

RETROSPEKTYVIOJI LINGVODIDAKTIKOS METODŲ ANALIZĖ

Regina Juškienė

Vilniaus Gedimino technikos universitetas, Saulėtekio al. 11, LT-10223 Vilnius, Lietuva

El. paštas ukk@hi.vgtu.lt

Mokomosios didaktikos tyrėjai išskiria tris pagrindinius komponentus: mokomojo dalyko turinį, dėstymą ir mokymą (-si). Didaktikos specialistai pastebi daugybę prieštaraimų tarp objektyvių mokymo aspektų: tarp konkrečios disciplinos mokymo tikslo ir turinio bei tarp dėstytojo ir mokinio veiklos. M. Danilovas (Данилов 1975) teigia, kad varomoji mokymo proceso jėga yra prieštaraimas tarp pažintinių ir praktinių uždavinių, keliamų mokymo procese, ir mokinių žinių, įgūdžių, mokėjimo lygio bei protinio išsivystymo. Šis prieštaraimas neeliminuoja kito labai svarbaus prieštaraavimo tarp dėstytojo ir mokinio veiklos bei mokymo metodų. Remiantis šiuo požiūriu, mokomuosius metodus galima traktuoti kaip objektyviasias ir subjektyviasias kategorijas, o pačią metodiką – kaip mokslą ir meną. Metodas yra bendros dėstytojo ir mokinio veiklos būdas, mokant ir auklėjant žmogų. Siejant su užsienio kalbų mokymu, metodą galima būtų apibrėžti kaip bendrą dėstytojo ir mokinio veiklos būdą, siekiant praktinių (komunikatyviųjų) ir mokymųjų-auklėjamųjų tikslų. Laikui bėgant, užsienio kalbų mokymo tikslai keitėsi, kartu vyko mokymųjų metodų evoliucija. Kalbų mokomieji tikslai priklauso nuo socialinio visuomenės uzsakymo (akademiko I. Rachmanovo terminas). Straipsnyje bandoma atskleisti užsienio kalbų metodų plėtotę, išryškinti metodų privalumus ir trūkumus.

Reikšminiai žodžiai: metodas, metodinė sistema, lingvodidaktika, mokėjimai ir įgūdžiai, mokymo modelis, kalbinė komunikacija.

DOI: 10.3846/1822-430X.2009.17.4.26-31

Įvadas

Pastaruoju metu intensyviai tobulėjant užsienio kalbų metodikai, iškilo nuodugnaus sukauptos informacijos studijavimo, galimų apibendrinimų ir naujų metodikos krypčių prognozavimo poreikis. Tačiau lingvodidaktinėje literatūroje metodų (mokymo sistemų) problema faktiškai liko neišspręsta. Iki šių dienų tyrėjų požiūriai, apibūdžiant mokomąją sistemą, skiriasi. Vieni metodininkai išskiria gramatinį-verčiamąjį, sąmoningąjį-gretinamąjį ir tiesioginį metodus, kiti – audiolingvalinį ir audiovizualinį metodus, treči – struktūrinį-globalinį, programuoto mokymo, aktyvųjį ir sugestyvųjį metodus. Pagrindinė tokių prieštaringų metodinių sistemų interpretacijų priežastis, matyt, yra tyrimo

metodų trūkumas. Nė pagal vieną iš trijų dėstymo metodikos raidos tyrimo būdų – chronologinį, loginį ar loginį-chronologinį – negalima vertinti mokymo sistemų esmės ir sieti jos su konkrečia metodikos koncepcija.

Šiame darbe bandoma parodyti buvusius ir esamus lingvodidaktikos metodų traktavimo trūkumus. Todėl reikia nagrinėti lingvodidaktikos tyrimo metodus ir konkrečias metodikos sistemas. Naudoti šie tyrimo metodai: literatūros, kurioje nagrinėjami mokymo metodai ir jų evoliucija, studijavimas; pedagoginio proceso stebėjimas; esamos patirties apibendrinimas; įvairių mokymo sistemų gretinimas. Darbe bandyta nagrinėti mokymo metodus ir mo-

kymo sistemas, siejant jas su šiuolaikiniais lingvistikos mokomosios didaktikos, psicholingvistikos ir lingvodidaktikos laimėjimais, ko nebuvo imtasi iki šių dienų. Tai yra darbo naujovė ir aktualumas.

