

Anti Kidron



õpetamistarkust

Anti Kidron

122
õpetamistarkust

**NÕUSTANUD JA TOIMETANUD
MERLE LÕHMUS**

Andras & Mondo

Tallinn 1999

Retsensendid: TÜ emeriitprofessor **Inge Unt**
TPÜ dotsent **Ulve Kala**

Keeletoimetaja: **Sirje Ootsing**
Kunstnik: **Epp Marguste**

Intervjuud:

TPÜ õppeprorektor **Larissa Jõgi**
Tallinna Ühisgümnaasiumi õpetaja **Ene Liivaste**
Andrase Arenduskeskuse juhataja **Merle Lõhmus**
TPÜ professor **Jüri Orn**
Õpetaja ja ettevõtja **Võido Rahula**
TÜ emeriitprofessor **Inge Unt**
Keelefirma Sugesto direktor **Monika Veisson**
Õigusinstituudi professor **Ülo Vooglaid**
Tallinna Piimatööstuse koolitusjuht **Ester Väljaots**

Konsultandid: EMI Keelekeskuse juhataja **Anu Kaarneem**
TPÜ emeriitprofessor **Lembit Tümpuu**

Rahastajad: Andrase Arenduskeskus
Mondo Ärikool
Mainori Majanduskool
Eesti Reformierakond

© Mondo, 1999
Trükk: Ühiselu
ISBN 9985-60-566-7

Tarkust ei saa anda ega võtta, see tuleb igaühel endal omandada. Tänapäeval ei piisa sellest, et mingil alal on saadud tunnistus või diplom – hariduse tagamiseks tuleb kogu aeg olulist juurde õppida, liikuda elus lahtiste silmadega ja olla avatud uutele ideedele. Ühed liiguvad eneseharimise rajal kiiremini, teistel läheb edasiminekuks vaevaliselt. Hariduse omandamine sõltub paljuski sellest, kas õppijal õnnestub kohata tarka inimest, kes aitaks tal kiiremini ja edukamalt läbida need haridustee lõigud, mis üksi edasi rühkides rööviksid palju aega. Säärast tarka teejuhti kutsutakse õpetajaks. Õppimine jääb nii mõnelgi just seetõttu väheviljakaks, et tarka teejuhti pole alati käepärast. Anti Kidroni raamat otsib vastust küsimusele, kuidas õpetamine tõhusamaks ja hõlpsamaks muuta. Käsiraamat annab kümneid vihjeid selle kohta, kuidas õpetamisoskustele uute õpiteooriate tundmaõppimise ja erinevate õpetamisvõtete omandamisega lisa hankida. Pole kahtlust, et see, kes uusi õpetamistarkusi soovib omandada või varasemaid täiendada, leiab siit raamatust palju kasulikku.

Ülo Vooglaid

MONDO



Sisukord

Saateks	7
1. Sea endale selged sihid	9
1.1 Koolitaja 5 võtmeküsimust	9
1.2. Sihtide ja eesmärkide seadmine	11
1.3. Didaktikaprintsiibid	16
2. Õppetunni korraldus	21
2.1 Tunni ettevalmistamine	21
2.2. Esmakohtumine uue rühmaga	24
2.3. Ruumi organiseerimine	26
2.4. Tahvli ja grafoprojektori kasutamine	28
2.5. Õppekava läbiarutamine	30
2.6. Õpetaja kehakeel	33
2.7. Õppijate tundmaõppimine	34
2.8. Õppijate nimede meeldejäätmine	35
2.9. Tähelepanu äratamise võtted	36
2.10. Küsimuste esitamine	38
2.11. Kuidas teisi kuulata?	43
2.12. Õpivõtete õpetamine	49
2.13. Emotsionaalse toetuse pakkumine	56
2.14. Jaotusmaterjalide ettevalmistamine	57
2.15. Tunnikonspekti koostamine	61
2.16. Arvuti õppetöös	64
2.17. Õppijate isiksuslike iseärasuste arvestamine	65
2.18. Õppijate hindamisest	70
3. Vali sobiv õppemeetod	75
3.1. Loeng	78
3.2. Selgitus	86
3.3. Vestlus	91
3.4. Väitlus ehk diskussioon	93
3.5. Rühmatöö korraldamine	97

3.6. Grupitreeningu võtted	105
3.7 Esitamine	111
3.8. Ühisõppe meetodid	113
3.9. Individuaalne töö tunnis	116
3.10. Kodutööde andmine	117
3.11 Juhendamine	120
3.12. Uudsete õppeviiside näiteid	125
4. Kasuta intensiivõppe võtteid	131
4.1 Sugestiivõpe	131
4.2. Enesehäälestamise ja kogemuste ümbermõtestamise võtted	143
5. Leia teooriatele kasutusala	150
5.1 Õppimisprotsess ja õpituatsioon	150
5.2. Etapphaaval õppimine	154
5.3. Õppimise biheivioristlik käsitlus	162
5.4. Õppimise konstruktivistlik käsitlus	166
5.5. Humanistlik õppimiskäsitlus – kogemusliku õppimise kontseptsioon	167
6. Õpetamiskunsti eeldused ja oskused	170
7 Kuidas õpetada täiskasvanut	179
7.1 Täiskasvanust õppija eripära	179
7.2. Koolituse probleemituatsioone	187
8. Õppuse hindamine ja väärtustamine	194
9. Õpetamistarkus tuleb õppimisest	202
122 õpetamistarkust	208
Lisad	218
1 Paradoksaalne õpetamisviis	218
2. Kursuse kavandamine	220
3. Kuidas koostada kursuse kirjeldust	222
4. Õppija eneseuuring	223
5. Täiskasvanute koolituse kordamineku hindamine	224
6. Tagasiside küsimustiku koostamine	225
7 Õppimine kui koostöö	227
Kirjandust	230

Saateks

Pärast raamatu *Kuidas hõlpsalt õppida* avaldamist leidsin end mõttelt, et huvitav oleks vaadelda sama probleemi teistki poolt: **kuidas kiiresti ja hästi õpetada**. Asudes küsimust uurima, avastasin oma üllatuseks, et tänapäeva nõuete kohane õpetamisviis on midagi hoopis muud kui 10–20 aasta tagune. Koolmeistrilt ei oodata praegusajal mitte ulatusliku teadmisvaru edasiandmist, vaid ärksa õpiõhkkonna kujundamist, innustavate eesmärkide seadmist, õppijate varasemate kogemuste arvestamist ja tõhusate õpioskuste kättejuhatamist.

Koolmeistri ametit on aastasadu peetud üheks austusväärseimaks ning sellest osatakse lugu pidada ka tänapäeva Eestis. Näiteks oli õpetaja maine Eesti Ekspressi küsitluse põhjal 1998. aasta algul 40 kutseala pingereas seitsmendal kohal. Õpetamise sotsiaalne tähendus näib vastavalt elukestva (kogu elu jätkuva) õppimise põhimõtte omaksvõtule XXI sajandil veelgi tähtsamaks muutuvat. Ehkki õpetajakutse on ühiskonnas igati lugupeetud, ei vasta koolitamise tase ei meil ega ka teistes maades kaugeltki nüüdisaja nõuetele. Laia tähelepanu võitnud raamatu *Õppimise revolutsioon* autorid G. Dryden ja J. Vos leiavad, et tänapäeva maailm muutub 4–5 korda kiiremini kui selle koolikorraldus. Enamikus maades on traditsiooniline kool lootusetult elule jalgu jäänud. See ilmneb nii ülepaistatud ja eluvõrastes programmides kui ka aegunud õppemethodes ning õpetajate ebaefektiivses suhtlemisviisis oma kursuse või klassiga.

Täiskasvanute koolitamisel on XXI sajandi lävel keskseiks märksõnadeks kujunemas kogemustest õppimine, aktiveeriv õpetamisviis, kuulamis- ja küsimistehnikad, isikupäraste õppimisviiside valik, tagasiside, sugestiiv- ja ühisõpe, õppuse väärtustamine jt. Aastakümneid ainumõeldavaks peetud õpetamise *monoloogiline* tõlgendus (õppijate hooleks on koolmeistri antud juhiste kuuletumine) annab üha enam teed õpetamise *dialogilisele* käsitusele. Selle järgi peaksid õppijad ning õpetaja võtma üksteist toetavate partneritena ning õppuse tulemuslikkus sõltub nende koostöö tasemest.

Käesolev raamat on pühendatud õppijakeskse koolitusviisi tutvustamisele. 122 õpetamistarkust püüab kokku võtta need peamised tõed, nõksud ja võtted, mida algaja õpetaja koolitundi minnes peaks teadma. Üksikasjalikult tehakse juttu õppetunni korraldusest, õppemeetodite valikust, õppijate tähelepanu võitmisest, didaktika põhiprintsiipide ja õpiteooriate arvestamisest, ladusa koostööõhkkonna kujundamisest klassis, õpetaja isiksuslikest eeldustest, juhendaja rolli täitmisest, õpetamiskunsti kogemuslikust juurdeõppimisest, tekkivate arusaamatuste klaarimisest, jaotusmaterjalide koostamisest, kirjalike tööde juhendamisest, hindamisest, õppuse väärtustamisest ja paljust muust.

Elus on igäiks meist vaheldumisi nii õppija kui õpetaja. Lähemal vaatlusel kätkeb iga eluline olukord õpetliku kogemuse, iga usalduslik ja vahetu kohtumine teiste inimestega võib meid milleski rikastada. Kindlasti on enamikul selle raamatu lugejaist endalgi tähelepanuväärne hulk varem omandatud õpetamistarkusi. Käsiraamatu üheks sihiks on suuniste andmine säärase uute õpetamistarkuste pidevaks juurdeõppimiseks. Ehkki järgnevail lehekülgedel antakse kümneid soovitusi õppetunni tulemuslikumaks muutmiseks, jääb kõigi nende tarvilikkuse hindamine iga lugeja enda otsustada.

Raamat on koostatud arvestusega, et selle eri osi võib lugeda säärases järjestuses, mis kellelegi meeldib. Soovi korral võib kõigepealt üle vaadata lõpus toodud 122 õpetamistarkust ning alles seejärel vastavaist alateemadest lisa lugeda.

Ehkki raamat on mõeldud ennekõike täiskasvanute koolitajaile, leiavad siit loodetavasti mõndagi kasulikku ka keskkooliõpetajad, kõrgkoolide õppejõud ja õpetamiskunsti omandavad tudengid, aga samuti need juhtivtöötajad, lastevanemad, huviringide korraldajad jt, kes ei pea küll õpetajaametit, ent kellel sellegipoolest tuleb tihtilugu teiste juhendamisele ning õpetamisele pühenduda.

Jääb veel tänada käsikirja retsensente, nõustajaid, kümnekonda intervjueeritut ja kõiki teisi, kes käsikirja valmimisele oma ideede ja märkustega kaasa aitasid. Eriline tänu Andrase Arenduskeskuse juhatajale **Merle Lõhmusele**, kes aitas lahti mõtestada dialoogilise õpetamisviisi olemuse ning kellelt pärineb lisaks kümnetele raamatus kajastatud ideedele ka täiskasvanute koolitamist puudutava osa lähtematerjal.

1. SEA ENDALE SELGED SIHID

1 1 Koolitaja 5 võtmeküsimust

1. Mida õpetada?

Pareto seaduse järgi kindlustab ettevõtluses 80 protsendi ulatuses edu 20 protsendi võtmeülesannete korralik täitmine. Ilmselt kehtib mainitud seadus ka koolis. Järelikult tagame õpetajana endale 80% edu sellega, et õpetame olulist, nopime oma ainevalla alternatiivsete küsimuste ja probleemide hulgast välja just need 20%, mis teema omandamisel esmatähtsad. Pareto seadus seletab koolis ehk muudki. Mõni ime, et tunnis läheb kuni 80% ajast 20% kõige raskemate nähtuste ja probleemide selgitamisele! Väitluse ja rühmatöö ajal ilmneb, et ärksamad kaasalööjad moodustavad umbes viiendiku õpperühmast. 80% õppijate individuaalseks abistamiseks minevast ajast kulub 20%-le kehvemini edasijõudvatele õpilastele. Loovustesti tehes selgub, et 4/5 kõige originaalsemaid ja fantaasiaküllasemaid vastuseid tuleb 1/5 õppuritel.

Õpetamisest olulisem on olulise õpetamine. Laiem teemaring või selle alajaotus, uuritav probleem või programmi õpiühik ei anna otseseid ettekirjutusi selle kohta, mida siis ikkagi tunnis õpetada. Konkreetsele kursusele oluline tuleb õpetajal endal kindlaks määrata. Kogenud õpetaja taipab vaistlikult, millised väited, teesid ja tarkused materjali omandamist hõlbustavad. Käsiteldavas temaatikas tuleks esile tõsta need tuumteadmised, millest arusaamine võimaldaks taibata ka teisi asjaga seotud nähtusi.

Õppuste sisulise "portsjoni" õige maht ja sobiv süvenemisaste on õpetamise edukuse tähtis tingimus. Mida paremini me õppuse sisu (MIDA ÕPETADA) lahti mõtestame, seda kindlamini oskame seada tunnis edasiviivaid eesmärke ja anda nende saavutamiseks

ülesandeid. Paljud õpetajad mõistavad õppetunni sisu all programmi alateemale vastavate teadmiste edasiandmist või oskuste harjutamist. Ent selle kõrval leiab tunnis aset ka hoiakute ja arusaamade kujundamine, väärtuste rõhutamine jne. Vaatleme õppuse sisu puudutavat lähemalt õppuse eesmärgistamise osas lk 11–16.

2. Kuidas õpetada?

Õppeteemat saab õpetada ja õppida mitmel erineval moel – näiteks alustada probleemi tõstatamisega selle ühiseks uurimiseks, õpetada teoreetiliste selgituste või praktiliste juhtnööride andmise teel, toetuda õppijate enda kogemusele, uurida küsimust kirjandusallikatest, korraldada seminar, moodustada õpiring jne.

3. Keda me õpetame?

Õppuse korraldamise eel tuleks läbi mõelda õppijate vanusest ja soost, tegevusalast ning teadmiste tasemest tingitud eeldused ja piirangud. Õppijate tundmine aitab vastata mitmetele küsimustele.

- Milline on teema käsitlemise sobiv raskusaste?
- Millises ulatuses abstraktset teemat näitlikustada, keerukat probleemi lihtsate skeemide abil seletada?
- Mis oleks teoreetilise ja rakendusliku õppesisu sobiv vahekord?
- Kas osalejailt võib loota oma varasemate kogemuste teistele edasirääkimist?
- Kas minna konkreetselt abstraktselt (nooremate puhul) või üldiselt detailsele (täiskasvanute õpetamisel)?
- Millises ulatuses teadmisi kontrollida?

4. Kes õpetab?

Ühe tunni raames näib see küsimus olevat selge. Laiema kursuse plaanis tuleks arvestada ka kaasõppejõudude taotlusi. Peale selle tegelevad õppijadki üksteise õpetamisega – nad pajatavad oma kogemustest, aitavad üksteisele keerukaid asju selgitada, kommenteerivad õpetaja räägitut jne. Õpetaja peaks taipama, milliseid

ootusi talle tema vanuse, soo, eriala, ametikoha jt tunnustega seoses esitatakse. Suurema vanusega kaasneb üldiselt respekt õpetaja vanemliku positsiooni suhtes. Samas võib küpsemas eas naisõpetaja “emmetsev” stiil saada täiskasvanud õppijailt üsna vilu vastuvõtu.

Õpetaja peaks õppima oma rolli “ümber mängima”. Pakume selleks lihtsa viisi: esita endale mitu korda järjest küsimus “Kes ma olen?” Ennast uurides avastame, et pole ju tarvis kogu aeg olla ilmeksimatu positsioonis – vahel võib õpetaja olla ka Mõistvaks Kaaslaseks, Mängusõbraks või isegi Õpilaseks. Samal kombel saab loengupidaja rolli täiendada rühmatöö korraldaja, toetaja, julgustaja või kogemuste vahetaja osaga.

5. Millised on õppuse tulemused?

Kui vaatleme õppust suhtlusena, on selle tulemusteks õpetaja jagatud teabest arusaamine (selgelt mõistetud osakaal), kuuldu heakskiitmine (tõeseks või vääraks tunnistamine) ja meeldejätmine. Alati pole loota, et auditoorium võttis õpetaja räägitu teadmiseks, taipas olulist ning hoiab omandatu pikemat aega meeles. Räägitus pannakse esmajoones tähele seda, mis millegagi köidab, ja omaks võetakse olemasolevaile hoiakuile vastav teave. Ilma süstemaatilise kordamiseta suudetakse õpitust ühe kuu möödudes meenutada ehk vaid paari protsenti. Õppuse tulemuslikkust ei peaks seepärast taandama millegi omandamisele mäletamise või oskamise tähenduses, esmaoluline on hoopis iseseisva õpihuvi kujunemine ning õppima õppimine. Siinkohal meenub üks vana ütlus: õpetamine pole niivõrd anuma täitmine kui tungla läitmine.

→

1.2. Sihtide ja eesmärkide seadmine

Õpetaja peaks kursuse kavandamisel ja läbiviimisel seadma endale mõned kesksed sihid ning neid konkretiseerivad eesmärgid. Sihid annavad ettevõetavale üldise suuna, eesmärgid aga selgitavad toimuvat ja mobiliseerivad pühendumisele. Me teame, et üldi-

selt annab mis tahes eesmärgistatud tegevus suunamatu ja sihituga võrreldes parema tulemuse – see leiab kinnitust nii töötamisel ja raha teenimisel kui ka vaba aja veetmisel, õpetamisel ja õppimisel. Õpetaja vaatepunktist on eesmärkidel toetav ja orienteeriv tähendus – nende abil on hõlpsam õpitegevusi plaanida, meetodeid valida ja ajaressursse arvestada. Selged eesmärgid aitavad nii õpetajal kui õppijail näha koolituse taotlusi ning nende saavutamiseks tihedamat koostööd arendada. Püstitatud eesmärkide kõrnutamine õppusel tegelikult saavutatuga lubab aga hiljem hõlpsamalt hinnata kursuse või seminari kordaminekut.

Koolitusplaani ning sellele vastava ajakava koostamine ei käi ühelegi koolitajale üle jõu, õpluste sisuliseks eesmärgistamiseks tuleb aga märksa rohkem vaeva näha. Tuleb tunnistada, et kaugeltki kõik kutselised õpetajad ei oska oma õppetööd eesmärgistada, veelgi vähem mõistavad selle olemust täiskasvanute koolitamisele kutsutavad juhulektorid. Nii ongi kujunenud olukord, et täiskasvanute koolituses serveeritakse õppe-eesmärkidena tihti üksnes abstraktsemas vormis õppekavasid.

Sihid on kursuse kõige üldisemad taotlused, mis täpsustavad koolituse otstarvet ning määratlevad selle kõige põhilisemad oodatavad tulemused. Sihid kujundavad õppetegevuse pikema perioodi peale ette, nende saavutamise taset pole aga võimalik täpselt hinnata. Õppetegevuse üldiste sihtide hulgas on täiskasvanute koolitamisel kesksed järgmised:

- erialase või kutsealase kvalifikatsiooni omandamine või tõstmine
- ametialase pädevuse tagamine
- teadmiste ja ideede süstematiseerimine
- oskuste ja vilumuste kujundamine kindlal alal toimetulekuks
- toimetulekpotentsiaali tõstmine muutuvate oludega kohaneamiseks
- füüsiliste ja vaimsete võimete arendamine
- hoiakute ja väärtushinnangute korrigeerimine
- käitumisviiside ja mõttemallide kujundamine
- tegutsemisaktiivsusele virgutamine.

Nagu toodust nähtub, pole laiemate sihtide ekstrapoleeriv esitamine kuigi hõlbus. Enamik sihte eeldab teostamisel ka ühe või enama teise sihi silmaspidamist. Näiteks on üsna raske omandada oskusi ilma teadmisteta, kujundada mõttemalle hoiakuid korrigeerimata või hoida lahus erialast ja ametialast asjatundlikkust. Siit tulenevad ka raskused õppesihptide tegelikul seadmisel. Enamasti ei ärata õppesihptide tunnetuslik ja praktiline väärtus kelleski kahtlust, kuid nendest näib jäävat väheseks, et esile tuua kursuse spetsiifika ning see, mida mingis õppetsükli osas tuleks õppida või kuidas mingi alateema (õpiühiku) kaudu keskseid sihte saavutada.

Laiemaid sihte selgitavad **eesmärgid** määratlevad õppesihptide saavutamise teid, etappe ja astmeid, vastates vähemalt ühele järgnevast neljast küsimusest.

- Milles seisneb õppusel saavutatud edasimineku?
- Mida õppijad kursuse lõppedes peaksid teadma ja oskama?
- Milliseks tegevuseks kursuse lõpetajad peaksid olema võimelised?
- Missugusele tasemele õppusel jõutakse?

