

Mida tahta õpetaja ettevalmistamiselt?

4.

Usun, et enamik õpetajate ettevalmistusega tegelejaist nõustub, et kõrgkool ei anna valmis õpetajat, vaid suur osa kutsealasest ettevalmistusest algab alles tööolles.

Enne pedagoogilise ettevalmistamise eesmärkide kokkuvõtmisei veel kõige valusamast. Paljude õpetajatöö efektiivsuse alaste uurimuste ainsaks vähegi selgepiiriliseks üldistuseks võib öelda, et kõige määramatam on õpetajatöös hoiak oma kutse ja õpilaste suhtes, usk laste arendatavusse — ühesõnaga missioonitunne. Kui see on olemas, märkab õpetaja enda ümber toimuvat, avastab ise tema jaoks kehtivad pedagoogilised seaduspärasused ja töövõtted. Kui ei, siis ei alga ka mingi ettevalmistus.

Ülikoolis õppivate tulevaste õpetajate soov õpetajaks saada on pehmelt öeldes napp. See tuleneb õpetajakutse kesisest mainest ühiskonnas. Võrreldes TPedI-ga on häda veel selles, et õpitakse kõrvuti hinnatumatele kutsetele suunduvate üliõpilastega. Samuti on häda õppejõududes, kes nii mõnigi kord kas varjatult või avalikult naeruvääristavad pedagoogilist ettevalmistust. Tekkinud negatiivne hoiak ei võimalda vastu võtta sedagi, mis võiks aidata tulevasel õpetajal end leida. R. Uringu mõõtmised näitavad, et õpingute käigus ei teki mingit nihet paremusele.

Ma ei tahaks millegagi kiita praegust pedagoogilist ettevalmistust. Siin on probleem, kuid mitte palju rohkem kui iga teise eriala puhul. Ei ole alust arvata, et nüüd, kus meil on avatud teed altpoolt tulevate algatusele ja asjade parandamisele, suudame kõik paugupealt korda saata. Meil on suhteliselt vähe kasutamata reserve.

Esitaksin kokkuvõtlikult õpetajate ettevalmistamise praegused kõige üldisemad eesmärgid:

I Pedagoogiline kultuur: pedagoogilised teadmised, missioonitunne, pedagoogiline tehnik.

II Pedagoogiliste teadmiste rakendamine: pedagoogiliste situatsioonide analüüs, otsustuste süntees, tegevusplaanide koostamine.

III Pedagoogiline eneseteadvus: pedagoogiliste probleemsituatsioonide lahendamine (tagasiside).

IV Pedagoogiline eneseregulatsioon: pedagoogiline praktika.

Edasi paar sõna tegelikust õppetööst. Ülikooli õppeplaanides ja programmides sisaldub üpris stiihiline kogum faktidest, hinnangutest ja seaduspärasustest, mille väärtuse suhtes pole täit selgust. Mõningad uurimused on näidanud, et pedagoogika kursuses pakutavatest mõistetest mäletavad noored õpetajad paar aastat peale lõpetamist ca 10%. See, mida iga päev ei kasutata, ununeb. Nii üliõpilased kui õppejõud tunnevad intuitiivselt, et need kümme-kümmend pedagoogika epikut, mis on Nõukogude Liidus viimase kümnendi jooksul ilmunud, on laialivalguvad, selge eesmärgi- ja probleemiasetuseta. Nad kubisevad kehtivuspiirideta spekulatsioonidest ja diskrediteerivad pedagoogikat kui õppeainet. See paneb õppejõud äärmiselt raskesti olukorda. Selline olukord on vähemalt osalt tingitud tõsise pedagoogilise uurimistöö katkemisest Nõukogude Liidus pärast NLKP KK 1936. aasta määrust «Pedagoogilistest moonutustest hariduse rahvakomissaris-

5.

riaatide süsteemis». Pedagoogilise teooria sisemiste hädade analüüsimine on aga omaette teema.

Eelnevaga seoses tahaksin avaldada otsest rahulolematust eesti keelel välja antud pedagoogilise kirjanduse, eriti tõlkekirjanduse suhtes. Arvestades pedagoogiliste tekstide väljaandmise piiratud võimalusi, tuleks eriti kaaluda, mida tõlkida, sest seni ilmunud venekeelsete pedagoogiliste raamatute seas on väga vähe tõlkimisväärt. Küll on seda aga mitmetes teistes keeltes.

Me edastame teadmisi pedagoogilisest tehnikast vähe ja juhuslikult. Keegi pole püüdnud ka seda valdkonda korralikult piiritleda ja strukturiseerida. Kaduvvähe on pedagoogilise tehnika õppusi. Viimasel ajal oleme hakanud proovima ka pedagoogiliste situatsioonide teadvustatud analüüsimist ja otsuste sünteesi. Siin on kaks tõsist raskust: korralike situatsiooniülesannete nappus ja teoreetiliste teadmiste kasutamise raskused lahenduste põhjendamisel.

Terviklik pedagoogiline eneseregulatsioon lükkub enamal juhudel viimasele kursusele ja siin teeme õpetajate ettevalmistuses «suure hüppe». Huvitav, kui normaalseks tuleks pidada näiteks seda, et autosõidu õppimisel läbime 2—3 aasta jooksul teoreetilisi õppusi, sõidame tühermaal autoga paar korda ringi, jälgime linnas teiste sõitu ja siis hüppame tiheda liiklusega tänaval rooli.

Mida peaksime meile eraldatud ajalistes raamides tegema? Põhjalike muudatuste tegemiseks puuduvad meil vähimadki vahendid. Kõigepealt pole inimesi. 800—1000 tunni õppetöö koormuse juures aines, mis praegu on täielikult revideerimisel, ei jätku metoodilisteks ettevõtmisteks jõudu. Paljude meie välismaa kolleegide töökoormus on 3—4 korda väiksem. Kindlasti tuleks tõsta pedagoogika teoreetilist taset ja põhjendatust, kuid samal ajal ka rakendusvõimet. Praeguste pedagoogika tüüpprojektide ja õpikutega revolutsiooni ei tee. Meil puuduvad võimalused videotehnika kasutamiseks. Pole inimesi, pole ette nähtud koormust. Puuduvad lindistused pedagoogilise tehnika etalonidest. Me ei valda ka põhimõtteliselt microteachingu metoodikat. Need on probleemid, millega lähemal aastail peame tegelema.

Ennekõike oleks vaja pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia õpikut ning korralikke probleemsituatsioonide kogumikke. Tuntud pedagoogikateadlane P. Coombs väitis 70-ndate aastate algul, et teatud piirist alates ei ole raha lisamisega enam võimalik haridust tihustada. Meie oleme sellest piirist veel väga kaugel.

Kõige suurem pedagoogilise ettevalmistuse edendamise reserv seisneb selles, kui me saaksime õpetajaks suunata seda elukutses soovivaid õpilasi. Puudub õige valiku süsteem, veel rohkem on aga puudu kandidaatidest, kellest valida. See on aga juba kõrgkooliväline probleem, ühiskonnas kultiveeritavate väärtuste probleem.