Tyrimo rezultatų analizė

Šiuo metu modeliavimo būdas yra bene perspektyviausias tyrimo metodas, taikomas lingvodidaktikoje lingvistikos ir pedagogikos laimėjimų kontekste. Daugeliu atvejų modelis yra suprantamas kaip natūraliai ar dirbtinai sukurtas etalonas (proceso, situacijos ar objekto pavidalu) pažinimo objektui tirti, kurio tyrimas yra apsunkintas ar visai neįmanomas. Pagrindinis modelio bruožas – panašumas į originalą ar tapatumas su juo.

Substancijos, struktūros, funkcijos, požymiai gali būti panašūs arba identiški. Modelis turi būti ne tik artimas originalui, bet ir skirtis nuo jo. Modelio ir originalo skirtumai laikomi būtinais modelio bruožais (Кондаков 1975). Šiuolaikiniame moksle yra daugybė įvairių modelių. Jie skirstomi į tris grupes: fizinius, daiktinius-matematinius ir loginius-matematinius. Šios modelių grupės skirtingai naudojamos įvairiose mokslo srityse. Lingvistikoje plačiai taikomi įvairūs loginiai-matematiniai modeliai: teoriniai-komunikatyvūs, transformacijos modeliai, kompleksiški ir kt. Tik pastaruoju metu pradedama taikyti modelius lingvodidaktikos tyrimuose. Tačiau metodininkai jau seniai intuityviai naudojo modeliavimo metodiką. Mokymo teorijos raidoje naudojami šie modeliai ir juos atitinkančios mokymo sistemos (metodai): 1) gramatinis modelis; 2) epistoliarinis (tekstinis) modelis; 3) komunikatyvusis modelis; 4) aktyvaus mokymo modelis (aktyvusis metodas); 5) modelis kalba-kalbos raiškos būdai (kalbėjimas, rašymas) ir tradicinė metodika; 6) kibernetinis modelis ir programavimo metodai; 7) socialinis-psichologinis modelis. Panagrinėkime konkrečius mokymo modelius.

Gramatinis modelis

Gramatinio modelio pagrindą sudaro XVIII–XIX a. Europoje sukurtos metodikos sistemos. Ilgą laiką šis modelis buvo naudojamas dėl daugybės priežasčių. Modelio esmė istorijos raidoje kito, todėl to paties modelio bazėje atsirado ryškiai besiskiriančios metodinės sistemos. Jos leido efektyviau spręsti įvairius mokomuosius-auklėjamuosius uždavinius, kuriuos visuomenė iškėlė įvairiuose savo raidos etapuose: loginio mąstymo tobulinimas, skaitymo, vertimo, šnekamosios kalbos mokymas.

Remiantis gramatiniu modeliu buvo sukurti trys pagrindiniai metodikos variantai: 1) gramatinis-verčiamasis metodas, sukurtas Vakarų Europoje. Jo atstovai – I. Meidingeris ir G. Olenдорfas; 2) „Mokymo būdai ir priemonių visuma“, kurį parengė Maskvos M. Lomonosovo universiteto profesoriai; 3) audiolingvalinis (struktūrinis) metodas. Jo kūrėjai buvo Č. Frizas ir R. Lado.

Gramatinis-verčiamasis ir „Mokymo būdų“ metodai buvo grindžiami ta pačia principine koncepcija. Pagrindinis jų turinys buvo gramatikos mokymasis, remiantis taisyklėmis, žodžių mokymasis ir vertimas. Šie metodai, kaip mokymo būdai, buvo naudojami daugelyje mokymo įstaigų. Tačiau taikant šiuos metodus per daug dėmesio buvo skiriama gramatikos taisyklėms ir vertimui. Nebuvo sprendžiami šnekamosios ir rašytinės kalbos uždaviniai, mokomųjų dalykų atranka, mokomojo proceso formų struktūra. Tačiau, lyginant šiuos metodus, pastebima ir pažangių dalykų.

„Mokymo būduose“ buvo teigiamai išspręsta daugelis metodikos klausimų: taisyklės ir pavyzdžio vienybė bei glaudus ryšys mokantis gramatikos, pažodinio, literatūrinio ir atvirkstinio vertimo tarpusavio koreliacija, gramatinė analizė gramatikos žinioms įtvirtinti ir teksto supratimui gerinti.