Eesmärgid tuleks püstitada võimalikult operatsioonalselt ehk tegevuslikult, niisiis mitte niivõrd seisundi fikseerimisena kui selle saavutamise tee kirjeldamise kaudu. Seda taotlust aitab realiseerida sobivate tegusõnade kasutamine eesmärkide formuleerimisel. Allpool on toodud valik tegusõnu, mida annaks rakendada mitmete eri distsipliinide õpetamist kavandades:

- osutada (põhilistele seaduspärasustele)
- esitada (nähtuse ilmingud)
- analüüsida (probleemi tekkepõhjusi)
- üldistada (lähteandmed)
- rakendada (omandatud teooria praktikasse)
- määratleda (tegurid)
- täpsustada (asjaolusid)
- töötada välja (projekt)
- õppida tundma (reegleid)

- ületada (ebakindlus)
- saavutada (alama astme tase)
- valmistada end ette (läbirääkimisi pidama)
- treenida (esinemisjulgust)
- võtta kokku (empiiriliste uuringute tulemused)
- määrata kindlaks (etapid)
- selgitada välja (latentsed tegurid)
- avastada (originaalseid ideid).

Esmärkide püstitamisel (valimisel, korrigeerimisel ja täpsustamisel) oleks kasulik kaasata ka õppijad, kuna seatud sihtide saavutamine õnnestub vaid siis, kui need on õppijatele olulised, nende poolt omaks võetud. Tuleks läbi kaaluda, kas eesmärgid vastavad õppijate enamiku tasemele, – oleksid küll jõupingutustele innustavad, ent samas mitte saavutamatuks rasked ja kauged. Esmatähtis on seegi, et õppijad oskaksid eesmärkidele püüdlemist ja nende tegelikku saavutamist vääriliselt hinnata. Niisiis ei peaks õpieesmärkide “lahtirääkimine” jääma vormitäiteks, vaid sellest peaks kujunema õpimotivatsiooni loomise oluline samm.

MAAILM ANNAB TEED MEHELE, KES TEAB, KUHU TA LÄHEB.

Heas õppekavas pole eesmärgid suvaliselt “hajali” vaid omavahel hierarhias. Üks saavutatud alleesmärk on otsekui aste järgmisele, kõrgemale eesmärgile viival teel. Ideaalsel juhul on alleesmärkide saavutamise aste mõõdetav ning vastava tasemeni jõudes seatakse järgmine jõukohane eesmärk. Just sel kombel toimub edasimineku paljudes keeleõpperühmades, arvutiprogrammiga masinakirja õppides, karatekoolis jm. Iga kord pole aga saavutatud taseme mõõtmine mõeldav ja otstarbekas. Näiteks ei hakata täienduskoolituse tasuliste kursuste lõppedes iga kord alati omandatud teadmiste- oskuste taset määratlema. Paljudel kursustel määrab õppijate “edasimineku” lihtsalt see, et õppused on läbitud.

Mitut õppetsüklit (pikema kursuse osa) võivad läbida põhimõtteliselt samad eesmärgid. Koolituse taotluste selgitamiseks oleks

nüüd soovitatav täpsustada iga tsükli spetsiifikat mingi eesmärgi taotlemisel. Näiteks võidakse sotsiaalpsühholoogia kursusel uurida enesehinnangu ja isikutaju etalonide mõju inimese käitumisele nii teoreetilisel loengul, seminaril, grupitreeningul kui ka teaduslikus töös.

Õppuse eesmärgistamisel võib orientiiriks võtta ka kognitiivse (tunnetusliku) valdkonna tarbeks väljatöötatud õppe-eesmärkide hierarhilise taksonoomia (Bloom, 1956). Järgnevas skeemis esitame selle lihtsustatud variandi. Juhime tähelepanu asjaolule, et mitmeil üldkasutatud mõistest (teadmine, mõistmine, hindamine jt) on taksonoomias spetsiifiline tähendus ning "puhtal kujul" ei sobi need kuidagi õpieesmärkide püstitamiseks ja astmestamiseks väljaspool toodud skeemi.

Bloomi õppe-eesmärkide taksonoomia

1. **Teadmine** – võime ära tunda või meelde tuletada nimesid, mõisteid või mõnes teises vormis esinevat infot teabe taastamiseks antavate signaalide, osutuste või märguannete põhjal.
2. **Mõistmine** – arusaamise madalaim aste
3. **Rakendamine** – abstraktsioonide ja printsiipide kasutamine konkreetses olukorras
4. **Analüüs** – seoste eristamine ja mõtestamine
5. **Süntees** – ideede reorganiseerimine uueks tervikuks
6. **Hindamine** – otsuste langetamine väliste kriteeriumide kohta sisemiste tõekspidamiste põhjal.

Nagu eespool osutatud, on õpetamisel edu loota vaid nendest sihtidest ja eesmärkidest juhindudes, mida õppijadki tunnistavad ja tähtsaks peavad ning mille saavutamise nimel nad on valmis jõudu pingutama. Eesmärkide seadmine eeldab niisiis edaspidist tahtekindlat tegutsemist. Oluline on soovitava seisundi – teadmiste ja oskuste omandamise – kirkalt kujutlemise võime. Marilyn King on sõnastanud järgmise valemi: tahtejõud + nägemus + tegutsemine toovad üheskoos edu. Raamatu *Õppimise revolutsioon* järgi on astronautidel, sportlastel ja firmajuhtidel kolm ühist joont. Neil on midagi, mis on nende jaoks tõeliselt oluline: nad

tahavad kas midagi väga teha või keegi olla – seda kutsutakse **tahtejõuks**. Nad suudavad oma eesmäärke selgelt ette kujutada, kuigi eesmärgi saavutamine võib tunduda veel väga kaugena, nad on võimelised kerge vaevaga kujutlema väikesi samme, mida eesmärgi saavutamiseks peab astuma. Seda nimetatakse **nägemuseks**. Lisaks sellele tahavad nad iga päev teha midagi plaani-pärast, mis viiks neid eesmärgile lähemale, – ja see on **tegutsemine**.

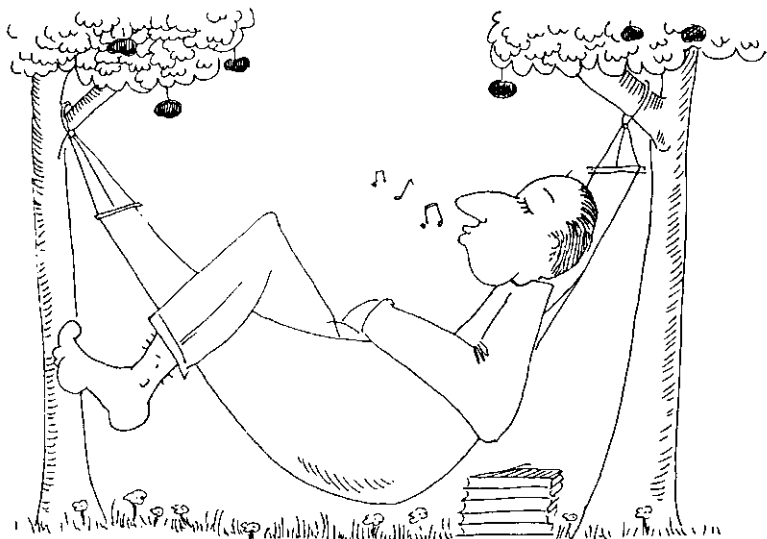
1.3. Didaktikaprintsiibid

Õpetamisteadust ehk didaktikat on juba aastasadu edasi arenatud selle kesksete tõdede – didaktika põhiprintsiipide – väljatoomise kaudu. Allpool esitatud printsiibid kirjeldavad otstarbeka, häid tagajärgi andva õpetamispraktika erinevaid aspekte. Mõned printsiibid moodustavad omapäraseid vastandite paare, kõik koos aga loovad üsna tervikliku süsteemi. Teisisõnu annab üksikprintsiipide meenutamine ja järgimine parima tulemuse siis, kui me püüame õppusest moodustada ühtse terviku, mitte aga paari didaktikaprintsiibi katseaia. Liialdatud lootuse asetamine vaid ühele didaktilisele taotlusele segab nägemast reaalses õppesituatsioonis kujunevaid võimalusi mingite teiste printsiipide arvestamiseks. Didaktikaprintsiipide loetelule on siinkohal lisatud ka mõned suggestiivõppe põhimõtted.

- **1. Teadlikkuse printsiip** nõuab õppijailt õpitava ühest mõistmist. Selle põhimõtte aus hoidmine aitab vältida õppimise muutmist mehaaniliseks tuupimiseks. Laiemas tähenduses tähendab mõistmine õpitavast arusaamise kõrval ka selle otstarbe ja mõttekuse taipamist.
- **2. Õpitu elluviimise põhimõte** tähendab puhtteoreetilise ja teadusliku teabe võimalikult kiiret katsetamist ja rakendamist tegelike probleemide uurimisel ja lahendamisel. Nagu näeme, on kaks ülaltoodud põhimõtet ühtaegu teineteisega opositsioonis ja samal ajal ka täiendavad teineteist.

- **3. Jadaprintsiip** püstitab õpitava järjestikuse esitamise nõude. Me teame ütlust “kes A on öelnud, peab ka B ütleva” Uute õpiühikute loogiline tulenevus eelnevaist toetub suurepäraselt meie intellekti *assotsieerivale tunnetuslaadile* ning aitab ainet kergemini omandada, luues säärase enesestmõistetavuse tunde, mis õpihuvi kujundamisel on oluline.
- **4. Süstemaatilisuse põhimõte** tähendab õppekava, kursuse korralduse ja õppemeetodite valiku kujundamist üheks tigusaks süsteemiks, mille iga osa või lüli toetaks süsteemi teisi osi. Jada võib, kuid ei tarvitse olla süsteemi avaldus. Seega on ka 3. ja 4. printsiip ühtaegu vastandlikud ja teineteist täiendavad.
- **5. Aktiivsuse printsiip** nõuab õppijates ärksuse, omaalgatuse ja toimekuse kujundamist. Seda põhimõtet on püütud realiseerida traditsioonilisel loengul õpihuvi virgutavate võtetega ning *aktiivseerivate õppemeetoditega* (väitlus, rollimäng jt).
- **6. Eakohasuse põhimõte** eeldab õpetamise sisu ja meetodite vastavusse viimist õpilaste ealiste iseärasustega. Laias laastus võttes on koolitamisel kaks ohtu: a) me kipume lapsi ja nooremaid õpetama täiskasvanuile omase (abstraktse ja ratsionaalse) tunnetusviisi vahendusel; b) me kasutame täiskasvanute koolitamisel nende eale sobimatut lähenemisviisi (kohatu kasvatuslikkus jne.).
- **7. Kontsentreerimisprintsiip** nõuab õppimise keskendamist teatud õppeainele, põhiprobleemile või teemale. Selle põhimõtte arvestamisel loengul võiks kirvereegliks olla: koonda veerand tunni jooksul oma arutlus ühe keskse probleemi või teema ümber. Seega ei saaks 45-minutilise tunni jooksul kõne alla võtta rohkem kui kolm olulist alateemat. Kursuse lõikes tähendaks keskendumise põhimõtte mõningate põhioskuste või alusteadmiste aukohale seadmist, nii et ülejäänud õppematerjal teeniks selle selgekstege-mise ja kinnistamise eesmärke.
- **8. Puhkepauside pidamise põhimõte.** Iga sportlane ning vaimse töö tegija teab, et korraliku lõdvestuse ning värske meeleseisun-dita ei tule hea keskendumine kõne allagi. Seepärast soovivad uuema aja õpetamise meetodikad üksmeelselt pidada õppetunnis sageli värskendavaid puhkepause.

- **9. Individuaalsuse printsiip** rõhutab õppurite eripära arvestamist koolitamisel. Õpetajal tuleks selle printsiibi järgimiseks orienteeruda õppijate põhilistes psühholoogilistes iseärasustes (kas on introvert või ekstravert, sõltuva või iseseisva õpistiiliga jne) ning arvestada kursusele või rühmale õpieesmärkide püstitamisel osavõtjate tegevusala, haridust ja elukohta. Tuleb tunnistada, et seda üllast põhimõtet ei suudeta sageli (näiteks õpperühma suuruse tõttu) koolituspraktikas arvesse võtta. Juhul kui loengus järgitak-



segi tahtmatult “individuaalsuse eiramise põhimõtet”, võib isikupära arvestamise põhimõte siiski teoks saada kuulajate küsimustele vastamisel või lõputöö juhendamisel.

- **10. Jõukohasuse põhimõte** soovib õpitava kujundada õppija arengutasemele, teadmise- ja kogemusvarule vastavaks. Selle põhimõtte eiramine – näiteks siis, kui õpetame üle niigi selget või võtame kiires tempos edasi rasket ja keerulist materjali – kustutab kiiresti õpihuvi.

11. Näitlikkuse printsiip nõuab õpitava esitamist kujundlikult (piltlikult). Öeldakse, et kui abstraktne asi ei saa selgeks, tee see puust ette ja värvi punaseks. Küsimuses pole mitte üksnes tõik, et näitlikustamine aitab keerukat selgitada ja pakub monotoonselt ratsionaalsele esituslaadile värskendavat vaheldust, vaid tähtis on

seegi, et kõik kujundlikult esitatu aitab õpitud väiksema vaevaga meelde jätta.

12. Lihtsamalt keerukale ülemineku põhimõte tähendab õppuse järkjärgulist raskemaks ja keerukamaks minekut. Tähtis on leida säärane paras tempo, mis kujundaks õppimise aktiviseerivaks väljakutseks, mitte aga vintsutavaks pingutuseks.

13. Järjepidevuse põhimõtte abil tagatakse pideva juurdeõppimise ja kordamisega inimeste jätkuv õpivalmidus. Viulimängu õppimisel või oma füüsilise vormi ettevalmistamisel suurvõistlusteks on see muidugi palju olulisem kui mis tahes asja enda lõbuks harrastamisel või iseõppimisel. Kuivõrd iseõppijail napib enamasti enesedistsipliini kõnesoleva printsiibi arvestamiseks, evib kool või kursus teadmiste iseseisva omandamise ees ilmset eelist.

14. Üleõppimise printsiip ehk teadmiste püsivuse tagamise põhimõte tähendab õppimise suunamist õpitud nähtustest arusaamiselt nende sügavama mõistmiseni ja õpitu pikemaks ajaks mällu talletamiseni. Ilma kordamiseta muutuvad kord selgeksõpitud asjad peagi uuesti ebaselgeks ning õppija ei omanda säärast vilumuse astet, mis lubaks tal oma oskusi sujuvalt ja automaatselt rakendada.

Nende õpetamise kesksete põhimõtete kõrval on eri aegadel toodud esile ka mitmeid teisi didaktikaprintsiipe. Meenutagem kas või seda, kuidas nõukogude aja pedagoogikaõpikud aina kasvatuslikkuse, teaduslikkuse ja parteilisuse nõuet rõhutasid. Lisagem järgnevalt veel mõned sellised didaktikapõhimõtted, mis just täiskasvanute koolitamisel arvestamist vääriksid.

• **15. Teadmiste ja kogemuste ühendamise printsiibi** arvestamine seisneb abstraktseile ja teoreetilistele teadmistele kogemusliku vaste leidmises ning juhuslikult kujunenud ja süsteemitu individuaalsete kogemuste varu lahtimõtestamises ja süstematiseerimises.

16. Kodukoha eripära arvestamine on oluline õpiringide kokkukutsumisel.

17 Tugipunktide kaudu õpetamine tähendab õpetamise orienteerimist teadmiste raudvarale, millest edaspidi kujuneb see kan-

dev karkass või teljestik, kuhu on kerge "kinnitada" lisanduvat infot.

- **18. Sünergia esiletoomise printsiip** kätkeb õpperühma liikmete vastastikust rikastamist individuaalsete kogemuste erinevuse alusel.

19. Õppijailt õppimise põhimõte seisneb monoloogilise suhtluse asendamises säärase viljaka dialoogiga, kus õpetaja oma õpilaste tõekspidamised, kogemused ja varasemad teadmised õppeprotsessi täiustamiseks appi võtab.

20. "Üle võimete õppimine" leiab kasutamist intensiivõppes, kus mõnede autorite järgi saavutatakse tavalise koolitunniga võrreldes mitmekordne edasimineku. "Üle võimete" tähendab antud juhul mitte tegelike võimete ületamist, vaid tingimuste loomist tavapäraseks peetud õppimisvõime ületamiseks, ilma et õppusel osalejad end oluliselt rohkem kurnaks kui harilikus tunnis.

21. Pseudopassiivsuse põhimõte leiab samuti rakendust sugestiivõppes ning tähendab seda, et teatud eritingimustel (funktsionaalse muusika saatel, õpetaja sisendusliku esinemise mõjul jne) võib meditatiivselt "passiivne" meeleseisund olla õpitu mällu jätmisele suurepäraseks toeks.

22. "Lapsemeelseks tegemise" (infantiliseerimise) põhimõte seisneb täiskasvanu kriitilisuse ning lineaar-loogilise arutlusviisi ajutises kõrvalejätmises, mille eesmärgiks on uut avastava õpiinnu ja impulsiivse eneseväljenduse ergutamine.

Esitatud printsiipidel on tõhusate õpetamisviiside kättejihatava tähenduse kõrval ka enesekontrolli hõlbustav osa. Kummatigi pole printsiipide pelgast "teadmiseks võtmisest" peaaegu mingit kasu, kui neile koolitamise praktikas väljundit ei püüta leida. Kursust või tundi ette valmistades tasuks mõelda, millist printsiipi tuleks enam arvestada, missugust seni on eiratud jne. Juhul kui õppus ebaõnnestus, aitab toodud printsiipide loend välja peilida äpardumise põhjused. Teisest küljest võime kordaläinud õppetundide positiivse kogemuse selgemini lahti mõtestada, kui meenutame, kuidas ja mil määral me üht või teist õpetamise põhitõde realiseerisime.

2. ÕPPETUNNI KORRALDUS

Eelmärkus. Eesti keeles puudub hea termin konkreetse õppuse märkimiseks, mille kohta näiteks vene keeles leidub käepärane mõiste *zanjatie*. Järgnevas tekstis kasutame “tunni” mõistet laiemas tähenduses, õppuse sünonüümina.

2.1 Tunni ettevalmistamine

Enne tundi minekut tuleks mõttes määratleda selle kesksed eesmärgid ning otsustada, mis ulatuses ning millises sõnastuses need õppijaile edasi anda. Tunniks valmistumisel tuleb kasuks enesetundmine – oma suhtlemisstiili (vahetu või distantseeritud, enesekindel või häbelik), mälu (hiilgav, hea või kehvapoolne) ning õppijatega kontakti loomise võime (hea, halb) hindamine. End paremini tundes võid sihikindlamalt taotleda nii õpetuse sisu edasiandmist kui õppijate ärksamat kaasahaaramist.

Ulatusliku jaotusmaterjali olemasolu korral pole vaja eraldi loengukonspekti. Tunni ettevalmistamiseks tuleks jaotusmaterjalis valida ja tähistada need tugipunktid, millele oma loeng või arutlus rajada. Juhul kui sama materjali korduvalt kasutada, tasuks selles eri värvi markeriga esile tõsta järgmised kohad:

- kesksed teesid ja väited
- keerukamad kohad, mida lihtsalt tuleks lahti seletada ja näidetega illustreerida
- irriteerivad küsimused, millele arutelu rajada
- rühmatöö probleemid
- alateemad, mille õpetamist peaks saatma iseseisev töö tunnis, näiteks harjutus või test

- küsimused, mille selgitamisel või arutamisel tuleks võtta erilise tähelepanu alla õppijate reaktsioonid, viis, kuidas nad oma õpetaja väited vastu võtavad.

Mahuka materjali korral oleks kohane ette näha erinevate ala-teemade käsitlemise ajakava.

Mõistagi kuulub tunni ettevalmistamisse see, et sead valmis kirjatarbed, harjutused, küsimused jm õpilastele vajaliku. Juhul kui kasutate grafoprojektorit või teisi tehnovahendeid, kontrolli nende korrasolekut. Kõik nimetatud lihtsad toimingud näivad ehk liiga endastmõistetavad, et neid alati viitsitaks ette võtta. Improvisatsioonile ei saa aga alati loota. "Viimase hetke ettevalmistused" lisavad õpetajale enesekindlust ning aitavad vältida muret selle pärast, et midagi olulist jäi ehk tegemata.

Õppetunni andja 7 kontrollküsimust

- *Millised jaotusmaterjalid valmis panna?*
- *Missugused harjutused, testid, ülesanded kaasa võtta?*
- *Milliseid kirjatarbeid tarvis läheb?*
- *Missuguseid õpikuid, käsiraamatuid jt teoseid õppijaile soovitamiseks näidata?*
- *Kas õpperuumis on grafoprojektor? On see töökorras ja vooluvõrgus?*
- *Missuguseid ettevalmistatud lüümikuid tunnis näidata?*
- *Millise teema, probleemi kohta täiendav lüümik valmistada?*

**TARGEMAKS SAADA VÕIB KOLMEL VIISIL: KOGEMUSTE
TEEL – SEE ON KÕIGE VAEVALISEM;
JÄLJENDAMISE TEEL – SEE ON KÕIGE LIHTSAM;
ARUTLEMISE TEEL – SEE ON KÕIGE ÕILSAM.**

Hüüa vanasõna



Ene Liivaste, Tallinna ühisgümnaasiumi õpetaja, mitmete õppemetoodilise materjalide autor.

