeks in sügavalt kaheldä selles, et positiivne vastus ükskõik millisele teisele vaatlusküsimusele teeks võimaliku loomingu. Täisväärtuslik loomingu on enamasti ikka vastanud teatud kindlatele nõuetele ja tõusnud neist palju kõrgemale.

M.-I. Pedajas väidab, et terve rea asjade üle on tunni vaatluse alusel raske otsustada (kas õpetaja esitab õppematerjali süsteemikalt, kas õpilased on tunnitegevusest huvitatud, kas küsimuste üle järelemõtlemise aeg oli piisav jne.). Ta kirjutab, et puudub valem arvestamiseks, kui efektiivselt õpetaja kasutab erinevaid õppemeetodeid. Meil puudub ju ka valem üldmulje ja loomingu arutamiseks. Absoluutset täpsust ei saavuta me siin kunagi. Otsustused õpetaja töö kohta kujunevad tavalise üldistamise teel. Nii nagu enamik otsustusi elus üldse. Tuleb olla tähelepanelik ja küllap aus ning objektiivne.

M.-I. Pedajas küsib, kui mitu tähelepanekut on vaja, et üldistada näiteks õpetaja hinnanguid õpilase suhtes. Arvan, et on õige, kui me ühe tunni vaatluse alusel teeme õpetajaga juttu sellest, mis toimub tunnist, mitte ei paku välja alusetuid üldistusi tema tegevuse kohta üldse. Kõige õigem oleks kohe juttu teha sellest, mis meeldis, arutada ka seda, mis tekitas küsitavusi. Esimesena oleks kasulik anda sõna õpetajale endale, et ta oma tegevust selgitaks. Ei ole vist mõistlik täieliku tõe huvides lükata õpetajaga jutuaJamist edasi, kui ühesainsas tunnis ilmes näiteks mõne õpilase jäme solvamäne.

pideva tagasisidega eesmärkide saavutamise käigus annavad palju paremaid tulemusi kui lähtumine vaid kaugetest ja äärmastest perspektiividest. Tõsi, on vaja välja töötada õppetöö eesmärgistamise "metoodika". Paljud õpetajad eesmärgistavad ometi tunde väga leidlikult ja saavutavad sellega õpilaste soodsa suhtumise õpitavasse. Kontrolli üks funktsioon peakski olema märgata, kuidas seda tehakse ja vahendada häd kogemusi teistelegi õpetajatele.

Ma ei tahaks samuti nõustuda M.-I. Pedajase hinnanguga, et õpetajakeskne õpetamine on meie koolidest kadunud. Enamik pedagoogikateadlasi, kes rõhutavad õpilase isiksuse keskse õpetamise vajadust, näevad sellise õpetamissuundumuse realiseerimisel veel väga suuri reserve. Samas sisaldab küsimustik, mida Tartu 3. Keskkoolis kasutati, üsna mitmeid punkte nimelt selle hindamiseks, kui võrd õpetaja tegevuses on võetud arvesse õpilase isiksust.

Kokkuvõttes tahaksin toonitada, et õpetaja töö kontrollimine peaks lähtuma samadest taotlustest, millest õpetamine ja kasvatamine — õpilaste arendamisest. Kontrollima peaksime õpetaja tööd siiski konkreetselt ja mitte piirduma üldmuljega. Samal ajal on selge, et kontrolli kriteeriumid vajavad täiustamist.

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogikakateedri
dotsent

Koolireform