Taikant audiolingvalinį metodą, pagrindinis dėmesys buvo skiriamas kalbos garsinei sandarai ir jos struktūrai. Viena iš audiolingvalinio metodo kūrėjo (Fries 1948) nuomone,

pagrindinė problema, mokantis užsienio kalbų, yra kalbos garsinės sistemos išmokymas, t. y. gebėjimas suprasti nenutrūkstamą kalbos grandinę, skirti pagrindinius atskirų garsų bruožus ir atgaminti juos kuo adekvatesnius originalui, taip pat įgyti mokomųjų dalykų organizacijos ir tvarkymo įgūdžių.

Šiuo metu grįžimas prie gramatinio modelio nėra paprasta gramatinio-verčiamojo metodo reprodukcija. Audiolingvalinis metodas remiasi kitu gramatikos traktavimu. Šiuo atveju gramatika suprantama ne kaip kalbos taisyklių visuma, bet kaip struktūrų sistema. Struktūrinis požiūris į kalbų mokymą atsirado dėl poreikio greičiau išmokyti užsienio kalbą. Kita vertus, tai buvo struktūrinės lingvistikos laimėjimas.

Vertinant audiolingvalinį metodą, reikėtų akcentuoti kalbos mokymą remiantis gramatinėmis struktūromis. Nepaisant kai kurių požiūrio skirtumų, vertinant struktūras, šio metodo atstovai bandė atrinkti gramatinės struktūras ir parengti jų mokymo metodiką. Jų siūlomoje pratimų sistemoje pagrindinę vietą užima įvairūs substitucijos ir transformacijos pratimai. Žinoma, šie pratimai negali išspręsti visų kalbų mokymo sistemos problemų. Net patys audiolingvalinio metodo kūrėjai perspėja apie galimą nesaikingą struktūrų vartojimą. R. Lado (Ладó 1967) pastebi, kad kalbos struktūrų sistemą galima panaudoti atliekant tokius pratimus, kur sąmoningai pasirenkamas vienas iš kelių variantų, bei pratimus, skirtus toliau lavinti kalbos įgūdžius.

Apskritai gramatinis modelis, kaip pateiktų metodikos sistemų variantų pagrindas, pasirodė nepakankamai efektyvus. Metodinei sistemai, kurios tikslas išmokyti užsienio kalbų, sukurti reikalingas gerokai platesnės apimties bazinis modelis.

Epistoliarinis (tekstinis) modelis

Mokslininkų tyrimai, kurie rėmėsi tekstiniais modeliais, buvo labai svarbūs metodikų raidai. Pradedant XIX a. ir iki šių dienų, remiantis

tekstiniais modeliais, buvo kuriamos įvairios metodinės sistemos, kurios leido spręsti praktinius uždavinius (skaitymo ir šnekamosios kalbos mokymo, taip pat lavinamuosius ir auklėjamuosius tikslus). Įvairūs tekstualinės metodikos variantai buvo sukurti atsižvelgiant į visuomenės poreikius bei galimybes ir giminingų mokslo sričių plėtotę. Išskiriame tris rūšis: Ž. Žakoto sistemą, Š. Tuseno ir G. Langenšeido mokomąsias priemones bei M. Vesto sistemą.

Ž. Žakoto sistema paremta dviem principais:

1) visi žmonės turi vienodus gabumus ir galimybes; 2) viskas visumoje. Pirmasis principas anuomet buvęs pažangus, nes buvo nukreiptas prieš luomų privilegijas. Antrasis principas numato, kad bet kurios knygos tekstuose yra visko, ko reikia norint išmokyti užsienio kalbą. K. Ušinskis ypač pabrėždavo šį Ž. Žakoto metodo principą. Jis teigė, kad pirmosios pamokos ypač sunkios, todėl reikia stengtis viską išmokyti tiksliai ir tvirtai. Kitos pamokos tampa lengvesnės, nes nauji žodžiai ir jų junginiai persipina su jau išmoktaisiais.