Millest sõltub koolmeistri edu eesti keele ja kirjanduse õpetamisel?

Heade tulemusteni jõudmiseks peab oma töö selgelt eesmärgistama ja planeerima. Enne õpilaste ette minekut tuleks läbi mõelda, millal, kuidas ja mis mahus uut ainet kavatakse läbi võtta. Kindla kavata tegutsemine ongi üks põhjusi, miks nii õpilased kui õpetajad koolis tihti alla oma võimete töötavad. Kirjandusõpetaja ei saa kuidagi olla heal tasemel ilma pideva enesetäiendamisetä, ilmuvate raamatute lugemiseta. Oluline on seegi, et enne järjekordset koolipäeva end välja puhata jõutaks. Kurnatuna suudad küll tunnid kuidagi ära anda ja kirjalikud tööd läbi häda ära parandada, ent näiteks vigade süstematiseerimiseks või kirjandite korralikuks kommenteerimiseks enam jaksu ei jätku. Õpetamise ajal on väga oluline hoida klassis ülal optimistlikku meeleolu. Öeldakse, et kust seda nalja võtta, kui nalja ei ole, ja õpetaja ei peagi osav naljameister olema. Ent miski ei õigusta ka tema torssis olekut või harjumust oma kehva tuju õpilastega tõreldes välja elada. Juhul kui õpetajal tuleb eri rühmades käsitleda erinevaid valdkondi ning ta on hajameelse loomuga, võib talle abiks olla oluliste asjade meelepea.

2.2. Esmakohtumine uue rühmaga

Esimene kohtumine uue õpperühmaga on edasise koostöö seisukohalt otsustava tähtsusega. Selle kestel kujuneb õppijais välja soodus või tõrjuv hoiak oma koolitajasse ning valmisolek tema järgnevais tundides suurema või väiksema aktiivsusega osaleda. Suhtlemispsühholoogias räägitakse *esmamulje efektist*, mida kord tekkinuna hilisema suhtluse käigus on raske muuta. Selleks, et endast juba esimesel tunnil võimalikult meeldiv mulje jätta, pole liigne mõnede oluliste asjade eest hoolt kanda ning tarbe korral endale isegi väike spikker valmis panna.

Angloameerika koolitajad soovivad iga loengu ja õppuse algusse kavandada pinget leevendava ning osalejaid lõbustava naljakoha. Näiteks alustas üks briti majandusmees "Mainoris" oma loengut osalejates lõbusat elevust tekitanud vabandusega, et tal kahjuks pole olnud aega eesti keelt ära õppida, mistõttu ta on sunnitud oma ettekande inglise keeles pidama. Kirvereegliks on: kui sul õppejõuna esimese viie minuti jooksul ei õnnestu oma auditooriumi korraks lõbustada, siis järgneva tunni jooksul sind enam korralikult ei kuulata.

W. Drawes soovib esimese tunni ettevalmistamisel kavandada täpselt peamised toimingud (algatused) ja nende teostusviisi, kirjaliku materjali vajaduse ja ajakulu.

Tegevus	Teostusviis (meetod)	Materjal	Ettenähtud ajakulu
1. Tervitamine			
2. Enesetutvustus			
3. Osalejatega tutvumine			
4. Emotsionaalse kontakti loomine			
5. Osalejate ootuste kindlakstegemine			
6. Ainevaldkonna tutvustamine			
7. Õppuse läbiviimine			
8. Vaheaja väljakuulutamise			

Mõni sõna vastastikusest tutvumisest. Inimestele meeldib, kui enese esitleja asjaliku info kõrval (Olen Leili Tamm, teie kursuse juhendaja, ettevalmistuselt majandusgeograaf) lisab midagi mittekonventsionaalset ka oma isiku “varjatud ala” kohta, näiteks:

- toob esile oma ootused ja lootused kursuse suhtes (“Loodan et me leiame kiiresti ühise keele ja te jääte õppusega rahule.”)
- kirjeldab pisut seda, mida ta just antud hetkel tunneb, mõtleb või kavatsseb (“Arvan, et teil on antud teema kohta endal hulk huvitavaid tähelepanekuid ning minu mureks jääb need lihtsalt ühtsesse süsteemi viia.”)
- tunnistab siiralt oma erutust või ebakindlust
- pajatab sellest, kuidas ta õpetajaks või selle ainevalla tundjaks sai
- tutvustab oma tulevikukavatsusi.

Õppijate enesetutvustamiseks on mitu varianti. Kui aega napilt, võib igaihel lasta lihtsalt öelda oma nime või lisada juurde, kust ta on pärit, mis asutuses töötab või mida kursuselt ootab. Põhjalikuma enesetutvustuse korral võiksid osavõtjad rääkida ka sellest, kuidas nad sellest kursusest kuulsid, miks neil ainevalla vastu huvi tekkis ja millised on nende esmased mõtted õpitava elluviimiseks. Sundimatu õhkkonna kujundamiseks võib igaüks mainida näiteks sedagi,

- milliseid telesaateid ta vaatab
- missugune raamat või etendus talle viimasel ajal muljet on avaldanud
- kuidas ta vaba aega veedab
- mida ta puhkusega kavatsseb ette võtta
- kas ja kuidas ta õpitaval alal end edasi kavatsseb harida.

Tutvumiseks võib kasutada mitmesuguseid mängu ja suhtlust elavdavaid võtteid.

Tutvumismängus “Bingo” jaotatakse kõigile õppijaile tabel kaastaste kohta käivate küsimustega. Edasi palutakse osalejail 5 minuti jooksul võimalikult paljude lahtrite kohta vastus saada. Info

saamiseks ja kontrollimiseks tuleb õppijail omavahel vilkalt suhtlema asuda.

Kes on pärit Jõgevalt?	Kes on käinud Pariisis?
Kes peab kodus kanaari lindu?	Kes on peaministri sugulane?
Kelle ema on õpetaja?	Kes mängib kitarri?
Kellele on Johnny Cash lemmiklaulja?	Kes on taimetoitlane?
Kes peab päevikut?	Kes kirjutab luuletusi?
Kes ei vaata telekast spordisaateid?	Kes on sündinud Skorpioni tähtkujus?

Juhul kui osavõtjad on üksteisele võõrad, sobib tutvumiseks ja koostööle häälestamiseks hästi **vestlus vahetatava partneriga**. Paaridesse jagunenud osavõtjail palutakse kolme minuti vältel tutvustada end oma kaaslasel, vastates ühtlasi tema küsimustele. Seejärel vahetatakse paarilised ja tehakse tutvust uue isikuga. Jne. Mõistagi võib ka õppejõud ise selle mängu kaasa teha.

2.3. Ruumi organiseerimine

Keskkond mõjutab töötamise ja suhtlemise kvaliteeti – parandab või kahandab keskendumisvõimet, kujundab õdusa või kõleda õhkkonna jne. Seepärast pole kaugeltki ükskõik, millises ruumis me õpilasi koolitame.

- Traditsiooniline pinkides istumine **näoga õpetaja poole** soodustab esineva lektori jälgimist, ent raskendab õppijate omavahelist suhtlust. Sellisele ruumis paiknemise viisile tuleks õppe-eesmärkidest ja -meetodeist lähtudes otsida kohaseid alternatiive.
- **Poolringi paigutatud toolid** võimaldavad õppijail pidada omavahelist silmsidet ning seavad samas õpetaja teistest selgelt eralduvasse tsooni. Säärane asetumine ruumis on ideaalne näiteks keele intensiivõppe või suhtlemistreeningu korraldamiseks. Tooliderea avatus võimaldab pilgu juhtida kaasõppijailt eemale (nii

hajutatakse üksteise ainitise jälgimise ebameeldiv tunne) ning luua samas soovi korral igauhega rühmast kohe silmside.

- Väga tõhusaks on osutunud ka säärane õpperuumi organiseerimine, kus **õppijad istuvad U-kujuliselt seatud laudade taga** ning õpetaja liigub vabalt selle kujundi sees ringi. Nii on võimalik kergemini luua informaalset ja usalduslikku õhkkonda.

- **Ringis (sõõris) istumine** sümboliseerib ühtset, ent samas suletud süsteemi. Säärane paiknemine võib olla abiks intiimsuse loomisel, mingite teemade põhjalikul käsitlemisel ja ühiste “salduste” (näiteks igauhe kogemuste) vahendamisel. Sõõris istudes tekib kergemini ühtse grupi tunne. Õpetaja kaotab sel korral oma eraldatuse, ning kui tegemist on talle võõra kontingendi, ealt või positsioonilt tugevasti erinevate isikutega, võib see tema rolli raskemaks teha. Sellise asetumise korral on hõlbustatud ka üksteise jälgimine. Kuid juhul, kui rühmas tekib pingeid või keegi tajub endale avaldatavat emotsionaalset survet, mõjub suletud ring ja pideva jälgimise tunne ahistavalt ning väsitavalt.

- Rühmatöö algatamiseks sobib osalejate jaotamine **eraldi laua taga töötavaks “nelikuteks”** (kolmikuteks, viisikuteks), nii et laudade vahele jääks õpetajale vaba liikumisruumi. Säärase paigutuse puuduseks on aga tülikus rühmade üldisel juhendamisel: osa õppijaist jääb ju seljaga õpetaja poole ning peab end tema kuulamiseks ringi pöörama.

- Lähimate naabritega dialoogi arendamiseks sobib hästi **õppetöö pika laua taga**, kus kursuselased asetuvad vastastikku, õpetaja aga võtab koha sisse laua otsas. Paraku saab nii töötada vaid väikeses, kuni 10-liikmelises rühmas.

Lisagem sedagi, et mööbli ümberseadmise võib võtta sihiteadlikult appi sääraseks manuaalseks tegevuseks, mis võimaldab pingest vabastavat kehalist liikumist ning arendab õpilaste koostööd. Ruumi ümberkujundamine juhatab ühtlasi sümboolselt sisse järgneva õppemeetodi kasutamise.

Õpperuumi kujundamisel tuleks vältida võõristust äratava suurema tühja ala teket mingis ruumi osas. Lauad-toolid tuleks paiguta-

da korrapäraselt, nii et nende lohakas asend silma ei riivaks. Õpetaja peaks silmas pidama ka seda, et talle jääks õpperuumis vaba tsoon tahvli juurde minekuks ja tehovahendite kasutamiseks. Meenutagem siinkohal vana tõde, et korralikkus edendab ilumeelt ning viimane parandab keskendumisvõimet; ilu ja kord ruumis aitavad tühtlasi kaasa õppimisel olulise enesedistsipliini saavutamisele.

**KORD KASVATAB ILUMEELT, MEELDIV KESKKOND
AITAB KESKENDUDA.**

Ruumi läbimõeldud organiseerimine aitab õppijaid vaimsele tööle mobiliseerida ning mõningaid õppetöösse lülitumise probleeme vältida. Ruumi kujundades peaks õpetaja kindlasti arvestama ka õppijate eelistusi. Õpetaja pealesurutud lahendused kahandavad vastastikust usaldust.

Küsimus lugejale:

Millise ruumi organiseerimise võttega saaks õppijaist välja juurida laisa koolipoisi harjumuse istuda õppuse ajal alati viimasesse ritta?

2.4. Tahvli ja grafoprojektori kasutamine

Õppusel esitatava materjali näitlikustamiseks on mitmeid vahendeid ja võimalusi: valge ja must tahvel, magnetofon, videoseade, arvuti, dataprojektor, jaotusmaterjalid, grafoprojektor jne. Tehnilistest abivahenditest on kõige enam kasutusel tahvel (nii klassikaline must või roheline kui ka valge pabertahvel) ja grafoprojektor.

Esmalt peaks meeles pidama, et nii tahvel kui grafoprojektor on a b i vahendid. Seetõttu esitatakse neil ainult olulisim osa õppematerjalist. Tervikuna peaks õppetekst olema kirjas kas õpikus või jaotusmaterjalides. Õpetaja, kes kogu vajamineva materjali tahvlile või lüümikule püüab kirja panna, eksib taju ja tähelepanu mo-

biliseerimise elementaarsete seaduspärasuste vastu.

Lüümikud peaksid võimaluse korral olema valmistatud arvutil, siis on kiri paremini loetav ning lüümik kauem kasutuskõlblik (ei tuhmu nii kiiresti).

Tahvli või lüümiku kasutamise kohta on kasulik teada järgmist:

- tekst olgu lühike ja selge
- pilt valitagu lihtne ja ilmekas
- kiri peaks olema piisavalt suur
- ühes reas võib olla kuni seitse sõna
- optimaalne ridade arv on samuti kuni seitse
- kergem on lugeda kitsamaid veerge
- oluline tuleks esile tõsta:
 - joonista raam ümber
 - tõmba joon alla
 - kasuta teist šrifti
 - kasuta teist värvi.

Grafoprojektori ja tahvli kasutamine sarnaneb sellega, kuidas osav meestejuuksur kasutab juukselõikamisel vaheldumisi masinat ja kääre. Ei saa öelda, et esimene oleks teise täielikult välja tõrjunud, – neid kaht vahendit oleks mõlemal juhul kõige õigem kombineeritult kasutada.

Tahvlile tuleks märkida teema põhiküsimused, märksõnad, aastaarvud, isikunimed, võõrsõnad, terminid, lööksõnad ja vahetult õppuse ajal tärkavad ideed. Arvestame sellega, et igasugune kustutamine tahvlil segab õppijaid ja pole kuigi mugav ka õpetajale enesele. Seepärast peaks tahvlile kirjutatu jääma mahult piiratuks, nii et kogu tunni materjal sinna ära mahuks (kirjutatu kustutamiseks sobib vaheaeg).

Grafoprojektori eelised ilmnevad inforikka materjali esitamisel. Valmis pandud lüümik lubab visuaalselt esile tuua teema telgideed, mida suuline kõne aitab üksnes lahti mõtestada. Lüümikule võib kanda sümboleid ja jooniseid, mille tahvlile joonistamine tunni ajal oleks üpris problemaatiline. Soovi korral võib lüümiku kopeerida mingist raamatust vm õppusel sobivast materjalist.

Grafoprojektorit võiks senisest märksa enam kasutada ka suulise esituse näitlikustamiseks. Mõned vihjed:

- statistilised andmed
- graafik
- ideedeskeem
- eesmärkide puu.

Nii tahvlil kui grafoprojektoriga edastatud tekst peaks olema piisavalt suur ja selge, et see oleks ka tagumistes ridades loetav.

Grafoprojektori kasutamist piirab aparraadi surin ning ere valgus. Kindlasti tuleks see tehnovahend välja lülitada ajal, mil teda ei kasutata. Õppijad võtavad grafoprojektori kaudu saabuva info meelsamini vastu, kui seda anda tunnis kahe-kolme portsjoni kaupa (kuni 3 lüümikut korraga). Nende vahele mahub õpetaja elav selgitus, kommentaar või nähtud lüümikute info ühine läbiarutamine.

2.5. Õppekava läbiarutamine

Ettevõtluses (eriti kaubanduses) tuntakse põhimõtet *olla näoga tarbija poole*. Täienduskoolituses on tarbijad-tellijad ka enamasti õppuse kaudsed või otsesed rahastajad. Nii taktikalistel (õppijatele oma tähelepanu ja “teenistusvalmiduse” demonstreerimine) kui strateegilistel (õpihuvide väljaselgitamine) põhjustel oleks oluline kursusel pakutav kava õppuritega läbi arutada. Kuidas seda teha? Juhul kui alateemadeks jaotatud kava õppijatele avalikuks hindamiseks kätte anda, võib vahel kujuneda olukord, kus mingi õppejõule oluline osa “maha hääletatakse” Avaliku arutluse hinnatavaks momendiks on see, et rühmas toetamist leidnut võib vaiki-misi neile vajalikuks pidada. Teiseks elavdab säärane arutelu inimestevahelist suhtlemist. Juhul kui mingi “raske” teema või probleemi kohta õnnestub rühmaliikmete tunnustavaid ning õppimist väärtustavaid lausungeid saada, hõlbustab see vastava õpiühiku järgnevat käsitlemist.

Õppekava läbiarutamine taotleb järgmisi eesmärke:

- veenda osalejaid selles, et nende huve ja ootusi ollakse valmis arvestama
- viia läbi programmi kiirtutvustus
- selgitada välja teemad, mille vastu on arvestatav huvi, mille suhtes ei osata seisukohta võtta või millesse suhtutakse tõrjuvalt
- saada ettepanekuid õppuse sisu täiendamiseks
- peilida välja need programmi "probleemosad" kus õppijate madal huvi või tõrjuv hoiak eeldab suuremat näitlikustamist, teooria väärtuse kogemuslikku tõestamist jne.

Kirjalike hinnangute korral jäävad osalejate vastused õpetaja teada ja mingi alateema tarbetuks tunnistamise oht on välditav. Samas jääb kirjalike tööde tegemisel grupidünaamika käivitamata ning mõnel hinnangulangetajal võib tekkida küsitluse eesmärkide suhtes kahtlusi. Viimaste hajutamiseks tuleks ka kirjaliku küsitluse korral tulemustest hiljem tagasiside anda. Õppijate hinnangute tagasipeegeldamisel tuleks keskenduda positiivsele, rõhutades neid teemasid ja probleeme, mis leidsid üldist toetust.

Juhul kui mingi alateema saab läbi mitme õpperühma madala hinnangu, kerkib küsimus selle kohasusest. Täiskasvanud soovivad abstraktse ja teoreetilise seotust elulise ja praktilisega. Üldsõnalised ja kirjeldavad pealkirjad ning teemade formuleeringud tuleks seepärast ümber sõnastada konkreetse tegevusega seostuvasse, praktilist kasu töotavasse vormi.

Näide. *Õpimotivatsiooni kujundamise võimalused. Kuidas tõsta õpihuvi?* Õppijate hinnangute kogumine, ilma et neid kursuse ülesehitamisel arvesse võetaks, pole eetiline. Seepärast tuleks õppekava ühise läbiarutamise tulemusi nii palju, kui võimalik, arvestada. Probleemi avastamine on paljudel juhtudel selle kohapeal lahendamisest palju olulisem. Pakume siinkohal lugejale iseseisvaks puremiseks järgmise "pähkli"

Kuidas arvestada õppijate teadaolevat madalat huvi mingi õppekava teema vastu, mida programmist välja jätta pole võimalik? Paku 5 erinevat ideed!

Lihtsa küsimustikuga “Kuidas midagi õppida?” võib saada esialgset infot selle kohta, milliseid õppemeetodeid osalejad (teatud teema õppimiseks) näivad eelistavat.

Küsimustiku näide

Kuidas midagi õppida?

Vasakus tulbas on toodud kursuse kesksed teemad, paremal aga nende õpetamiseks valida olevad meetodid. Üht teemat võib koolitusel käsitleda erineval moel. Märki oma eelistused teemade juurde numbritega.

Teemad

äriidee arendamine
äriplaani koostamine
klientuuri määratlemine
firma asutamine
müügitöö organiseerimine
firmareklaami tellimine
firma tasuvuse üle otsustamine
raamatupidamise sisse-
seadmine
ettevõtluse riskide
määratlemine
igapäevane töökorraldus
inimeste kontrollimine ja
juhtimine

10 meetodit

1 teema esmauring
ideedeskeemi meetodil
2. ülevaatlik loeng
3. teema süvakäsitus
akadeemilisel loengul
4. arutus
5. väitlus
6. ajurünnak
7 iseseisev lugemine
8. kogemuste läbiaruta-
mine
9. õppekäik mingisse
firmasse
10. uurimustöö kirjuta-
mine

Toodud küsimustik tutvustab õppijaile erinevate õpetamis- ja õppimisvõtete võimalusi ning ärgitab neid hakkama ise oma kursuse kavandajaks. Küsimustikku tuleks viia ennekoike need ained või alateemad, mille suhtes meetodite valik on lahtine või mõeldav. Esimesel õppepäeval ei oska kursusele tulnud aktiviseerivate meetodite suhtes seisukohta võtta. Seepärast on ülalesitatud küsimustiku rakendamise õige koht pikema kursuse säärasel etapil, kus osalejail on juba eri meetodeist ettekujutus olemas.

Juhul kui vastused lahtreis liialt hajuvad, on küsitlus madala informatiivsusega. Peaksid aga küsitletute vastused mingis osas kokku langema (näiteks mitu isikut eelistab teema süvakäsitlust akadeemilisel loengul), on see selge suunis kursuse tegelikuks seadmiseks *näoga õppija poole*. Informeeriv on seegi, kui mingit meetodit – näiteks väitlust või iseseisvat kirjanduse lugemist – üldse ei valita.

2.6. Õpetaja kehakeel

Kehakeeles saab öelda palju sellist, mille sõnades väljendamine pole sobiv või võimalik. Samas edastame kehakeeles sedagi, mida tegelikult ei sooviks: oma varjatud tundeid, ebakindlust, närvilisust, vimma jne. Kuivõrd eesti keeles on ilmunud juba mitu kehakeelt tutvustavat raamatut (näit. G. Nierenberg, H. Calero. Kehakeel, Tallinn, 1997), pole siinkohal põhjust pikemalt peatuda näoilme, žestide ja pooside tähtsusel enese mõistetavaks tegemisel ning inimeste mõjutamisel. Meenutagem aga seda, et õpetaja peaks kontrollima oma sõnade ja mittesõnaliste signaalide vastavust. Ning veel üks üldine soovitus: õpetajal tuleks piirata selliseid kehakeele avaldumisvorme – näiteks näomoonutusi ja parasiitliigutusi –, mis tema mainet kõigutavad.

Tehkem nüüd juttu ruumis liikumise ja distantsi valiku sõnatust keelest ning selle tähendusest kuulajatega suhtlemisel.

Püstitõusmine toimib oma positsiooni rõhutamisena, seda on sobiv rakendada enesekindluse taastamiseks. Seistes on pealegi kergem kõlavalt kõnelda. **Muutumatu ilme** reedab enda ja teiste kontrollimise vajadust, mida teised inimesed enam-vähem selliselt ka vastu võtavad. Lahedama õhkkonna kujundamiseks tuleks tunni ajal lubada endale vabamat tundeelu, mis kohemaid ka ilmeid varieerib.

Üldiselt elavdab **ruumis liikumine** õppijate tähelepanu, seepärast võiks õpetaja aeg-ajalt ringi jalutada, tahvli ette astuda, akna alla minna jne. **Laua taga olek** rahuldab ja sümboliseerib kõrgenenud

kaitstustarvet (ning seda tajuvad ka õppijad), seepärast oleks mõnikord targem sealt välja tulla. **Tahvli ette minek** suurendab psühholoogilist distantsi õppijatega, **õppijaile lähenemine** aga kahan-dab seda, võimaldades seega rääkida isiklikumal ja intiimsemal tasandil. Õpetaja **närviline sebimine** näitab, et ta on ärevuses või ärritatud; viies oma liigutused tasakaalukamaks ja rahulikumaks, rahustame ka oma meelt. Silmahakkavad **kohanemisliigutused** (nihelemine, käte mudimine, lõua puudutamine jne) teadistavad ebakindlusest ning neid tuleks püüda vältida. **Seljatoele toetumine** aitab koleerikul oma agressiivsust tagasi hoida, istudes **ettepoole kallutamine** lubab aga flegmaatikul oma inertsusest väljuda. **Kehakeele vabastamine** aitab meil loobuda tarbetust enesekontrollist. Enamik inimesi kujutab üsna uduselt ette, milline nende kehakeel teistele paistab. Õpetajail oleks kasulik vastastikku üksteisele soovitusi anda kehakeele parandamiseks.

TEED SÜNNIVAD KÕNDIMISEST.

Hüüa vanasõna

2.7 Õppijate tundmaõppimine

Esimese mulje õpilastest saab õpetaja selle järgi, kuidas koolitu-sele tulnud õpperuumi sisenevad ning seal istet võtavad. **Esimeste ridade tühjaks jäämine** võib signaliseerida kohaletulnute mada-last õpihuvist, ebakindlusest või umbusust lektori vastu. **Ukse lähedale istumine** on tihti õppuses kahtlemise või enda ebakindluse märk (tarbe korral saab kiiresti väljuda), suuremates lektoriumi-des annab see sageli tunnistust sellest, et vastav isik valmistub (igava loengu korral) enne lõppu lahkuma. **Nurgas eelistavad** istu-da endassetõmbunud isikud, kes arutluste ja väitluste ajal ena-masti vaikivad. **Õpetaja nina all** seavad end üldjuhul sisse need usinad õppijad, kelle toetusega õpetaja kõige kindlamini võib arvestada. Õpperühma (tulevane) informaalne liider eelistab tihti istuda kohal, kus ollakse ise hästi nähtav ja kust on hea ka teisi jäl-

gida. Juhul kui õppijad hoiavad istudes üksteisega **distantsti**, näitab see, et nad on omavahel võõrad või reserveeritud. **Üksteise lähedal või rühmiti istujad** on omavahel rohkem seotud isikud, kes ühtlasi võivad olla mingi informaaalse rühma liikmed.

Informatiivne on seegi, kui täpselt keegi kohale tuleb. **Varane kohaletulek** võib olla lugupidamise, koostöövalmiduse ja heasoovlikkuse tunnuseks. **Täpselt kella peal kohalejõudmine** iseloomustab asjalikke ja toimekaid, aga ka pedantseid isikuid. **Hilinenema** kipuvad nii boheemlased kui õppimisse lohakalt suhtuvad inimesed.

Silmside õppejõuga annab märku avatusest ja usalduslikkusest, **pilgu vältimine** (suhtluskanali sulgemine) aga on reserveeritud hoiaku märgiks.

Õpperühma meeleolust annab märku ka see, kas ruumi siseneetakse vaikselt ja otsekui vargsi või lärmakalt. **Häälekad õppijad** osalevad enamasti meelsamini aruteludel, ent kipuvad tunnis omavahel rääkima; **vaiksed** hoiduvad loengule vahele segamast, ent jäävad diskussioonide ajal passiivsemaks.

2.8. Õppijate nimede meeldejätmine

Inimestele meeldib, kui nende nimesid teatakse ja neid nimepidi kutsutakse. Õppijate nimede meeldejätmine on seega usalduslike suhete loomisele heaks sissejuhatuseks. Mälu abistamiseks sobib kasutada mõnd tuntud mnemotehnilist võtet.

Nime võib assotsieerida mingi välimuses silmahakkava tunnusega:

- suu: suur, väike, pruntis, meelas, kriipsukujuline
- nina: pikk kongnina, lühike nõsunina, "kullinina", lai nina
- hääel: vaikne, vali, räme, mahe, kõrge, madal
- ilme: igavlev, lõbus, lahke, morn, tõsine, murelik
- rõivastus: ilmetu, moekas, sportlik, elegantne, pidulik, range
- osalus: esiletikkuv, tõrjuv, tagasitõmbunud, kontaktne
- kasv: lühike, keskmine, pikk; täidlane, sale, kiitsakas.

Nimed võiks jaotada kolme ossa:

- levinud – Katrin, Ene, Sirje, Andres, Tõnu, Peeter jne.
- levinute tuletised – Sirli, Marti, Luuli, Eneken, Tõnnu
- haruldased – Erge, Kerli, Paap
- võõrapärased – John, Boris, Philipp, Zainab.

Nimede ja inimeste mitmesuguste tunnuste vahel hästi meelde jäävaid seoseid avastada – selles peitubki nimede meeldejätmise tuntuim võte. Näiteid: Villem Vibalik; Tõnu Tõrges (tõsise näoga, istub tagumises pingis); heledapäine Helle; Tiiu Tume (brünett) jne.

2.9. Tähelepanu äratamise võtted

Tähelepanu öeldakse olevat info vastuvõtu värav. Nõrga tähelepanu tingimustes on uue teabe vastuvõtt raskendatud, sellest arusaamine aeglane ning meeldejätt vaevaline. Õpetaja põhiliseks hooleks tunnis peakski olema selle värava võimalikult laiana lahtihoidmine. Säärane taotlus vastab igas mõttes ka õpetaja enda huvidele: õppijate nõrga tähelepanu korral kulub tal seletuste jagamiseks ja harjutuste andmiseks palju enam aega ja energiat. Enne tähelepanu virgutavate võtete tutvustamist vaadeldgem tegureid, mis koolitustegevuses harilikult tähelepanu nõrgestavad.

- **Huvi puudumine:** õppematerjal paistab igav ja mittevajalik, selles puudub ergutav “miski”, mis kaasa haaraks ja keskenduda aitaks.
- **Tähelepanu raugemine** õppijate väsimuse, vaimse kurnatuse tõttu. Isegi huvitava materjali vastuvõtt on pärsitud, kui meie eristamisvõime, taip ja analüüsi oskus on langenud.
- **Materjali edasiandmine liiga suures mahus või segaselt struktureerituna**, mistõttu jälgimine osutub vaeariikkaks.
- Orientatsioonivõime nõrgenemine **harjumatu õppemeetodi kasutamise tagajärjel**, näiteks nn maratonkohtumise korraldamine grupitreeningul.
- Edastatud info on liiga “vesine” – hõre, napp, pinnapealne, tea-

daolev. Avalikel loengutel igavlevad mõned seetõttu, et materjal on uudne, teised sellepärast, et uudset on liiga vähe.

- **Ebasoodsad tingimused** õpperuumis (liiga jahe või ülekoetud ruum, lektori vaikne hääl või kehv diktsioon), mis teevad loengu kuulamise väsitavaks.

Tähelepanu mobiliseerimise võtteid

1. Oska oma õppetund kõitvalt eesmärgistada.
2. Kasuta uue teema või probleemi avamisel "lassovõtet": leia mingi ere näide, rabav fakt, mahavaikitud tõsiasi, mis uuritava nähtuse inimestele huvitavaks teeks.
3. Järgi 20 minuti reeglit: tee loengus iga 20 minuti tagant väike puhkepaus. Selle vältel tee räägitust kiire kokkuvõte, tutvusta järgmisena õpitavat, vesta üks anekdoot, räägi mingi õpetlik juhtum oma elust, esita kuulajaile tähelepanu virgutav küsimus või paku kõigile võimalust minutiks tukastada ja välja lülituda.
4. Kasuta õppetunnis kontrasti põhimõtet: räägi osa aega rõhutatult vaikselt, teine osa valjult, mängi vastakaid rolle (õpetlane ja skeptiline praktik, range ja leebe), too ruumi vahelduseks muusikat ja täielikku vaikust jne.
5. Oska kuulajais tundeid äratada. Tunnete elavdamise eesmärgiks on viia auditoorium emotsionaalse etteaste või empaatilise suhtlemisega välja tüütavalt tõsimeelsest, ratsionaalsest vaimsest seisundist.
6. Taga õppurite füüsiline aktiivsus. Pikema paigalistumise loidust aitab kõige paremini kõrvaldada liikumine (mööbli paigaldamine, kohtade vahetamine, tahvli ette minek jne.), samuti sirutus- või virgutusharjutuste tegemine.
7. Hoolitse pideva tagasiside eest. Esita kuulajaile küsimusi, palu neil rääkida oma kogemustest jne.

Toogem lõpuks võrdluseks tähelepanu virgutamise võtteid ühelt teiselt alalt – ajakirjandusest. Selleks et mingi lugu lehes tähelepanu ärataks, soovitatakse järgmisi võtteid: tee lugu **märgatavaks**

(pealkiri, suured tähed jne.); virguta oma kirjatükiga lugejate ootust järgneva, põnevat jätku töötava suhtes; anna piisaval määral värsket ja **uudset** infot; tee pikem tekst (ja ajaleht) **vaheldusrikkaks**; hoolitse selle eest, et kirjatüki temaatika oleks lugejale millegagi **lähedane** (oma krundil hulkuv võõras peni erutab inimesi enam kui Bangladeshis üleujutuse tagajärjel peavarjuta jäänud 100 000 inimese saatus); väldi üldisi lausungeid, ole oma väljendustes võimalikult **konkreetne**.

2.10. Küsimuste esitamine

Õpivalmiduse tekkeks läheb tarvis otsingulist aktiivsust ehk valmisolekut märgata ja tunnistada probleeme ning otsida neile lahendusi. Iga lektor teab, et kuulajate huvist annavad selgeimat tunnistust talle esitatud küsimused. Juhul kui küsimused puuduvad, võib end küll rahustada lootusega, et kõik sai selgeks, kuid sagedamini osutab see hoopiski, et selgemaks ei saanud midagi ning auditoorium ei loodagi enam lektori järgnevaile seletustele.

KÜSIMUSED TASUVAD END ALATI ÄRA, VASTUSED MITTE IGA KORD.

O. Wilde

Niisiis on küsimused olulised igas mõttes. Õpetaja suunatud küsimused virgutavad auditooriumi midagi hetkeks oma tähelepanu keskmesse võtma, probleemi üle järele mõtlema, fakte meenutama, järeldusi tegema jne. Niisama hinnalised on õppijate küsimused õpetajale. Need näitavad kursustelaste tegelikku huvi, annavad otsese ajendi millestki pikemalt rääkida ning toovad esile ka arusaamise ja edasijõudmise taseme. Küsimuste iseloomu järgi võib teha järeldusi nii esitaja (kitsa või laia) lugemuse, huvide suundumuse (juhtimisele või vahetule täitmisele, teooriale või praktikale), väljendusoskuse, otsekohesuse (keerutaja või sirgjooneline) kui mõtlemisstiili (analüütik, idealist, skeptik, süstemaatik, pragmaatik jne) kohta. Asjaolu, et küsimuses peegeldub paljugi ka

küsimist endast, teeb mõnegi isiku küsimisel ettevaatlikuks – peletakse oma olemust (võhiklikkust, kehva väljendusoskust jne) “paljastada” Säärane (nõukogude ajast pärit) õppurite endassesulgemine on aga õppijate ja õppejõu vahelise koostöö edenemise põhiliseks takistuseks.

KÜSIMUS ON KOPUTUS TÕE UKSELE.

Hinnalised on iseendale esitatud küsimused (*Mis nüüd teha? Milles praegu on probleem? Kuidas edasi minna?*), sest need suunavad kiirelt vajalikku otsustama või läbi mõtlema. Küsimine virgutab nii kriitilist kui ka loovat mõtlemist.

Küsimuste liigid ja taotlused

Eesmärgi järgi võiks küsimusi lahterdada järgmiselt:

- mällu jäetu meenutamisele suunatud küsimused, mille abil võib meelde tuletada aastaarve, isikunimesid, erialaseid mõisteid, isiklike kogemusi jm
- vahetult toimuva märkamist stimuleerivad küsimused, mis on enamasti mõeldud millegi nähtava – sündmuste, käitumise, visuaalse materjali (videod, skeemid, pildid jm), töötava seadme (arvuti) tunnuste esiletoomiseks
- järeldusi tegema suunavad küsimused (*Milliseid järeldusi teete toodud faktidest? Mil viisil probleemi lahendada?*).

Teiselt liigitusaluselt lähtudes võime vahet teha suletud ja avatud küsimuste vahel.

Suletud küsimusele vastatakse napisõnaliselt näiteks mingi fakti esitamisega, seaduspärasuse kirjeldamisega jne. **Avatud küsimused** suunavad pikemaid seletusi, kirjeldusi, arutlusi esitama. Näiteks saab *kas*-küsimustele vastata ühesõnaliselt üksnes *ei* või *jaa*; *mis*-, *miks*-, *millal*- ja *kuidas*-küsimused sunnivad vastuses andma laiemat infot, toetuma mälule, vahetule tähelepanule ning loogilistele mõttejäreldustele lisaks ka fantaasiale ja intuitsioonile.

Vaatleme nüüd, mille poolest erinevad sisulised ja retoorilised, konvergensed ja divergensed küsimused.

Kui **sisulisele küsimusele** oodatakse tegelikku vastust siis **retooriline** küsimus on mõeldud tähelepanu äratamiseks, probleemi tõstatamiseks ning keegi sellele vastust ei ootagi. Selliste küsimustega paistsid silma Cicero ja Caesar ning teisedki antiikaja kuulsad kõnemehed.

Konvergentseile küsimustele leidub üks ainuõige või teistest mõeldavaist tõepärasem vastus. (Näiteks on küsimusele Saksamaa kapituleerumise daatumist II maailmasõjas või Tai praegusest pealinnast vaid üks õige vastus; samas võib aga küsimusele Eesti Vabariigi sünnipäevast anda mitu erinevat vastust.)

Divergentsetele ehk erinevate ideede genereerimisele suunatud küsimustele leidub mitu arvesse tulevat ja põhimõtteliselt võrdväärset vastusevarianti (näide: *kuidas edendada Lõuna-Eesti majandust?*).

Küsimustele vastamine (või vastuste võlgujäämine) kujundab mingil määral ümber suhtlussituatsiooni auditooriumis. Kuidas küsida? Toome mõned suunised.

- **Mõtle läbi, mida oma küsimustega taotled.** Kas soovid
 - kontrollida mälu
 - hinnata inimeste tähelepanelikkust
 - ergutada õppijaid kaasa mõtlema
 - testida kellegi teadmisi
 - tõestada üldist teadmiste nappust (keegi ei oska vastata)
 - peilida välja osavõtjale iseloomulikud hoiakud
 - juhtida mingile probleemile tähelepanu
 - saada mitu erinevat arvamust
 - näidata kujukalt, et enamik arvab ühtmoodi
 - taotlema mitut toodud eesmärki üheaegselt.
- **Sõnasta oma küsimus selgelt ja lühidalt**, nõnda et ühes lausungis oleks vaid üks küsimus.
- **Ära kard**a lagedale tulla ka veidi ootamatu küsimusega. Pikk

seletus ja põhjendus, miks sa vajalikuks pead või söandad selle küsimuse esitada, võtab kuigivõrd maha küsimuse teravust ning kahandab soovi sellele sirgjooneliselt vastata.

- **Mõtle läbi, kellele oma küsimuse suunad:** kas aktiivsemaile õpilastele, tervele rühmale, kriitiliselt meelestatule või pigem iseenesdale mõttejärjel püsimiseks.
- **Tõsta küsimus intonatsiooniga ja hääletooniga esile.** Enamasti vastavad inimesed soojas ja usalduslikus toonis esitatud küsimustele meelsamini. Küsimuse “pehmus” julgustab mitte pelgama vastamisel rumal näida. Samas on vahel omal kohal ka ironiline küsimus või teravas toonis esitatud (retooriline) küsimus.
- **Rõhuta kaalukat küsimust väikese pausiga nii selle ees kui järel.**
- **Eelista rühmas küsida pigem neid, kes enamasti vaikivad, kui neid, kes niigi sageli sõna võtavad.**
- **Ole oma kommentaarides toetav, julgustav ja mõistvust ilmutav.**
- **Välidi väära või pahatahtliku vastuse korral grimasse jt keha-keele märke.**
- **Arusaamatu (ja tarbe korral ka väära) vastuse korral sõnasta uus küsimus, mis öeldut selgitaks.** Samuti võib kontrolliks pakkuda oma arusaamise versiooni (*Sain sinust aru nii, et...*). Öelda kellelegi otse, et sa ei saa temast aru, ja paluda tal öeldut korrata on küll omal kohal põhikoolis, ent enamasti kohatu täiskasvanute koolitamisel.

Inimesi innustab, kui nende mõtteavaldusi aeg-ajalt meenutatakse. Seepärast oleks igati kohane sinu küsimustele antud vastuseid (ja teisi õpilaste ütlemissi) õppuse jooksul sobivas kohas meenutada. See on kindlaim viis ka õppijate edaspidiste küsimuste stimuleerimiseks.

MEISTER EI ÕPETA, VAID LOOB ÕPETLIKU OLUKORRA.
Jaapani vanasõna



Ülo Vooglaid, Õigusinstituudi professor

Mil viisil saavutada õppijatega kindel kontakt?

Õpetamisel tuleks arvestada seda, et teatud küsimustes on õppejõud informeeritum ja kompetentsem kui õppijad, teatud alal on aga viimastel õppejõust enam teadmisi ja kogemusi. Sellest lähtudes võiks käsitletava ainevalla mõtteliselt jaotada nelja ossa: *a)* ala, kus nii õppijad kui õpetaja on kompetentsed, *b)* valdkond, kus õpetajal on sääraseid teadmisi, mis õppijail puuduvad; *c)* valdkond, kus õppijail on õppejõust enam kogemusi; *d)* ala, kus nii õppejõud kui õppijad tunnevad end ebakompetentsetena. Olen märganud, et täienduskoolitusel on kõige kavalam alustada nendest küsimustest, kus nii õpetajal kui õppijail on lähedased arusaamad. Seejärel eelistan siirduda alale *b*, kus õppejõul on lihtne auditooriumile suunatud küsimustega tõestada, et õppijad ei tea mõndagi olulist asja või on mõnest asjast täiesti valesi aru saanud. Uute teadmiste ja arusaamadega vastandamine tekitab nüüd õppijais ergutava *ahaa*-elamuse. Järgmise sammuna järgneb õppijate kogemuste kasutuselevõtt – teema käsitlemine valdkonnas *c*, kus auditooriumil on õpetajast enam teadmisi. Juhul kui nüüd järgneva õppuse vältel pendeldada oskuslikult alade *b* ja *c* vahel, õnnestub hoida õppijate huvi virge sellega, et nad saavad üha uuesti värsket teavet, ja ka sellega, et nad kogevad oma tarkuse ja kogemuse tunnustamisest rahulolu. Aeg-ajalt tasuks ka edasise õppetunni jooksul hetkeks minna alale *a* ja demonstreerida mitmete arusaamade jätkuvat ühtsust. Juhul kui sel viisil on õpperühmaga saavutatud kindel kontakt, võivad õpetaja ja õppijad näiteks arutluse või ajurünnakuga üheskoos minna avastama mõlemale poolele uudset ala *d*.