Remdamiesi Ž. Žakoto principais, Š. Tusenas ir G. Langenšeidas parengė mokomąsias priemones, skirtas savarankiškai mokytis užsienio kalbų. Bet kurią priemonę sudaro tekstas, literatūrinis vertimas, atvirkštinis vertimas, teksto paaiškinimai, žodžių darybos elementai, pokalbiai, rišlusis skaitymas. Mokymas prasidėdavo nuo rišlaus neadaptuoto teksto skaitymo, po kiekvieną eilutę būdavo transkripcija ir pažodinis vertimas, be to, keturių rūšių pratimai. Taip pat pateiktos tarimo ir rašybos taisyklės, gramatikos komentarai. Perskaičius tekstą, buvo siūloma perskaityti literatūrinį vertimą ir pašalinti pažodinio vertimo netikslumus. Paskui būdavo pereinama prie atvirkštinio vertimo ir žodžių mokymosi. Pamoka baigdavosi pokalbiais ir rišliu išmokto teksto skaitymu.

Remdamasis tekstiniais modeliais, M. Vesta sukūrė anglų kalbos mokymo sistemą. Atmetus M. Vesto sistemos trūkumus, galima išskirti teigiamus jo metodinės sistemos bruožus. Prie tokių priskirtume mokymo proceso intensyvinimo būdą, skaitymo ir šnekamosios kalbos

mokymą, dalykus, susijusius su mokymo proceso organizavimu bei planavimu. M. Vesto skaitymo mokymo metodikos darbai sukėlė ypač daug susidomėjimo. Jis parengė mokymo priemonių seriją, kurią sudarė 4 knygos: skaitymo chrestomatija, patarimų-komentarų knyga, pratimų rinkinys, chrestomatija skaitymo įgūdžiams įtvirtinti. Šios priemonės yra labai vertingos, nes pagrįstos griežtai atrinkta mokomąja medžiaga (2500 žodžių). Nauji žodžiai tolygiai paskirstomi tekstuose: vienas nežinomas žodis tenka 50–60 žodžių kontekstui ir kartojamas 2–3 kartus. Paskui nauji žodžiai pateikiami skaitymo chrestomatijoje.

Remdamasis mokymo priemonėmis, M. Vestas parengė diferencijuotą skaitymo mokymo metodiką: skaitymas, siekiant gausinti žodyną, ir skaitymas, koreguojantis skaitymo tempą bei ugdantis kalbinę nuovoką.

Mokant šnekamosios kalbos, M. Vestas išskiria tris etapus: 1) pasirengimą; 2) treniruotę; 3) sintezę. Pirmajame parengiamajame etape M. Vestas rekomenduoja taikyti vertiminius ir nevertiminius mokymo būdus. Treniruotei jis siūlo tokius supratimus: paprasta substitucija, substitucija klausimų-atsakymų forma, pasakymai ir klausimai, paveikslas ir klausimai. Tekstinis modelis tapo psichologijos ir psicholingvistikos tyrimų objektu, bet jis turi ir tam tikrų trūkumų. Remiantis šiuo modeliu, negalima išspręsti tokių svarbių metodikos problemų: mokymosi ir dėstymo procesai ir jų tarpusavio koreliacija, mokomojo auklėjamojo darbo koordinavimas bei valdymas.

Komunikatyvusis modelis

Poreikis ginti užsienio kalbų mokėjimą labai išplito XIX a. pabaigoje. Bendros lingvistų, metodininkų ir kalbos mokymo praktikų pastangos davė impulsą sukurti naują metodikos kryptį, kuri buvo vadinama tiesioginiu, reformų, intuityvuoju-imanentiniu metodu. Išeities taškas, kuriant naują metodą, buvo gimtosios kalbos išmokimo procesas. Reformos metodi-