2.11 Kuidas teisi kuulata?

Õpetajad on tihti mures selle pärast, et klass ei keskendu korralikult kuulama. Harvem osatakse sama probleemi vaagida teisest küljest: kas me ise õpetajana oskame õppijaid õigesti kuulata? Heade suhete kujundamisel on kaasinimeste kuulamine isegi olulisem kui osav rääkimine. Nagu teame, on erksalt kaasaelavaid kuulajaid elus märksa vähem, kui sooviksime. Teisest küljest pakub just see asjaolu õpetajale oma menu ja mõjujõu suurendamiseks lihtsa ja käepärase viisi. Kaasinimese kuulamine täidab suhtlemisel mitut eesmärki.

- Kuulamine võimaldab aru saada, mida teine isik soovib meile edasi anda. Hajevil olles või halvasti kuulates riskime sellega, et mõistame teisi pealiskaudselt või vääralt.
- Keskenduv kuulamine aitab luua suhtlemisel kontakti ja tugevdada mõistvussilda. Teiste inimeste mõtteavaldusi ja tundeid tähele pannes äratame neis suurema usalduse enda vastu.
- Kuulamine aitab välja selgitada inimeste tundeid, hoiakuid ja suhtumisi. Emotsionaalse ja vaistliku tajumiseks inimeste väljenduses tuleks neid kuulates tähele panna mitte üksnes sõnu, vaid ka hääletooni, ilmet ja žeste.
- Teisi tähelepanelikult kuulates ilmutame nende suhtes lugupidamist. Meenutagem korraks Carnegie kaht kuulsat soovitus: ole hea kuulaja; tunne tõelist huvi teise isiku vastu. Kui soovime pälvida lugupidavat kohtlemist teiste poolt, tuleb meil avansiks olla nende suhtes lugupidav. Oma hea kuulamisoskuse "tõestamine" on õpetajale üheks lihtsamaks autoriteedi tagamise vahendiks.
- Kaasaelava kuulamisega aitame ebakindlail ja häbelikel paremat eneseväljendust saavutada. Väljenduskramp annab järele, kui kõnelev isik tajub, et teda toetavalt ja mõistvalt kuulatakse.
- Teras ja valiva kuulamisega võime teha kiiresti esmaseid järeldusi niihästi inimeste teadmiste taseme, arutlemisoskuse kui ka vaimse avatuse kohta. Paar vihjet: eeldustelt järeldustele ja üldistustele kulgev mõttearendus demonstreerib head ana-

lüüsimisoskust; öeldu ülekordamine võib olla mõtteviisi piiratud ja madala loovuse tunnuseks.

- Terase kuulamisega – õigemini kuuldu valikulise tagasispeegeldamisega – võime osavalt jutuajamist suunata.
- Valivale kuulamisele järgnev läbimõeldud tagasiside võimaldab inimesi mitmesugusel viisil õpetada, nende loovust virgutada jne. Iga õpetaja kasutab ju pidevalt seda positiivse kinnistamise võtet, mille sisuks on õige vastuse õpetajapoolne tunnustav (täpsustav, selgitav) ülekordamine. Tagasiside puudumine või piiramine – näiteks kui väärast vastuse korral vaikitakse, öeldakse *hm!* või *kas ikka tõesti?* – kujutab endast väärade vastuste väljajuurimise võtet.

Kuulamine aitab öeldu tähenduse lahtimõtestamise kõrval välja selgitada sellegi, mis keegi ütlemata jättis.

Õpetamist toetava kuulamisoskuse toeks on teise isiku empaatilise tajumise võime, püüd tema sisemaailma mõista ning tema tunnetega kaasa elada. Säärane empaatiline hoiak toimib iseenesest nii heade konstruktiivsete suhete “ülessoojendajana” kui ka õpetaja kui loengupidaja, seletuste ja suuniste andja autoriteedi kindlustajana.

Kuulamisoskus on õpetajale kindlasti abiks ühisarutluste korraldamisel. Õpilaste mõtteavaldusi tähelepanelikult jälgides taipame mitte üksnes seda, millist mõtet kellegi sõnum kannab, vaid ka seda, miks midagi just sel hetkel sääraste sõnade, tooni või žestidega väljendati.

Erksalt kuulamine aitab arutelude juhtimisel tabada mingi seisukoha, kogemusküllu või mõiste, millest lähtudes saab keskustelu suunata või kontrollida. Nagu teame, on inimestevaheline suhtlus siis osalejaile kaasakiskuv, kui see “tõestab” kogu aeg oma dialoogilisust: ühe isiku öeldu kujutab loomulikku vastukaja sellele, mis teine isik ütles. Arutelu hoiab elavana see, et iga väljaõeldud mõte leiab teistes mingi kõlapinna nõustumise, edasiarenduse või vastuvaidlemise kujul. Just hea kuulamisoskus aitab mõttevahetuse juhil inimeste jutust välja peilida need kohad, mille for-

maasel mainimisel on võimalik väitlust peenekoeliselt juhtida. Eksamiõhkkonnas aitab hea kuulamine õpilastelt pärssiva ärevuse kahandamise kaudu paremaid vastuseid saada. Teiselt poolt annab terast kuulamist saatev õpetaja verbaalne, aga ka ilme ja poosidega väljendatav tagasiside eksamineeritavale selgeid vihjeid õeldu korrigeerimiseks, lahtiseletamiseks, olulisele keskendumiseks või teisejärgulistest asjadest hoidumiseks.

Õpetaja kuulamisoskusel on eriline tähendus ka võimalike arusaamatuste ning konfliktide ennetamise seisukohalt. Pole tarvis olla mingi meisterkuulaja, et tabada õpilaste mõtteavaldustes varjatud tüdimust, ärevust või vimma. Enamasti hakkavad need signaalid sõnalisest väljendusest märksa varem avalduma inimeste hääletoonis ja kehakeeles. Kõigil neil kordadel peaks õpetaja hetkeks järele mõtlema, millest negatiivne suhtumine võiks olla tingitud ning kuidas saaks seda hajutada.

Juhtnõore õppijate paremaks kuulamiseks

- 1. Püüa kõrvaldada kuulamist segav müraallikas.**
- 2. Palu tarbe korral öeldut korrata.** Juhul kui sul ei õnnestunud olulise lausungi mõtet tabada (näiteks kehva kuuldavuse tõttu), palu julgelt äsja öeldut korrata, esitades vabandava põhjenduse (*Vabandust, ma ei pannud tähele* vm).
- 3. Katsu mõista mitte sõnu, vaid nende süvatähendust.** Toogem selleks mõned kontrollküsimused:
MIDA ÖELDUGA MÕELDI?
MIKS JUST ANTUD ISIK NÕNDA ÜTLES?
MIKS SEE MÕTE JUST PRAEGU KUULDAVALE TOODI?
MILLIST VARJATUD SUHTUMIST ÖELDU NÄITAB?
- 4. Pane tähele ka kõneleja hääletooni ja üldist häälestust.** Kontrollküsimused:
KAS RÄÄKIJA HÄÄLETOON OLI SÕNADEGA KOOSKÕLAS?
MILLINE OLI KÕNELEJA SUHTUMINE:
neutraalne, ükskõikne
sõbralik, toetav
- pilkav, sarkastiline

ärevust ja pinget reetev (kähe toon, kogelemine jne)
kantud varjatud agressiivsusest (tõrges, boikoteeriv).

5. Õpi andma kuuldust valikulist tagasisidet:

- rõhuta soovitud (õigesti väljendatud) mõtet
- esita kahtlase (väära) seisukoha kohta seda “paljastav” küsimus
- ära vasta niivõrd sõnadele kui sõnades ja kehakeeles väljendatud teatele tervikuna
- väljenda end ka sõnatul viisil – noogutamise, naeratuse, toetava või tõrjuva žestiga jne.

6. Tee end tuttavaks oma “kuulamisharjumustega” Oluline oleks teada, kuivõrd sa ise keskendud teisi kuulates, mille kaudu (ise-loomulikud sõnad, hääletoon, poos, silmavaade...) teed inimeste suhtumiste ja hoiakute kohta järeldusi, millest lased end kuulamisel häirida (kas sellest, et vestluspartneri pilk uitab mööda seina, või sellest, et ta sulle tardunult otsa jõllitab...).

Kaasaelava kuulamise põhimõtteid:

1. Pane tähele olukordi, kus õppijal on kujunenud soov, et teda kaasaelavalt kuulataks. Enamasti soovime, et meid paremini kuulataks, järgmistel juhtudel:

- kui meil on teistele midagi olulist (tõekspidamine, idee, ettepanek jne) öelda
- kui oleme eneseväljendusega kimpus ega oska hästi oma mõtteid formuleerida
- kui oleme valmis ütlema midagi intiimselt isiklikku, mida kaugeltki igas olukorras kuuldavale ei tooks
- kui tunneme end üksildase või masendatuna.

2. Kasuta rääkija julgustamiseks nn ukseavajaid. “Ukseavajad” on väljendid, mis pakuvad kõnelejale võimaluse alustatut jätkata, nagu *ahaa, nii-nii, jah muidugi, väga huvitav, mmmm* (mõistev ümismine) jne.

3. Püüa kaaslast kuulates mõista seda olulist, mida teine soovib teada anda. Teiste korralikuks kuulamiseks peame neid tõepoolest jälgima, mitte omaenda esinemise pärast muretsema.

4. Korda sobival kohal kaaslane öeldud mõtteid. See võte vee-
nab, et oleme teist korralikult kuulnud. Anna omapoolseid
soovitusi ja suuniseid just sel määral, kui kaaslane neid küsib,
sest talle pole esmatähtis mitte tegevusjuhiste saamine, vaid
tunne, et teda mõistvalt ja toetavalt kuulatakse.

TARGALE POLE MÕTET NÕU ANDA, LOLL AGA EI VÕTA
SEDA NAGUNII KUULDA.

Nõuande paradoks

Avastuslik kuulamisviis

Mõistagi on oluline, et ka õppija oma õpetajat korralikult kuulaks,
– öeldule keskenduks ja selle mõttesse püüaks tungida. Õpetajat
kuulates on tema jutust vaja välja lugeda antud teema (probleemi)
omandamiseks oluline. Õpingut kiirendab tublisti see, kui õppija
püüab uut infot või selgitusi andva õpetaja kõnest lugeda välja *mi-
dagi enam*, kui on tema sõnade otsene tähendus. Loomingu-
psühholoogias on säärase taotluse kohta kasutusel mõiste “*pro-
duktiivse vihje avastamine*” – kuulnud või loetud infos püütakse
märgata probleemi lahendamiseks tähendusrikast ja edasiviivat.
See võibki pakkuda kiirema edasimineku võimaluse. Selgitame
asja lähemalt.

Nagu teame, loodab enamik õppijaid õpetajat kuulates või õpikut
lugedes välja noppida selle teadmiste miinimumi, mida mäletades
eksamil või elus võiks hakkama saada. Avastuslik kuulamisviis
(mida võib üle kanda ka lugemisse), vastupidi, püüab minimaalsest
infost võtta võimaliku maksimumi! Õppimisel on juba ainuüksi
säärasest suundumusest üksjagu abi. Sügavama tunnetuseni viib
aga oskus nähtuste üle juurelda ning tabada see omandamise põ-
hiskeem või algoritm, mis aitab õpitud reprodutseerida ka siis, kui
konkreetsed teadmised on ununenud.

HARIDUS ON SEE, MIS JÄÄB JÄRELE PÄRAST SEDA, KUI KÕIK
ÕPITU ON UNUSTATUD.

A. Einstein



Larissa Jõgi, dotsent, Tallinna
Pedagoogikaülikooli õppe-
prorektor

*Milliseid muudatusi on täiskas-
vanute koolitamisel lähiaastail ette
näha?*

Täienduskoolitusest on praegusajal kujunenud üldtunnustatud haridussüsteemi osa, samas iseloomustavad koolitamist suurenev konkurents, kaubanduslikkus ja globaliseerumine. Üha olulisemaks saavad kursuslaste iseõppimise, motivatsiooni ja pühendumise küsimused. Tulevik ei oota kedagi valmiskujul nagu äsja väljaehitatud korter, kuhu võib lihtsalt sisse kolida. Muutuvas ühiskonnas kujuneb andragoogi rolliks üha enam probleemide tõstatamine, kõrgemate väärtuste kaitsmine, koostöö korraldamine ja õppijatevahelise suhtlemise elavdamine. Koolitajate ees seisavad keerukad küsimused. Kuidas tagada koolitöö kaasaminek ühiskonna kiirete muutustega? Mis arendaks iseõppimise võimet? Mil viisil muuta õppimine seesmiseks vajaduseks ning enesetäiendamine üldtunnustatud normiks? Vastuste otsimine neile küsimustele peaks innustama täiskasvanute koolitajatki jätkuvalt midagi juurde õppima.

Rääkija (õpetaja) öeldus tuleks näha mitte üksnes edasiseks kasutamiseks kõlblikke valmisteadmisi, vaid ka sügavamalt lahtimõtestamist eeldavat *teadmust*. Ilma pooleldi väljaöeldud tõdesid ja edasiivaid "vihjeid" märkamata kipub õpetaja kõnest arusaamine pinnaliseks jääma. Me küll mõistame öeldud sõnade sisu ja lausete tähendust, ent ei oska sellest luua kõnealuse nähtuse olemust avavat tervikpilti.

Kerge on jälgida isikut, kelle kõnest me loodame endale vajalikku ehk “tähenduslikku” leida. Ent just see, et me teise inimese öeldut lahtimõtestava tähelepanuga kuulame, muudabki tema jutu jälgitavaks – avastame selles uue tähendusmõõtmel. Nii võib autori teetset õpetajat, mõtteriikast isikut või oma ala head asjatundjat kaasaalavalt jälgida isegi siis, kui rääkija väljendusviis on konarlik või monotoonne, kui ta end kordama kipub või jutt liialt teoreetiliseks ja abstraktseks kisub.

Ärgas kuulamine on tähtis õpihuvi tagav tingimus. Miks see aga alati ei õnnestu? Sageli raueb loenguid kuulates või raamatut lugedes inimeste tähelepanu seetõttu, et nad, saades küll aru vahetult kuuldu või loetu formaalsest tähendusest, ei taipa selle “metatähendust”: miks midagi väideti ja kuidas öeldut sobitada uuritava nähtuse tervikpilti. Nagu argisuhtlemisel, nii ka koolitunnis hälbib kuulajate tähelepanu ka siis, kui tekib tunne, et kõnelejal pole midagi uut ega olulist öelda. Täendusrikkaid vihjeid “varitsev” kuulamisiis on veel ühel viisil kasulik: see lubab hoida tähelepanu harjumuspärasest keskendumisajast (15–20 minutit) märksa kauem virgena.

2.12. Õpivõtete õpetamine

Õppimise õpetamine ei kuulu kahjuks senimaani eraldi ainena koolide programmi. Raamatu *Õppimise revolutsioon* autorid G. Dryden ja J. Vos näevad just produktiivsete õppimisevõtete omandamises tõhusat abinõu elukestva õppimise teokstegemisel. Tegin selle käsiraamatu koostamisel küsitluse rühma abiturientide ja tudengite hulgas. Peaaegu kõik väitsid, et õpetajad pole neile kätte juhatanud mingeid õppimist hõlbustavaid võtteid. Ühtlasi kinnitasid küsitletud, et nad võtaksid sellealased suunised hea meelega omaks. Enamiku ainete õpetamisel avaneb mitmeid võimalusi erinevate õpitemnikate tutvustamiseks ja läbiproovimiseks. Konkreetsete tööskuste õpetamisel on tõhusate harjutamisvõtete kättenäitamine tähtsamaid taotlusi. Millal, millises situatsioo-

nis erinevaid õpioskusi sobiks tutvustada ja arendada?

- **Individuaalsete õpieesmärkide püstitamine** peaks toimuma õppetsükli või kursuse algul. Harilikult ilmneb seda tehes, et juba "eesmärgi" mõiste ise pole kaugeltki üheselt selge. Eesmärgi raskusastme õige valik määrab paljuski selle saavutamise tõenäosuse. Võttes arvesse, et kõige paremini innustavad tegutsema jõukohased, ent enda kättevõtmist eeldavad eesmärgid, peaks õpetaja õppijate võimeid ja püüdlikkust arvestades aitama igaihele sobivad sihid seada.

- **Õpingu laiema ajakava paikapanekuga** üheaegselt tuleks juurutada harjumust kavandada endale iga päev sobivaks kellaajaks konkreetsed tegevused ja eesmärgid. Ainus viis aja planeerimisest kasu saada on kindlaks ajaks kindlad kohustused võtta.

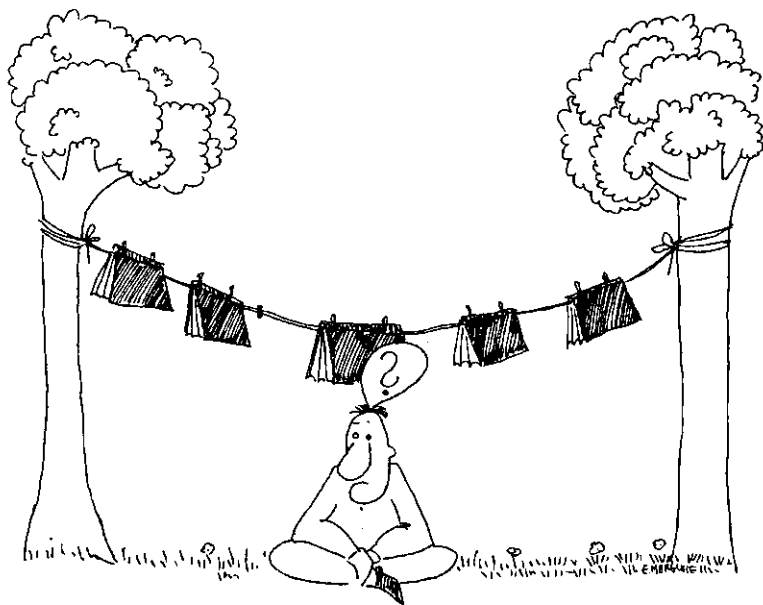
- **Õppimise üldstrateegia kättenäitamine.** Lihtsaim on seda teha õpetlike eeskujude ja iseloomulike vigade kaudu. Toogem paar näidet. Üheks põhjuseks, miks inimesed paljude asjade (arvuti, autojuhtimine, ärietikett, võõrkeel) omandamisel ikka keskmiselt kehvale tasemele jäävad, on see, et nad lepivad õpitavast asjast üldise ettekujutuse (elementaarse oskuse) saamisega. Usina harjutamiseta ei saada vilunuks. Ent just oma põhioskuste *vilunud valdaja* tasemele treenimine aitab elus kätte võita need kompetentsusalad, kus me teistest peajagu üle oleme. Tootmises, äris, poliitikas jt elualadel on tähtis olla vilunud kas või ühel rakenduslikul alal. Vilunud andmebaasi looja, vilunud nõupidamiste korraldaja, vilunud läbirääkija, vilunud kaubaesitaja – need näiliselt lihtsad tegevused tagavadki ametialal edu. (Siiski leidub ameteid, kus just teadmiste võimalikult lai haare edukuse tagab – näiteks suure firma tippjuht ja täienduskoolituse õppejõud.)

- Eduka omandamise ning lõpuks ka aja ja energiavarude säästmise huvides oleks kasulik rakendada äsjaõpitu süstemaatilise meeldetuletamise praktikat. **Unustamisköver tuleb üle kavaldada!** Norra kasvatusteadlane B. Ringøm soovib lähtuda lihtsast rusikareeglist. Mahuka ja raske materjali selgeksõppimisele järgneval päeval tuleks selle pidepunktid (teesid, faktid, kesksed järeldused, tegevusjuhised jm) üle korrata. Sellega tagame nende meeldejäa-

mise umbes nädalaks. Nädala möödudes tuleb materjal uuesti üle korrata. Ühe kuu pärast on taas aeg kordama asuda ning aasta möödudes uuesti! Just nii jätame mällu põhitarkuste raudvara.

- Õppijate juhendamisel pole liigne delikaatselt rõhutada sihi-kindla **eneseorganiseerimise** nõuet. Suur osa inimesi ei oska endale igapäevaseid sihte seada ja tegevuses keskenduda puhtalt seetõttu, et nad pole harjunud end asjalikule lainele häälestama. Iseõppimise korraldamine eeldab enesejuhtimist, laiskushetkede ülekavaldamist, tahtejõu tugevdamist jm. Ehkki selles vallas ei puudu juhendav materjal (näiteks A. Kidroni käsiraamat *Kuidas olla asjalik*, Tallinn, 1997), pole õpetaja selgitavad suunised – eriti nooremate õppijate korral – sugugi liigsed.

- **Õpivõimete tundmaõppimine.** Suuremas klassis või kursusel on õpetajal praktiliselt võimatu igaihe õpistiili iseärasusi välja selgitada. Küll aga võib ta juhatada kätte mingi testi selleks, et huvilised ise oma õpivõimeid ja õpistiili tundma õpiksid.



- **Õpitehnikate süstemaatiline tutvustamine.** Üheks koolitamise põhitõeks näib olevat saanud järgmine. *Kui sa mingi asja õpilaste eest saladuses tahad hoida, siis anna see iseseisvalt läbilugemiseks. Nii-kuinii pole peaaegu kellelgi aega seda lugeda!* Niisiis ei maksa lootma

jääda sellele, et klassis või kursusel õppimist hõlbustavaid võtteid tutvustavad käsiraamatud lihtsalt laiali jagada. Kurb küll, aga suur osa õpilasi ei oska nendestki iseseisvalt õppida! Ülalmainitud norra koolitusspetsialist B. Ringøm on seda asjaolu arvestades korraldanud hulk aastaid menüükaid õpivõimete arendamise kursusi. Olgu siinkohal toodud loend 20 levinumast õpitehnikast koos selgitavate suunistega. Juhul kui suudame mingi õpitehnika rakendatavust sobival hetkel tõestada, tõstame selle tehnika iseseisva uurimise ja jägneva rakendamise tõenäosuse klassis mitmekordseks. Lisagem siinkohal veel paar lihtsat õppimist hõlbustavat võtet, mida õpetaja võiks kursusel või klassis tutvustada.

Õpitehnikad	Soovitusi nende rakendamiseks
Mälutehnikad	– Õpilaste nimede meeldejätmise – Konkreetsed näited sobivas kohas
20minutiks keskendumise põhimõte	– Rakenda seda kas või igal loengul
Minutiliste puhkepauside pidamine	– Õpeta seda võtet iga tund
Sirutus- ja hingamisharjutuste tegemine	– Näita harjutused loidunud auditooriumile ette
“Algaja vaimu” loov rakendamine	– Lase õpilastel enne teoreetilisi selgitusi probleemi iseseisvalt uurida
Silmava lugemise põhimõte	– Harjuta seda konkreetset lugemismaterjalil koos kontrollküsimustega
Vahetu kordamise põhimõte	– Tõesta selle tõhusust lihtsate harjutustega pärast õppetundi
Õppekavast spikri tegemise põhimõte	– Näita see ette mingi endalegi uudse valdkonna improviseerival esitamisel
Ideedeskeem	– Kasuta seda probleemi analüüsimisel
Probleemi “settida laskmise” põhimõte	– Selgita seda enne, kui lased kirjutada essee
Õpiringi moodustamine	– Ürita koolis ellu kutsuda õpiring mingi oskuse kiireks omandamiseks
Juhtnööride järgimise kogemus	– Lase arvutiõpetuses õpilastel üksnes kirjalike juhtnööride järgi toimida

Jaokaupa õppimine	– Tee see lihtsa näitega selgeks
Unustamiskõvera ülekavaldamine	– Vii läbi mingi lihtne test selle tõestamiseks
Loovustehnikad (ajuriinak jt)	– Kasuta neid uudse ning keeruka probleemi uuringul.

Sea endale selged sihid

Idamaades öeldakse, et kui õpilane on valmis, ilmub ka õpetaja. Õppija peaks enne pikema studiumi algust läbi mõtlema, mida ta tulevikus ihkab teada ja osata, millised küsimused ta peab endale selgeks tegema, et soovitud saavutada. Mida selgem kujutus tal oma eesmärkidest tekib, seda lihtsam on seejärel otsida endale sobiv kursus, juhendaja, nõustaja või õpik.

Loo endale enne üksikasjade õppimist tervikust ülevaade

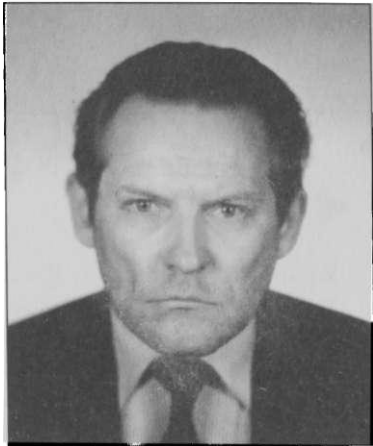
Traditsioonilises koolis jagatakse õpetust, võttes õpiku kõik palad üksteise järel läbi. Ajapikku kujuneb nõnda küll üksikosadest tervik, ent selleni jõudmise eel tajub õpilane siiski, et tal on asjast halb ülevaade. Üldpildi puudumine või hägusus takistab mõistmast, miks üht või teist valdkonna üksikküsimust on ülepea tarvis (nõnda põhjalikult) õppida. Mõistagi alandab see õpihuvi. Õppimise teeb märksa hõlpsamaks see, kui juba enne alateemade käsitlemist anda kogu problemaatikast orienteeriv üldpilt, terviklik ülevaade. See kehtib ühevõrra nii evolutsiooniõpetuse käsitlemisel, XIX sajandi kunstivoolude tutvustamisel kui ka tänapäevase elektroonikaseadme tööpõhimõtete selgitamisel.

AASTAL 2000 EI OLE KIRJAOSKAMATU MITTE SEE, KES EI OSKA LUGEDA EGA KIRJUTADA, VAID SEE, KES EI SUUDA ÕPPIDA, VANAST LAHTI ÕELDA JA ASJU UUESTI ÕPPIDA.

A. Toffler

Kasuta asjatundja abi

Arvuti tekstitöötluse algeid võib vabalt õpetada keegi tuttav, uuel töökohal vajalikku mõni vanem kolleeg, tennist või golfi võid õp-



Professor Jüri Orn, Tallinna Pedagoogikaülikooli kasvatuseduste kateedri juhataja.

Kuidas toimub õpetamistarkuste õpetamine Pedagoogikaülikoolis?

Kesksel kohal on tulevaste koolmeistrite pedagoogilise mõtlemisviisi arendamine. Sellele sihi saavutamisel on aga tõsiseks probleemiks suured õpperühmad. Juhul kui ruumis on sadakond tudengit, ei tule õpetamisoskuste kujundamine loengute ajal kõne allagi. Isegi kui me sõnalisel teel põhjalikult selgeks teeme, kuidas näeb välja hea õppetund, ei taga see veel selle läbiviimise oskusi. Õnneks on Pedagoogikaülikoolis üsna heal järjel praktikatunnid ning just see lubab loota, et teoreetilised teadmised omandatakse lõpuks oskuste tasemel.

Tänapäeval on pedagoogilise meisterlikkuse mõiste sisu midagi muud kui aastaid tagasi. Kui varem peeti koolis esmatähtsaks, et õpetaja oma ainet hästi valdaks ja suudaks seda õppijaile edasi anda, siis nüüd on õpetaja enda teadmisharu kõrvale ilmunud suur hulk teisi võistlevaid teabeallikaid. Mingi ainevalla edasiandmisest olulisemaks on kujunenud õpetaja oskus õppijate tegevust juhtida ja neid õppima suunata. Õppijate omaalgatusele ja iseseisvusele toetumise nõue kehtib ka kõlbelises kasvatuses. Põhiline pole see, et õpilane teeks kõlbeliselt õige valiku, vaid et teeks selle valiku iseseisvalt.

pida nii vilunud mängija käe all kui kursusel. Võõrasse linna omapead uitama minnes osutub asendamatuks tänavate kaart. Sobivate õpikute leidmisel on abiks avaliku raamatukogu bibliograaf. Võtkem arvesse, et sellel ametikohal isikute ülesanne ongi lugemise teenindada ning nad on saanud hea ettevalmistuse kirjavara otsingul nõustamiseks. Raskema teksti lugemisel tasub hoida käeulatuses võõrsõnade leksikoni. Mingi kitsama teema tudeerimiseks leiame vajalikku teavet internetist.

Esita küsimusi

Uute asjade õppimisel on väga tähtis edasiviivate küsimuste esitamine. Võid seda harjutada näiteks loenguil. Püüa selleks ajaks, kui lektor oma etteaste lõpetab, formuleerida küsimused selle kohta, mis sind probleemi ja teemaga seoses huvitab. Arvesta, et iga sulle oluline ja huvitav küsimus osutab ajutiselt kõrgenenud õpivalmidusele. Seepärast häälesta end iga loengu ja õppetunni algul, aga ka kirjandust lugedes teadlikult edasiviivaid küsimusi esitama. On lausa üllatav, kui hõlpsalt sel viisil õpiindu ja avastaja vaimu ülal saab hoida. Tarbe korral otsi oma küsimusele vastust antud ala tippasjatundja abil. Enamik inimesi reageerib säärasele uudishimule vägagi heatahtlikult ning otsingu käigus võid pealegi tutvuda mõnegi uue ja huvitava inimesega.

Tungi asja olemusse

Õpetamisel ja õppimisel on oluline taotleda selgust uuritava nähtuse olemuse kohta. Enne detailide käsitlemist on otstarbekas luua asjast orienteeriv üldpilt, teha selgeks mingit süsteemi käivitav mehhanism, masina töörežiim jne. Erinevalt traditsioonilisest koolist tegutseme iseseisvalt, elukogemuste kaudu õppimisel just sel viisil. Toome paar näidet.

Börsi tegevuse keskseks põhimõtteks on väärtpaberite kursi muutuste ennustamine ning siin kehtib kaks põhireeglit: müü neid aktsiaid, mille kurss näitab langustendentsi; osta aktsiaid, mille kurss hakkab edaspidi tõusma.

Sisepõlemismootori töö põhineb aurustatud ja kokkupressitud kü-

tuse plahvatuslikul süttimisel elektrisädeme toimele; *diiselmootoris* aga toimub kütteõli sissepressimine kõrge rõhu all, ilma et süüteküünlaid kasutataks.

Pildistamisel on hea foto saamiseks neli põhitõde: hoolitse korraliku valguse eest; hoiä säritaja nupule vajutamisel kaamera kindlalt paigal (selleks soovitatakse pildistamise hetkel hinge kinni hoida); inimesi pildistades kasuta välklampi ja mine neile võimalikult lähedale; loodust ja maju pildistades lülita välklamp välja.

Kauplemise põhitõde (eriti idamaades): pole olemas sellist asja nagu toote kvaliteedile vastav hind; viimane kujuneb alati nõudmispakkumise käigus.

Arvutiõppe 5 põhimõtet: alusta sellest, et õpid selgeks mingi lihtsa arvuti kasutamise võtte; palu tuttavat, et ta annaks sulle mingist süsteemist (internet, Windows jne) hariva ülevaate; hangi endale arusaadavas keeles käsiraamat huvipakkuva edasiõppimiseks; enne arvuti ostmist külasta paari arvutisalongi, leia vastutulelik müüja, kes üksikasjalikult selgitab, millist marki protsessorit, monitori või printerit eelistada; uut programmi omandades kirjuta kleepilipikule võtted, mida meelde soovid jätta, ning aseta lipik monitori servale.

2.13. Emotsionaalse toetuse pakkumine

Õppimine on pingeline protsess, mis sunnib tähelepanu teritama, pikema aja vältel keskenduma, tüdimuse ja väsimusega võitlema. Tekkiva stressi leevendamisel on tähtis osa õpetaja emotsionaalsel toetusel ja julgustaval sõnal. On väär arvata, nagu poleks täiskasvanuile sellist tuge tarvis. E. Berne teooria järgi on igaühes meis ka täisealisena parajal määral kiitust ja mõistvust, toetust ning tuge ootavat Last. Õpetaja sõbralik sõna ja tunnustav toetus lubab õppijail tunda end lugupeetava ning arenemisvõimelisena. See on õpimotivatsiooni säilimiseks esmatähtis. Kuidas siis õppijaile oma toetust pakkuda?

1 Suhtu oma õpilastesse mõistvalt ja lahkelt, see hoiab su näol

- head koostööd soodustava sõbraliku ilme.
2. Oska oma õpetajarollist rõõmu tunda, nii et see sind avalalt naeratama paneb.
 3. Ole tähelepanelik kuulaja.
 4. Reageeri kiiresti ülestõstetud käele või õppija soovile midagi öelda.
 5. Ära pelga olla vaimustuv ja entusiastlik.
 6. Paku oma abi esmajoones neile, kellele õppimine raskusi valmistab.
 7. Oska uue tunni algul tunda oma õpilastega kohtumisest siirast heameelt.
 8. Õpi pingeid ja probleemolukordi huumori abil ületama.

2.14. Jaotusmaterjalide ettevalmistamine

Koolitusasutused pakuvad väga eriilmelisi jaotusmaterjale, alates luksusköites ning alateemade kaupa eri värviga trükitud ning järjehoidjatega varustatud loengukonspektist ning lõpetades tunni algul laiali jaotatavate kehvade valguskoopiatega. Lääne eeskujul on meilgi hakatud kursuste lisamaterjale koondama järjest uhkema sisse köidetesse, ilma et nende sisuline tase vormistusega sammu suudaks pidada. Õppimise hõlbustamise seisukohalt võiks jaotusmaterjale hinnata viie näitaja järgi:

- **kindel struktuur** – kas materjali üksikküsimused, probleemid ja suunised on selgelt eristuvad ning moodustavad loogilise terviku
- **sisukus** – kas materjali info on asjalik, tihe ja tuumakas
- **selgus** – kas õppematerjali tekst on juba esimese lugemisega selgesti mõistetav
- **piisavus** – kas kõigi õppeteemade kohta antakse käepäraseid materjale
- **hea vormistus** – kas materjal on esteetilise väljanägemisega.

Hea jaotusmaterjal on loengu, rühmatöö, väitluse või iseseisva töö käepärane abivahend. Jaotusmaterjali ulatus (milliseid alateemasid “katab”) ja õppeotstarve (didaktiline eesmärk) tuleks juba eelne-

valt kindlalt määratleda ning viia juurdetulnud eelnevalt kindlalt tekst kursuse ja õppetunni laiemasse konteksti. Kirjaliku materjali olemasolu lubab loengul või tunnis vabamalt improviseerida ja oma väiteid kohapeal rohkem selgitada. Sest kõik see, millest tunnis juttu ei jõua teha, on jaotusmaterjalis siiski olemas. Materjali loogiline, kõiki alateemasid haarav ülesehitus aitab kursuse programmi lahti seletada (ainest «esialgse struktuuri» luua).

Järgnevalt mõned jaotusmaterjali koostamise ideed.

Kirjuta oma tekst loetavaks. Enamik õppijad eelistab pikkadele ja keerukatele mõttekonstruktsioonidele selgeid ja lihtsaid lauseid. Heas õppevahendis saab iga lause tähendus (see, mida väideti) ja mõte (milleks midagi väideti) juba esimese lugemisega selgeks. Õppimiseks kohandamata teksti (näiteks Hegeli või Unamuno filosoofilised teosed, teatriarvustused jne) peab keskmiste võimetega inimene mitut puhku üle lugema. Keerukat lihtsaks seletades toidame aga õppija eneseusaldust ja tugevdame ta õpiindu, sest kiire taipamise jätkuval kogemisel on õpihuvi säilitav efekt. Teatmeteose laadis kirjutatud materjali õppimine on igav ja väsitav nii selle tavatu kokkusurutuse kui ka raskepärase “tõsimeelsuse” tõttu. Seepärast tulekski jaotusmaterjalides vältida ülepingutatud teaduslikkust. Jäägu probleemide süvakäsitlus teaduslike monograafiate asjaks, jaotusmaterjalid aga igale õppijale jõukohaseks.

Kuidas tõsta teksti loetavust?

- Vii oma materjali keerukuse ja süvenemise aste vastavusse õpperühma tasemega. Seda punkti ei osata koolituspraktikas tihti arvestada. Näiteks on enamik algajale raamatupidajale ja interneti kasutajale mõeldud abivahendeid iseõppimiseks üle mõistuse keerukad.
- Eelista väljenduda lühikeste, lihtsa ülesehitusega lausetega. Pikad lauselohed tuleks armutult lühemaks hakkida.
- Asenda keerukad võõrsõnalised terminid seal, kus see sisu moonutamata võimalik, omakeelsetega.

- Juhul kui termini mõistmisel võib ette näha raskusi, tuleks see esimesel kasutamisel lahti seletada ning järgnevais osades seletusele viidata. Jaotusmaterjali terminite ja põhimõistete lahtimõtestamisest sõltub paljuski materjali loetavus. Arvestagem, et asjatundjale lihtne ja endastmõistetav tundub võhikule heidutavalt keerukas. Mida arvata näiteks arvutiõpikust, mille neljandal leheküljel lastakse eelnevalt selgitamata käiku mõisted *brauser*, *server*, *skanneerima*?

- Keerukate nähtuste seletused on oluline varustada näidetega.
- Kujundlik stiil lisab õppevahendile loetavust ning tõstab selle esteetilist väärtust.

- Õppevahendi lausungites tuleks vältida öeldut ülekordavat ja teema ümber tiirutavat väljendusviisi, mida mõned lektorid avalikel esinemistel kasutavad. Suuline ja kirjalik tekst erinevad teineteisest oluliselt.

- Püüdes olla asjalik, tuleks samas tingimata vältida teatmeteose kuiva ja igavat esitusviisi. Säärane jaotusmaterjal ei toeta õpihuvi virgena hoidmise taotlust.

- Tuleb hoolitseda selle eest, et alapealkirjad, ülevaated ja kokkuvõtted annaksid õppijale adekvaatse ettekujutuse selle kohta, millist teemat või probleemi jaotusmaterjali iga osa valgustab.

Teksti ülesehitus ja liigendus. Kui meie käsutuses on selgete põhi- jaotuste ja alateemadega hästi struktureeritud õppekava, võib jaotusmaterjali koondada ühtede kaante vahele, nii et see võimalikult täpselt vastaks õppeplaani konkreetsetele punktidele. Juhul kui mingi leitud huvitav materjal meie temaatika raamest väljub, pole samuti midagi katki – selle võib välja pakkuda lähima alateema lisamaterjalina. Nii õpetaja kui õppija seisukohast oleks täpselt programmile vastav abimaterjal parim lahendus.

Juhul kui õppuseks puudub ettevalmistatud detailsem kava, võib kursusel korduvalt lehitsetavast terviklikust ja hästi liigendatud jaotusmaterjalist saada õppuse struktuuri kujundaja. Teisisõnu, jaotusmaterjali kogudes ja süstematiseerides täiustame pidevalt ka oma õppekava.

Enamasti katab aga ajapikku kogunenud ning üha uute osadega täienev jaotusmaterjal vaid osaliselt õpetatava temaatika ning selle ülesehitus läheb samuti lahku teema programmilistest punktidest. Mõnikord pannakse kursuse maine tõstmiseks kokku säärane materjal, millest tunnis rääkidagi ei jõuta. Õppusel näib nüüd olevat kaks programmi: see, mis tunnis läbi võetakse, ning teine, mis kirjalikest tekstidest välja joonistub. Kuidas vastuolu vältida? Seda on siiski lihtne teha. Jaotusmaterjali **põhiossa** tuleks koondada allteemade struktuuri avavad olulised tekstid, **lisandusse** aga suvaliselt organiseeritud täiendav materjal.

Materjali sisuliseks ja visuaalseks struktureerimiseks leidub mitmeid tuntud ja vähem teadaolevaid võimalusi. Küllap torkab silma, et uuema aja õpikud ja käsiraamatud erinevad ka oma struktuurilt paljuski varasemate aastakümnete omadest:

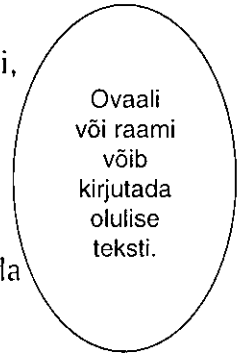
- enne teema avamist esitatakse probleemi hõlmavaid küsimusi või sisukokkuvõtteid
- pikad, terveid lehekülgi haaravad teemakäsitlused on asendunud lühikeste lõikudega, millest igaüks käsitleb üht nähtust, probleemi või teema osa
- mõnikord jäetakse üksikute lõikude vahele rida vaba ruumi
- põhiteksti täiendab kõrval raamis toodav
 - tabel või graafik
 - joonis või pilt
 - otsesete suuniste loetelu
- peatükkide algul või lõpus hõlmatakse kirjeldatav materjal ideedeskeemiga.