ninkai, naudodamiesi analogija, atrado daugybę efektyvių mokymo būdų: praktinį gramatikos mokymąsi, platų vaizdavimo bei konteksto panaudojimą. Tačiau nediferencijuotas naudojimas modeliu, modeliavimo procedūros nežinojimas lemia tai, kad kai kurie tiesioginio metodo atstovai (M. Berlicas ir kiti) visiškai sutapatino gimtosios ir užsienio kalbų išmokimo procesą. Mokantis gimtosios kalbos nėra vertimo, todėl, jų nuomone, mokantis užsienio kalbų vertimą taip pat reikia atmesti. Iš tikrųjų mokantis gimtosios kalbos reikia turėti galvoje ne proceso tapatybę, bet panašumą. Tiesioginis gimtosios kalbos išmokimo būdų pritaikymas užsienio kalbai išmokyti gali turėti ir teigiamų, ir neigiamų padarinių. Tiesioginio metodo atstovai dėl padarytų klaidų sukėlė daug ginčų. Pagrindinis reformos metodikos privalumas, nepaisant minėtųjų trūkumų, yra jų parengti ir argumentuoti komunikatyvieji užsienio kalbos mokymo būdai. Pagal tai, kokius modelio požymius naudojo metodininkai, galima išskirti tris metodines sistemas: 1) reformos metodiką (M. Berlicas, F. Guenas, G. Suitas); 2) H. Palmerio metodą; 3) audiovizualinį metodą. Remdamiesi gimtosios kalbos mokymo tyrimais bei stebėjimais, taip pat lingvistikos ir psichologijos duomenimis, reformos metodininkai praktiškai pritaikė daugybę tuo metu pažangių mokymo proceso organizavimo būdų: mokymą, remiantis šnekamąja kalba; platų vaizdumo ir konteksto naudojimą, įvedant naują medžiagą; praktišką gramatikos mokymą (M. Berlicas); gramatikos taisyklių taikymą vėlesniame etape (G. Suitas); klausimų-atsakymų pratimus (M. Berlicas); kalbos akto susiejimą su fiziniais veiksmais; teminių serijų kūrimą (F. Guenas); vertimo (nors ir riboto) naudojimą (F. Guenas, G. Suitas); sąmoningų ir intuityvių būdų derinimą, mokantis tarimo (G. Suitas); įvadinio ir pagrindinio kurso išskyrimą mokymo procese (M. Berlicas).

Reformos metodininkų mokymo metodikos būdai, įdiegti mokomojoje praktikoje, nesudarė vientisos sistemos. Jų parengtas modelis mokymo procesui pagrįsti buvo pernelyg siauras

ir nepakankamai ištirtas. Metodininko H. Palmerio darbai buvo labai reikšmingi, plėtojant komunikatyvius metodus. Šis metodininkas nagrinėjo daugelį metodikos klausimų: bendruosius klausimus, mokomųjų dalykų atranką, fonetikos ir tarimo, gramatikos mokymą. Ypač reikėtų pabrėžti H. Palmerio pastangas sudaryti mokymo būdų ir mokomųjų pratimų sistemą. Jo pratimų sistemą sudaro dvi grupės: 1) receptyvosios darbo formos; 2) receptyvosios ir produktyvosios darbo formos. Pirmojoje grupėje išskiriami pasyviojo ir aktyviojo šnekamosios kalbos interpretavimo pratimai, antrojoje grupėje – reproduktyvieji mokomųjų dalykų pratimai, stimuliuojamieji ir natūralūs pokalbiai.

Specifinė komunikatyvaus mokymo forma yra audiovizualinis metodas. Prancūzų ir jugoslavų metodininkai labiausiai prisidėjo prie šio metodo plėtojimo. Pagrindiniai šio metodo teiginiai yra šie:

1. Situatyvus kalbos mokymasis. Metodo autoriai traktuoja kalbą kaip žodinę tikrovės atspindėjimo išraišką. Paveikslas yra pagrindinis elementas, atskleidžiantis tikrovę prieš prasidedant kalbos aktui. Jis laikomas psichologiniu tiltu, leidžiančiu pereiti nuo gimtosios prie užsienio kalbos.
2. Koordinuota akustinių kalbos elementų visuma: garsų, intonacijos, ritmo. Akustinė melodijos ir ritmo vienybė leidžia suvokti didelį kiekį naujų žodžių bei frazių.
3. Šnekamosios kalbos pirmumas. Jos mokomasi prieš pradedant skaityti ir rašyti. Šnekamojoje kalboje, anot metodininkų, kalba „atgyja“. Vartodamas šnekamąją kalbą, žmogus susipažįsta su užsienio literatūra. Rašto kalba naudojama tuomet, kai mokinyš sugeba reikšti mintis kalbėdamas dialogo forma.
4. Glaudus kalbos dalykų suvokimo ir įsiminimo bei techninių jų pateikimo priemonių ryšys.