Arvutigraafika kasutamine. Tänapäeval pakub arvutigraafika püramatuid võimalusi jaotusmaterjali loovaks ülesehituseks. Meenu-tagem siinkohal mõningaid populaarseid võtteid:

kirja kujuga saab tarvilikku esile tõsta;
tähtede **SUURUST** saab varieerida; soovitava tekstiosa võib
ühe sõrmeliigutusega muuta **rasvaseks**, allajoonituks
või viia *kursiivi*;

lõikude nihutamine ja esitamine erisugusel taustal aitab neid esile tõsta;

- ✓ alapunktide esiletoomiseks on erinevaid teid; üksikuid sõnu või lauseid saab paigutada ringi, ovaali või mingi muu kujundi sisse; teksti võib põimida arvuti tarkvarast ilmekaid kriipsujukusid või teisi valmiskujundeid; skeemide, jooniste tegemisel saab varieerida paljusid erinevaid graafilisi elemente.



Tihti peale on jaotusmaterjalide moeka liigendamisega ilmsesse liialdusse langetud. Juhul kui kõikvõimalikke alapunkte, kontrollküsimusi jne on liiga palju, hakkab nende tähendus devalveeruma, õppimise abistamise asemel saab neist segaduse allikas.

Iseseisvalt õppimiseks kasutatava materjali suureks eeliseks on tõik, et selle olemasolu annab õpetajale õiguse teemad tunnis käsitlemata jätta, piirdudes vaid iseseisva töö kättenäitamisega (millega tarbe korral võib hiljem liita väitluse või rühmatöö). Samas ähvardab sisult täiusliku materjali olemasolu muuta õpetaja elava ettekande samal teemal mõttetuks. Seepärast eelistabki osa õppejõude jaotusmaterjalide õppuse algul kätteandmisele nende iseseisvaks lugemiseks üleandmist hoopiski tunni lõpul (millal suurem osa õppijaid neid enam korralikult läbi ei viitsi lugeda). Kuidas seda dilemmat lahendada? Üheks teeks on selge vahe tegemine teemat ulatuslikult hõlmava ja üksnes selle pidepunkte kirjeldava materjali vahel.

2.15. Tunnikonspekti koostamine

Tehkem järgnevalt juttu sellest, kuidas õpetaja endale mõeldud märkmeid peaks süstematiseerima. Nagu eespool öeldud, võib meie tempoka tänapäeva õppematerjalides hoomata ilmselget

konspektiivse väljenduse tendentsi. Enam pole aega läbi lugeda mitmesajaleheküljelisi monograafiaid ja õpetusi. Infouputuse olukorras peame üha enam lootma mingi valdkonna juhtideedest ja keskseist märksõnadest kujuneva raudvara silmavale läbilugemisele.

Kellelegi pole saladuseks, et pidepunktidest, loendeist, juhtideedest ja skeemidest koosneva õppevahendi kokkupanek läheb olemasoleva kirjaduse ja õppekava põhjal palju kiiremini kui sama ainevalla loogiliselt edenev lahtikirjutamine. Konspektil on koostamise hõlpsuse ja sisu kiiresti haaratavuse kõrval ka üks oluline puudus – see kujundab ainevallast pealiskaudsust kultiveeriva skeemaatilise ülevaate. Süvateadmist hakkab asendama selle markeerimine nähtuse alapunktide ja üksiktunnuste üleslugemise kaudu. Säärane (ameerikalik) asjade lihtsustamise tendents ilmneb üha selgemini ka ajakirjaduses jm. Probleemist saab muidugi üle sel teel, et õpetaja lisab tarvilikud *arutlused* (eeldustest tulenevad tõestused, teooriate selgitused, argumendid, järeldused jm) oma elavas ettekandes (selgituses, loengul). Juhul kui õppija jälgib lektorit kuulates ühe silmaga konspekti, võimaldab see tal probleemi laiemalt haarata.

Konspektiivse materjali didaktiline väärtus suureneb veelgi, kui sellele liita iseseisvaks harjutamiseks ettenähtud osad (küsimustikud, testid, ülesanded) ning kui toodud skeemide, teeside jm säärase juurde jätta teadlikult "õhku" materjali täiendamiseks loengu ajal ja pärast õpinguid tekkivate mõtete arvel.

Selline uutele kogemustele avatud õppevahend "joonistab ette" õppetunnis käsitletud teemade edaspidise iseseisva uurimise ja juurdeõppimise kõige perspektiivsemad suunad ja valdkonnad. Need pole kaugeltki teisejärgulised õpisuunad – enimini on need esmaolulised valdkonnad, mida vaatlusaluses õppevahendis pole veel suudetud kaasajastada. Säärane õppevahendi avatus mõõnab ausalt ka õpetaja enese teadmiste piiratust ning annab õige suuna jaotusmaterjali edasiseks täiustamiseks. Nagu lugeja märkab, on käesolevas käsiraamatuski seda põhimõtet püütud kasutada.

Ülemäärane materjal väsitab, hajutab tähelepanu ja segab olulisele keskendumast. Seepärast ei tohiks õppematerjali koondada liigset. Kõigi kontrollküsimuste, lugemisjuhiste, iseseisvate ülesannete puhul peaks jaotusmaterjali koostaja kriitiliselt läbi mõtlema, kui võrd lisatav tegelikku kasutamist leiab või mil määral sellest üksnes koormav ballast ärvardab kujuneda.

Igati teretulnud oleks ka enne jaotusmaterjalide suuremas tiraažis paljundamist need tegelikele õppijatele hinnata anda. Enamasti näitavad sääraseid katsed, et õppijaile meeldivad ilmekalt kirjeldatud ja huviäravatavalt esiletõstetud elulised näited ning muidugi ka kõik humoorikalt ja kujundlikult esitatu. Tihedas kirjas teemasse süvenemised ja ekskursid naaber-aladele tunduvad vajalikud oma ala fännidele ja intelligentsemaile õppijaile. Kõikvõimalikud lisaküsimused ja -ülesanded näivad aga enamikule lausa koormavad.

Võtame ülaltoodu kokku. Pidepunkte loetleva ja õpikulaadse jaotusmaterjali kasutamisel ning omavahelisel kombineerimisel tasuks arvestada järgmist.

- Loengul kasutamiseks sobib pidepunktide loend pikema kirjeldava tekstiga õpikust paremini, sest see lubab kirjalikke materjale kiigates samaaegselt täie tähelepanuga lektorit jälgida.
- Iseseisvaks õppimiseks mõeldud materjalid loetakse tõepoolest läbi üksnes siis, kui nendes pakutud teabe omandamist järgneval õppusel – näiteks rühmatöös, väitluse ajal – mingil määral kontrollitakse.
- Ühendades jaotusmaterjalis konspekti, spikri, õpiku, käsiraamatu, töövihiku ja vaatlusjuhendi põhimõtted, kujundame oma õppevahendist hinnalise abimehe, mis veel aastate pärast ki kasutamist leiab.

ÕPPIMINE ILMA MÕTLEMISETA ON AJARAISKAMINE;
MÕTLEMINE ILMA ÕPPIMISETA – OHTLIK.

Kong Fuzi

2.16. Arvuti õppetöös

Arvuti kasutuselevõtt on andnud tohutu efekti peaaegu kõigil elualadel. Järjest enam hakkab ta endale kohta nõutama ka koolituses. Arvuti lubab õpetajal tunni ettevalmistamisel ja läbiviimisel kergemini hakkama saada ning pakub juba ka võimalusi koolmeistri täiendamiseks, toimides temast tõhusamalt. Raali rakendamine lubab õpetamist kui tervikut vaadata teise pilguga ning töötada selle raames välja põhimõtteliselt uusi lähenemisteid. Säärase perspektiivse suuna läbitöötamine võtab eeldatavasti veel kümnekond aastat aega. Juba enne seda aga tuleks koolitajal teha arvutist endale abimees kõigis neis küsimustes, kus selle efekt kõige kindlam tundub olevat.

Arvuti sobib niihästi iseseisvaks õppimiseks (võõrkeeled, geograafia), õppetunni näitlikustamiseks (näiteks *Fakta*-tüüpi leksikoni disketilt illustreeriva materjali esitamine) kui ka õppeotstarbelise info kiireks kättesaamiseks ja töötlemiseks (internet, hüperlinkide ja järjehoidjate kasutamine, erinevad otsisüsteemid jne). Omaette valdkonnaks on arvuti kasutamine audiovisuaalse vahendina (loengu põhiteeside arvutist ekraanile projitseerimine) ning õppejõu loengukonspekti jm materjali talletajana.

Metoodikaalase kirjanduse põhjal nähakse arvutil tavalise, valdavalt loenguile rajatud õpetuse ees järgmisi eeliseid:

- pakub igaühele võimaluse liikuda edasi temale sobivas tempos, ilma et õpetaja peaks oma seletused orienteerima klassi või kurses keskmisele tasemele
- annab teatud eelise neile, kes tavalise koolitunniga kõige vähem rahul on – nii kõrgema kui madalama tasemega õpilastele
- võimaldab enne uue materjali edasiandmist (näiteks masinakirja või inglise keele õpetamisel) saavutatud taseme ning iseloomulikud vead kindlaks määrata ning täiendavate harjutuste kaudu vajalik vilumus saavutada
- lubab muuta kooli õpilasekesksemaks, koostada individuaalseid õppekavasid. (Seda eelist näib siiski olevat raske realiseerida.)

- hõlbustab suhtlemisraskustega õpilastel vajalikku teavet hankida ja oma eraldatus ületada (näiteks interneti kaudu)
- lubab süveneda huvipakkuvasse teemasse
- annab kiire tagasiside õpisihtide reaaliseerimise ja ilmnevate takistuste kohta
- lubab keerulist õpilasekeskselt ja piltlikult väljendada (multimeedia võimalused)
- kaasab õppimisse nii nägemis- kui kuulmismeele
- näitab veenvalt, kuidas teadmised-oskused täienevad, parandades sellega õpimotivatsiooni
- toimib hea programmi korral asjatundliku repetiitori ja eksamiiks ettevalmistajana
- on õpetajale toeks tema väsimise või tüdimise korral
- aitab algajail õpetajail õpilaste teadmiste taset mõõta, iseloomulikke vigu avastada ning nende ilmnemisel lisaharjutusi rakendada.

Arvuti rakendamise põhiliseks puuduseks on teadagi see, et õppe-ruumis väheneb nõnda vahetu suhtlus ja inimlik soojus. Teiseks tunneb teatav osa õpetajaid ja õpilasi (niende osakaal arvatakse olevat umbes 20%) end tänapäevalgi arvuti ees ebakindlalt. Ning kolmandaks on arvuti roll kaheldav väga loominguliste ülesannete lahendamisel ning teema improviseerival esitamisel.

2.17 Õppijate isiksuslike iseärasuste arvestamine

Õppetöö individualiseerimise ehk individuaalse lähenemise põhimõtet on koolipraktikas raske realiseerida juba seetõttu, et kaugeltki kõik isiksuse omadused (peale ekstravertsuse) ei peegeldu vahetult õppija käitumises. Nõnda rõhutataksegi pedagoogika-õpikuis õppija isiksuse eripära arvestamist palju enam, kui seda tegelikus elus suudetakse järgida. Käsiteldava alateema puhul

huvitavad meid ennekõike kaks küsimust.

1. *Milliste isiksuslike iseärasuste järgi õppijaid eristada, enda jaoks tüpiseerida?*
2. *Kuidas leitud põhitüüpide järgi õpetamist varieerida?*

Varasemal aastail (nõukogude ajal) peeti esmatähtsaks kindlaks teha, kas subjekti tunnetustegevuses on juhtiv I või II signaalsüsteem – arutlev mõtlemine või kujundlik taju. Õpistiilide asjatundja V. Tomusk peab seda lähenemist tänapäeval lootusetult aegunuks, tõdedes samas oma monograafia lõpus, et tal pole ka kognitiivste stiilide teooria koolielus rakendamise kohta õpetajatele midagi lohutavat öelda. C. Jungi tüpoloogias lähtudes võib kirjeldada 8 õppijate põhitüüpi.

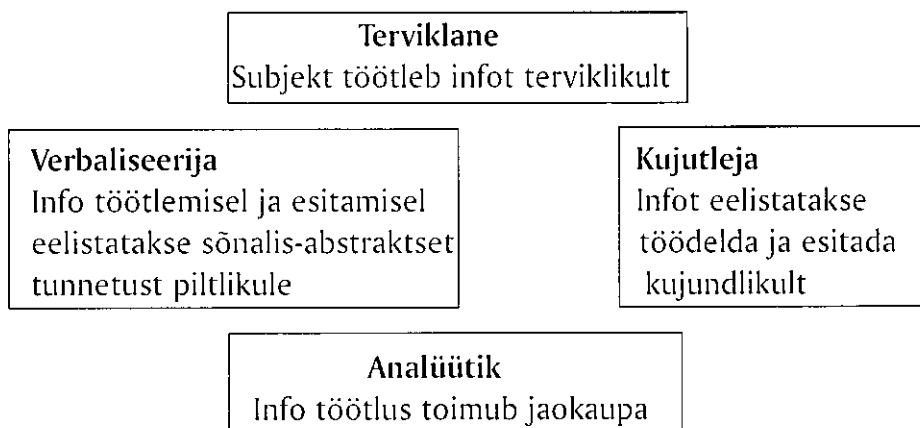
1. **Mõtlev ekstravert** – järgib kindlaksmääratud reegleid, objektiivne ja külm, tundeelu on pärsitud.
2. **Tundlik ekstravert** – väga emotsionaalne, aktsepteerib võimu ja traditsioone, mõtlemine on alla surutud, otsib kooskõla maailmaga.
3. **Meeeline ekstravert** – lõbus ja sotsiaalselt kohanev, otsib pidevalt meelelisi elamusi, realistlik, pärsitud intuitsiooniga.
4. **Intuiitivne ekstravert** – juhindub otsustamisel ennemini vaistust kui faktidest; püütu loomuga, kargleb ideelt teisele; fantaasiaküllane ja loov.
5. **Mõtlev introvert** – suletud suhtlemisstiili, allasurutud tundeelu, kõrge intelligentsuse ja privaatsustarbega isik.
6. **Tundlik introvert** – rahulik, mõtlik, ülitundlik, lapselik, mõistatuslik; emotsioonid avalduvad tagasihoidlikult.
7. **Meeeline introvert** – laseb end juhtida parasjagu toimuvast, passiivne ja rahulik; intuitsioon pärsitud.
8. **Intuiitivne introvert** – salapärane ekstsentriline unistaja, kes loob uusi kummalisi ideid; ei lase end sellest häirida, et teised teda alati ei mõista. Just seda tüüpi olnud Jung ise!

Toodud tüpoloogia järgi võib *de visu* kindlaks määrata õpperühma kui terviku mingisse tüüpi kuuluvuse ning võtta selle siis intuiitivseks orientiiriks. Lootus konkreetsete õpilaste tüüp kindlaks mää-

rata on illusoorne ning kummatigi pole ükski toodud tüüpidest tegelikkuses puhtalt esindatud: tüpoloogial on ennemini orienteeriv kui diagnoosiv tähendus.

Paljud õpetajad tabavad vaistlikult ära õppijate (tüübile vastavad) ootused, eelistused ja õpistiili ning oskavad teooriaid järgimatagi oma õppetunde "individualiseerida" Enamikul kutselistel pedagoogidel ja täienduskoolituse õpetajail on aga kaldumus suunata õppus kas siis enda isiksustüübile vastavaile olendeile või teatud "keskmistele" õppijaile, mis on abstraktsioon nendest isiksuse tüüpidest või isiksuslikest joontest, mis õpetaja meelest koolis domineerivad. (Lähemat uurimist vääriks küsimus, mil viisil õppijate eneste isiksuse tüüp ning kognitiivne stiil "koolmeistri käe-kirja" on kujundanud või millised seosed on siin iseloomulikud.)

Edasi tehkem veidi juttu õpistiilidest.



Kognitiivse stiili dimensioonid R.J. Ridingi ja I. Cheema järgi

Toodud skeem esitab vaid väikese osa õpistiili variantidest. Kirjanduses on mainitud ka mitmeid teisi vastandtasandeid: väljast sõltuv – väljast sõltumatu; impulsiivne – reflektiivne; tasandaja – teavdaja. Asjahuvilised võivad end nendega kurssi viia V. Tomuski raamatu *Õpistiilid* (Tallinn, 1993) abil.

Eespool toodud Tomuski väide iseloomustab hästi õpistiilide kont-

septsiooni praktilise rakendamise probleeme: stiilidimensioonide suur hulk ning määratlemise keerukus nullib võimaluse nende rakendamise kaudu õppetööd organiseerima hakata. Lihtsaim viis näib olevat õpistiilidest õppijaile väike ettekanne teha ning anda juhiseid, kuidas igaüks ise stiilide iseärasusi peaks arvestama. Mõistagi võib õppijaile sama eesmärgiga ka ülalmainitud kaheksat isiksustüüpi tutvustada.

Ülesanne lugejale

Vali toodud tüüpide hulgast välja kolm sulle huvitavamad ning mõtle läbi, kuidas õpilastüüpi arvesse võtta:

- a) loengu pidamisel
- b) iseseisva kirjaliku töö andmisel
- c) rühmadiskussiooni korraldamisel.

Enamik kasvatusteadlasi on ühel meelel selles, et konservatiivne kool on väga halvasti kohanenud viimaseil aastakümneil majanduselus ja kultuuris toimunud kiirete muutustega. Eriti on see ilmenenud katses õpetada erinevaid inimesi ühel ja samal viisil. Uus-Meremaa kasvatusteadlane B. Prashning rõhutab oma raamatus *Diversity is our strength* vajadust **arvestada õppijate individuaalseid iseärasusi**.

- 1 Iseenesest õige soovitus istuda õppides rühikalt, sirge seljaga, näib kõigile mitte sobivat. Mõni inimene väsib sirge seljaga istudes sedavõrd kiiresti, et ei jaksa enam üldse õppida. Peaaegu kõiki valdab aga pikki tunde ühel kohal istudes rammetus, nii et nende tähelepanu ja keskendumisvõime hakkavad kiiresti nõrgenema. Õppijate erksuse tagamiseks tuleks neil lasta vabamalt käituda: tõusta püsti, kohti vahetada jne, ainsa nõudega, et nõnda talitades liigutaks vaikselt, üksteist segamata.
2. Õppimiseks on tarvis head valgustust. Ent "hea" mõiste on isikuti erinev. Paljud noored tunnevad end liiga eredast valgusest häirituna, eelistades sumedat, hämarat õpperuumi. Vanemas eas hakkavad aga inimesed üha enam oma õpperuumi heledat valgust nõudma.

3. Üldiselt arvatakse, et õppimiseks on tarvis võimalikult vaikset ümbrust. Ent seegi tõde pole absoluutne. Nii mõnigi õppur keskendub paremini sobiva taustmuusika saatel. Uus-Meremaal läbiviidud uuring näitas, et ligi 40% keskkooli lõpuklasside õpilasi eelistab koolitööd teha enamini melus kui hiirvaikses ruumis.
4. Ilmselt mäletavad paljud, kui rängaks patuks loeti varasemal aegadel keskkoolis tunni ajal söömist. Ent uuringud näitavad, et paljud inimesed suudavad märksa kauem keskenduda, kui nad õppides midagi näksivad, kohvi või kokat joovad jne.

PEPS-i (*Productivity Environmental Preference Survey*) nimetuse all tuntav orienteeriv skeem aitab õppijal oma õppimisviisi mitmekümne tunnuse järgi uurida ning õpikeskkond endale sobivamaks kujundada. Toome mainitud skeemist paarkümmend keskset tunnust.

Väike või suur õpihuvi – kui kõrge on õppija motivatsioon.

Motivatsiooni kese – kas õppijale toimivad tõhusamalt välised (kiitus, karistus) või seesmised (enesearendamise soov, auahnus jne) stiimulid.

Visa või püsitu – kas õppijas on sitkust ja jonni alustatu lõpule viia või kaldub ta oma töid ja ettevõtmisi pooleli jätma.

Kõrge või madal vastutustunne – kuivõrd õppija tunneb vastutust saadud ülesannete ja antud lubaduste täitmise pärast.

Iseseisvuse määr – kas õppija eelistab tegutseda saadud juhiste ja korralduste järgi või leida endale sobivad tööviisid iseseisvalt.

Üksi või koos teistega – kas inimene eelistab õppida ükski, sobiva kaaslega kahekesi või grupis.

Vaheldustarve ja rutiini taluvus – kas õppija soovib saada vaimsel tööl erinevaid, vaheldust pakkuvaid ülesandeid või lepib rutiinse ja üksluisega.

Suunava juhtimise ootus – kuivõrd õppija ootab õpetajalt enese otsest suunamist ja kontrollimist.

Millised meeled on õppides ülekaalus – kas õppijale on omasem *info visuaalne vastuvõtt* (lugemine), *teiste kuulamise kaudu õppimine* või *taktiline õppimisviis* – õppimine liikumise, katsetamise ja vahetu kogemuse kaudu.

Virgeoleku aeg – kas õppija on *lõokese* (ergas hommikuti) või *öökulli* (parim õpivõime hilistel tundidel) tüüpi.

Söömis- ja joomistarve – kas inimene soovib õppides midagi näksida ja juua.

Liikumisvajadus – kas indiviid eelistab õppida ühel kohal istudes või kohta vahetades ja toas ringi liikudes.