Atsižvelgiant į šio metodo teiginius, buvo atrinkti kalbos dalykai, parengtos mokymo priemonės (knygos, diafilmai, skaidrės) bei

mokymo būdai, tarp jų ir mokomosiose laboratorijose.

Audiovizualinis metodas turėjo daug privalumų: gerai apgalvota kalbos dalykų atranka, platus vaizdumo taikymas (be kita ko, ir techninių priemonių), originalios mokymo priemonės. Reikėtų paminėti ir trūkumus: siekimas atsisakyti gimtosios kalbos mokymo procese, pernelyg didelis išmoktinių kalbos dalykų traktavimas struktūriniu-globaliniu požiūriu.

Komunikatyvusis modelis yra tolesnio tyrimo objektas. Šis modelis dar negali sudaryti vientisos užsienio kalbų mokymo koncepcijos, nes nepakankamai paaiškina, kaip analizuoti kalbos išmokimo procesą, neatsako į klausimą, kaip valdyti ir koreguoti mokymosi procesą.

Apžvelgėme pagrindines užsienio kalbų mokymo sistemas ir jų raidos metodus. Dėl straipsnio apimties negalime išsamiau panagrinėti visų modelių. Tai atliksime ateityje.

Darbo pradžioje minėjome, kad šiuo metu nėra sukurta unifikuota užsienio kalbų mokymo sistema, kuri galėtų globaliai spręsti kalbos mokymo problemas. Mokymo sistemos, kuriomis remiantis galėtų būti kuriama tokia sistema, turėjo nemažai trūkumų ir buvo pernelyg vienusės. Reikėtų sukurti tokią unifikuotą sistemą, kuri sujungtų konkrečias mokymo sistemas ir taptų universalia mokymo koncepcija, išsivaduotų nuo esamų trūkumų. Tada ja remiantis būtų galima kurti pagrįstą kalbos mokomąją metodiką.

Išvados

1. Užsienio kalbų dėstymo metodikos raida yra ilga ir sudėtinga. Metodininkai, kalbos teoretikai, kalbos mokymo praktikai nuolat ieškojo ir ieško veiksmingų mokymo būdų. Ilgainiui buvo sukurta daugybė mokomųjų metodų ir sistemų, kurie, kaip atskleidė darbo praktika, ne visuomet buvo efektyvūs. Kiekviena sistema turėjo ir vertingų dalykų bei trūkumų. Dėl tam tikrų priežasčių jos negalėjo papildyti viena kitos.

2. Pagrindinė mokomųjų sistemų trūkumų priežastis buvo nepakankama pedagogikos, psichologijos, lingvistikos duomenų bazė. Pedagogikos, psichologijos, lingvistikos mokslai plėtojosi, kaupė mokslinius faktus. Mokymo metodika rėmėsi šiais mokslais, todėl irgi buvo plėtojama.
3. Kalbininkai, metodininkai ir kalbos mokymo praktikai, matydami konkrečių mokymo sistemų ir metodų trūkumus, siekė sudaryti unifikuotą mokymo sistemą. Tai buvo sunku padaryti, nes visos sistemos turėjo trūkumų. Šis klausimas sprendžiamas iki šių dienų. Tik panaikinus šių mokymo sistemų ir metodų trūkumus, būtų įmanoma sukurti efektyvią, visuotinai priimtina mokymo sistemą.

Literatūra

Fries, Ch. 1948. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor.

Данилов, М. 1975. *Дидактика средней школы*. Москва: Просвещение.

Кондаков, Н. 1975. *Логический словарь*. Москва: Наука.

Ладо, Р. 1967. «Обучение иностранному языку», в кн. *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Москва: Прогресс.

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF LINGUADIDACTIC METHODS

Regina Juškienė

The long and complex development of teaching methods of foreign languages from the 17th century to the present times is analysed in the article. Methodologists constantly searched for better and more effective methods of teaching, they created teaching methods and teaching systems. Some teaching systems and methods are described in the work, their advantages and drawbacks are revealed. Methodologists and linguists have tried to create a universal teaching system; however, as the authors state, it is possible to implement this only by eliminating shortcomings of the present teaching systems and methods. The article is valuable from the theoretical point of view, first of all.

Keywords: method, methodological system, knowledge and skills, teaching model, linguistic communication.

Įteikta 2009 01 14; priimta 2009 02 25