Vaikuse vajadus – kas inimene eelistab õppida vaikusel, muusika saatel või inimkõnelt ja olmehäältel melu taustal.

Keskendumisvõime – kas õppijal on kerge või raske ühele probleemile pikemaks ajaks keskenduda.

Valguse vajadus – kas eelistatakse töötada eredalt või sumedalt valgustatud või poolhäämaras ruumis.

Kas õppija eelistab *soojemat, paraja temperatuuriga või vilu ruumi.*

Kas rühikalt, *sirge seljaga istumine* on õppijale omane.

Impulsiivsus: kas indiviidile on omane teha kiireid impulsiivseid otsuseid või enne küsimuse otsustamist pikemalt juurelda.

Kas õpitakse *lineaarselt*, loogiliselt (vasaku ajupoolkera abil) või *holistlikult* – uuritavast ainekust tervikpildi loomise kaudu (parema ajupoolkera abil).

2.18. Õppijate hindamisest

Tehkem veidi juttu ka õppijate teadmiste kontrollist – hindepanekust. Täienduskoolitusel enamasti õppijate edasijõudmist kursuse jooksul ei mõõdetata ning mõned andragoogid arvavad, et regulaarsest hindepanemisest oleks ka kesk- ja kõrgkoolis aeg loobuda. Teised seevastu leiavad, et hindamine väärrib aastasadu püsinud õpitulemuste kontrolli meetodina edaspidigi rakendamist. Ilmselt määrab hindamise osakaalu õpetamisel õppuse eripära (näiteks vajadus kursuse läbinute kvalifikatsioon määratleda, otsustada litsentsi andmise põhjendatus jne). Hindamise kvaliteet sõltub aga sellest, kui läbimõeldult, õiglaselt ja mõistvalt seda rakendatakse.

Hindamise vajalikkus seisneb järgnevas:

- tagab õppetöös elementaarse distsipliini
- aitab õppijail tajuda oma tugevaid ja nõrku külgi

- osutab vajadusele midagi kindlamini meelde jätta, põhjalikumalt teada või paremini osata
- võimaldab õpetajal oma pedagoogitöö tulemuslikkuse üle otsustada
- näitab kätte valdkonnad, kus läbivõetut tuleks korrata või õppijaile lisaselgitusi anda
- osutab õpetamisviisi täiendamise tarvidusele
- tõestab teatud taseme saavutamist
- annab "hindamise tarbijaile" (E.-M. Verniku mõiste) ehk kooli juhtkonnale, järgmise astme koolile, kaasõpetajaile, õppijate vanemaile, nõustajaile ja tööandjaile õppijate teadmiste-oskuste taseme määramisel orientiiri.

Koolituses on kaks peamist hindamispeähimõtet: a) **objektiivsuse** ja b) **püüdlikkuse** alusel. Kitsamas mõttes annab hinne õppijale teada, kuidas ta on ülesandega toime tulnud, laiemas plaanis aga kujundab hindamine märgatavalt ka õppija minapilti. Head koolihinded enamasti tõstavad õppija enesehinnangut ja suurendavad usku oma võimetesse; kehvade hinnete saamine üldiselt kahandab eneseusku. Positiivse minapildiga isikul on enam šansse olla edukas nii koolis, tööl kui inimsuhetes.

Eesti põhi- ja keskkoolide riiklikus õppekavas (Riigi Teataja, I osa, nr 65–69, 27 sept. 1996) rõhutatakse järgmisi hindamise aspekte.

- Hindamine peaks leidma koha õppeprotsessi terviklikul kavandamisel. Õpetaja peab läbi mõtlema ja õpilastele teatavaks tegema, millal ja mida ta kontrollib ning mis kriteeriume kasutab.
- Hindamisel tuleks arvestada õpilaste individuaalset arengut ja jõupingutusi.
- Hinded peaksid olema objektiivsed ja võrreldavad.
- Hindamine teavitab õpilasi, õpetajaid ja lapsevanemaid raskustest või edust õppimisel.

Hindamisel mõjub kaasa ka hindaja isik. Igaüks teab oma koolipraktikast, et ühtesid õpetajaid peetakse hindamisel leebemaks, teisi rangemaks; mõningaid õiglaseks, teisi oma lemmikuid soosivaks ning ebasümpaatseid tagakiusavaks.



Inge Unt, Tartu ülikooli emeriitprofessor

Kuidas arvestada koolitamisel paremini õppijate individuaalseid iseärasusi?

Tuleb tunnistada, et see on üks kõige raskemini realiseeritavaid didaktilisi printsiipe. Põhjuseks on asjaolu, et kooliklassis kipub individuaalseks õpetamiseks liiga palju õpilasi koos olema, täienduskoolitusel jääb aga õppijate põhjalikumaks tundmaõppimiseks liiga vähe aega. Täiskasvanute koolitamisel on probleemiks seegi, et ühele kursusele satub õppima väga erineva hariduse ja kogemuspagasiga inimesi, – näiteks on tänapäeval mõnelgi seljataga erialane praktika või täienduskoolitus välismaal.

Selleks et õppijate iseärasusi paremini arvesse võtta, võib soovitada mõnd lihtsat moodust. Teaduslikus keeles öeldud lause tuleks korrata pärast formuleerimist lihtsas keeles üle, võimaldades sellest arusaamist ka kehvema taibuga õppijaile. Enne kursuse algust tuleks võimalust mööda välja selgitada selles osalejate teadmiste tase ning huvid. Iseseisvate tööde andmisel aga oleks soovitatav võimaldada õppijail valida teoreetiliste ja rakenduslike variantide vahel. Individualiseerimise tuntud teeks on erineva jõudlusega õppijate erineva tempoga õpetamine. Arvuti kasutuselevõtt pakub siin uusi võimalusi. Kuna loeng on suunatud ennekõike kuulamise kaudu õppijaile, tuleks nägemismäluga isikute arvestamiseks räägitu üle korrata visuaalsete näitevahenditega ning kinnistada kirjaliku tööga.

Teiste isikute teadmiste ja võimete määratlemisel mängivad kaasa mõned psühholoogilised efektid.

Haloefekti mõjul hakatakse õppijate teadmiste-oskuste taset määratlema selle subjektiivse kujutluse järgi, mis hindajal kellestki on. Arvates kellegi võimekaks ja usinaks, hakatakse talle vaistlikult mõnevõrra paremaid hindmeid panema, "rumala ja laisana" tunduvate õpilaste tulemusi hinnatakse aga veidi madalamalt, kui need tegelikult on.

Haloefektile lähedane **Pygmalioni efekt** tähendab seda, et need, kelle võimeid peetakse madalaks, ilmutavadki õppimisel tagasihoidlikumaid tulemusi kui võimekaks hinnatud õpilased. Ja vastupidi: kui kedagi on võimekaks (ilusaks, osavaks) tunnustatud, hakkabki ta meie hinnanguga sarnastuma. Ehkki mainitud efekti eredat väljendumist on peetud vaieldavaks, pole kahtlust selles, et õppijate võimekuse vääriline hindamine soodustab õppeprotsessi.

Halastav hindamine tähendab seda, et õpetaja väldib puht kaas-tundest halbade hinnete panemist.

Pidev ülehindamine kujuneb tihti olukorras, kus (ebakindel) õpetaja püüab õppijailt "osta" endale lugupeetust.

Karistav hindamine saab teoks siis, kui õpetaja maksab halva hindmega õpilasele kätte sobimatu käitumise eest.

Liiga range hindamine näitab sageli õpetaja kiuslikku või sadistlikku iseloomu või ka seda, et pedagoog eelistab karistavaid kasvatusmeetodeid.

Kõhklemine ja **äärmushinnanguist hoidumine** on iseäranis omane algajaile õpetajaile, kes ei taha hindamisel vigu teha.

Ühe tunnuse (taseme näitaja) **ülehindamine** toimub enamasti alateadlikult vastavalt sellele, millised on õpetaja enda kriteeriumid ja prioriteedid õppijate taseme üle otsustamisel.

Millest hindepäpanekul lähtuda?

Mainigem esmalt seda, et hindamise kriteeriumid peaksid olema selged ning mõistetavad ka hinnatavaile.

K. Mägi rõhutab Haridusministeeriumi õppekavas *Hindamine: probleeme ja lahendusi* (Tallinn, 1996) vajadust arvestada õpilaste hinda-

misel mitte tuupimist ja õpikuteksti ülesütlemist vaid nelja järgmist momenti:

- **verbaalse info edastamine:** õpilane ütleb, sõnastab, defineerib, jutustab, kirjeldab, seletab vajalikku
- **intellektuaalsed oskused:** õpilane tunneb ära, eristab, liigitab, sorteerib, kasutab reeglit-valemit, lahendab, tuletab
- **motoorsed oskused:** õpilane kirjutab, trükitab, viskab, hüppab, saeb, tikib jne
- **õpioskused:** õpilane kuulab, loeb, jätab meelde, märgib üles, valib, kasutab, kogub, salvestab, kavandab jne.

Teiseks tuleks saavutatud taseme hindamisel tingimata arvesse võtta ka püüdlikkust ning õppija individuaalset edasiminekut. Ning kolmandaks on hindamisel oluline minna väliselt kontrollilt enesejuhtimisele, taotleda seda, et õppijad ise tehtut objektiivselt hindaksid ja oma vead parandaksid.

Täienduskoolitusel saab mõnelegi õppijale ebamugava õpetajapoolse hindamise edukalt asendada valikvastustega testide sooritamise, kus punktid ja neile vastava hinde võib ise välja arvutada. (See moodus näib olevat eriti tõhus kaugkoolitusel.) Samuti võib õppijail lasta üksteist vastastikku hinnata. Suurepäraseks hindamise võimaluseks on ülikoolides praktiseeritavad kollokviumid. Neil osalejad peavad järgemööda esitatud teemadel arutlema, olles samas ka üksteise hindajaiks. Veelgi parem oleks kollokviumi ekspertideks kaasata kaks-kolm kursuse õppejõudu korraga. Hindepanemisel on nii noorte kui täiskasvanute rühmas tarvis hoiduda pingete tarbetust üleskrüvimisest. Pidagem meeles, et eksamiolukord enamasti ei stimuleeri paremini vastama, vaid pigem kammitseb vaba eneseväljendust.

3. VALI SOBIV ÕPPEMEETOD

Õpetajaametile esitatud nõuded on selle sajandi jooksul kiiresti teisenenud. Aastakümneid tagasi peeti koolituses tähtsaimaks õpetatava aine võimalikult täielikku edasiandmist. Loengute-seletuste ja pideva teadmiste kontrolli kõrval kasutati siis vaid haruharva väitlust jt õppimist ergastavaid võtteid. Tänapäeval on enamikus valdkondades avaldatud sedavõrd palju kirjalikku materjali, et teadmiste edastamisele pühendatud loengul pole kaugeltki enam seda kesket tähendust kui varem. Õigem oleks küll öelda, et ei taunita loenguid üldse, vaid et "hea loengu" mõiste on oluliselt muutunud. Õpetamisel hakkab üha tähtsamaks kujunema ärksa õpihuvi kujundamine, õppijate varasemate kogemuste ja ootustega arvestamine ning efektiivsete õpioskuste kättejuhatamine. Niisiis teiseneb õpetaja osa aegamisi üha enam lektori ja infoandja rollist iseõppimise soodustajaks ning juhendajaks.

Enne õpetamisvõtete kirjeldamist tutvustame kaht nendega seotud naiivset ettekujutust. Algajad õpetajad hellitavad tihti lootust leida mingi tõhus õpetamisvõte või töötada välja säärane efektsete meetodite kombinatsioon, mis korrapealt lahendaks klassi enamiku õpetamisega seotud probleemid. Kogenud õpetajad seevastu annavad endale aru, et meetodi valik ei taga iseenesest veel õppeprotsessi edukust. Ühe või teise meetodi eelise määrab selle kasutamise konkreetne olukord – õppijate hoiak, teema, õppejõu isik jne. Teiseks väärvaateks on arvamus, otsekui piisaks mingi meetodi valdamiseks sellele iseloomulike taotluste ja võtete teadmisest. Paljud õpetajad ju "tunnevad" väitluse, ajurünnaku, rollimängu, projekt- või sugestiivõppe tehnikaid, ent pole neid aktiveerivaid meetmeid ise kordagi (edukalt) katsetanud. Asi on selles, et mitmed nüüdisaegsed õppijate ärksamad kaasalöömist taotle-

vad meetodid on lihtsad ainult kirjeldustes. Nende rakendamiseks tuleb enne soodus pind (õppijate positiivne hoiak) ette valmistada ning omandada oskusi, mida kaugeltki igal aineõpetajast loengupidajal varem ei tarvitsenud olla. Uute õpetamismeetodite kiire või aeglane omandamine oleneb ka õpetaja "pedagoogilisest käekirjast", suhtlemisviisist, kogemusvarust ja loovusest. Ilmselt võib nõustuda Ü. Vooglaiu sageli rõhutatud mõttega, et meetodi vajalikkuse tunnetamine tähendab suurenenud kogemusvaru ja meisterlikkuse tõusu. Võhik püüab lihtsalt kuidagimoodi hakkama saada, ilma et ta hindaks oma tegevusalal väljatöötatud otstarbekate võtete rakendamise võimalusi.

Ükski meetod ei asenda ka selliseid õpetajakutses esmatähtsaid eeldusi ja oskusi nagu usaldusliku õhkkonna kujundamine, enesekehtestamine (õpetajana vajaliku autoriteedi tagamine), keeruka mõistetavaks muutmine või õppijate tüüpivigade tundmine. Mõnikord loodavad ebakindlad algajad õpetajad saada uudest meetodist tuge oma õpetajarolli täitmiseks. See lähebki korda uuendusmeelseis õpperühmades. Paraku on selliste osakaal koolides ja kursustel tagasihoidlik...

Briti andragoog A. Rogers on uurinud õppija aktiivsustaseme ja õppimise tulemuslikkuse vahelisi seoseid. Selgus, et mida enam õppija on kaasatud õppetegevusse, seda paremini ta omandab käsitletava matejali. Tõhusamad on need meetodid, mis pakuvad õppijale võimaluse ise olulist avastada, oma kogemusi rakendada, küsimusi esitada ja neile vastuseid saada ning oma arvamusi välja pakkuda. Meetodi (kr *methodos* – uurimistee või -viis; EE järgi kindlapiirilise praktilise tegevuse või tunnetuse organiseerimise viis) kasutuselevõtul oleks tarvis endale selge pilt luua nii sellega taotletavatest sihtidest, järgitavaist didaktilistest põhimõtetest kui ka toiminguid, mida õpetamisviisi kasutamine eeldab.

Meetodi valiku 8 kontrollküsimust

- 1 Kas meetod sobib taotletava eesmärgi (teadmiste andmine, oskuste omandamine, arusaamise kujundamine, hoiaku muutmine jne) saavutamiseks?

2. Kas õppijad suhtuvad meetodisse heasoovlikult, kaasatulevalt?
3. Kas meetod vastab õppijate teadmiste-oskuste tasemele?
4. Kas meetod tõstab rühma õpihuvi?
5. Kas õpetaja ise valdab meetodit sel määral, et seda kindlakäeliselt rakendada?
6. Kas on olemas meetodi kasutamiseks vajalikud tingimused (ajalimiit, kirjatarbed, tehnovahendid jm)?
7. Kas meetod vastab õpperühma ealistele jt iseärasustele?
8. Kas meetodi kasutamine sobib kokku õpetaja individuaalse suhtlemisstiili ja õpetamisviisiga?

Ebaselgete küsimuste korral (vt toodud loend) tasuks enne õppemeetodi kavandamist ja uljast rakendamist välja selgitada selle sobivuse asjaolud. Juhul kui mingi eeltoodud küsimus äratav kahtlusi, võiks kaaluda valitava meetodi ettevaatliku, katsetava rakendamise võimalusi. Näiteks saaks mitmest tehnikast ja osast koosneva meetodi sisseviimisel piirduda ühe-kahe võtte järeleproovimisega. Uue meetodi rakendamisel võib õpperühmale avameelselt teada anda, et kavas on järgnevate võtete sobivuse proovilepanek selle teema või kursuse raames. Õpilased suhtuvad sellisesse "ülestunnistusse" mõistvalt ning on meelsamini valmis tegema mööndusi, juhul kui uue asja katsetamisel kõik ei suju kavapäraselt.

Kui mingi meetodi rakendamise vajalikkus on läbi mõeldud, tuleks sellele leida sobiv aeg ja koht õpetamise laiemas kontekstis. Arvesse tulevad põhiliselt kaks võimalust. Võib juba ette kindlaks määrata meetodi kasutuselevõtu täpse algusaja ja rakendamise kestuse. Teiseks teeks on määrata selle rakendamishetk kohapeal, olenevalt situatsioonist. Mõlemal korral tuleks õpetamisvõtte rakendamiseks tarvilikud vahendid varakult valmis panna ning õpetaja peaks arvesse võtma meetodi kohaldamisest tulenevaid nõudeid edaspidise õppeprotsessi (näiteks teiste meetodite) suhtes.

KOGEMUS ON MÕISTE, MILLEGA IGAÜKS SELETAB OMA VIGU.

O. Wilde

3.1 Loeng

Loeng on kõigile isiklikest kogemustest hästi tuttav, ent samas ka üsna problemaatiline õppemeetod. Igaühel meist tekib sõna «õpetamine» kuulmisel kohe silme ette pilt keskendunud kuulajatele loengut pidavast õpetajast. Kuid õpilased, tudengid ja täienduskoolituse kursuste kuulajad, kes oma õpetajaga rahul pole, heidavad viimasele tavaliselt ette just tema halbu (igavaid, laialivalguvaid, sisutuid) loenguid. Individuaalse juhendamise puudusi või rühmatöö kehva korraldust mainitakse harvem.

Täiskasvanute koolituses jagunevad arvamused loengu kui õppemeetodi väärtuse kohta kaheks. Ka need inimesed, kelle kutsealaks pole teiste koolitamine, kasutavad ootamatult õpetaja rolli sattudes esimese ja käepäraseima õppemeetodina ikka loengut. Samal ajal leiavad nii mõnedki kutselised koolitajad, et teadmiste edasiandmise põhiabinõuna on loeng tänaseks oma aja ära elanud. Kuivõrd loeng nii või teisiti edaspidigi kasutamist leiab, tehkem järgnevalt selgeks tema plussid-miinused.

Loengu 7 eelist

1. Loeng võimaldab aega ja vahendeid säästes anda teavet paljudele inimestele korraga. Hea võimenduse rakendamisel võib lektori auditooriumiks olla sadu, isegi tuhandeid inimesi.
2. Loengu ajal satuvad nii lektor kui kuulajad neile juba lapsepõlves tuttavaks saanud situatsiooni, mis võimaldab palju kiiremini õpetamise sisu käsile võtta kui loengule alternatiivsete õppemeetodite korral.
3. Õnnestunud loeng suurendab kiiresti õpetaja eneseusaldust ning tagab tema autoriteedi ka laiemas kuulajaskonnas. Näiteks väikestes rühmades tegutsedes või individuaalõppe korral läheks enda tuntuks tegemine (ja mõjujõu võitmine) ilmselt aeglasevalt.
4. Hea loengu eelis materjali iseseisva läbitöötamisega võrreldes seisneb selles, et õpetaja suuniste abil on kergem taibata olulist,

vältida väärarvamusi ja luua teemast tervikpilt.

5. Õpetaja võimalused uue materjali valikul, korrastamisel, analüüsimisel ja tõlgendamisel on märksa suuremad kui õppijatel. Vaatamata sellele, et me lugemisel omandame infot tunduvalt kiiremini (mõnede arvates kuni 5 korda!) kui kuulamisel, osutub hea loeng *uue* materjali struktureerimisel siiski iseseisvast lugemisest tõhusamaks.

6. Lektori huvi ja entusiasm teema suhtes toimib ka kuulajais õpihuvi ergastavalt. Koolipraktikast võiks tuua arvukalt näiteid selle kohta, kuidas kuivaks ja tüütuks peetav õppeaine muutus tänu seda õpetavale pedagoogile väga populaarseks.

7 Loengu ettevalmistamine eeldab enamasti tunduvalt vähem kulutusi kui enamiku sellele alternatiivsete õppemeetodite – näiteks seminari, väitluse, rühmatöö – rakendamine.

Kokkuvõtvalt võime öelda, et loengu osa temaatika sissejuhataval tutvustamisel ehk õpilastes koolituse tarbeks soodsa kognitiivse struktuuri loomisel on vaieldamatu.

Loengu puudused tulenevad sellest, et õpetajal on raske üheaegselt täita uue info ja õppematerjali edasiandja, loengust autentse tagasiside saaja (selle vastuvõtu jälgija) ning auditooriumiga kahepoolse (dialoogi arendava) suhtluse korraldaja rolle. Loengu tõhusust vähendab ka väsimusega paratamatult kaasnev tähelepanu hajumine.

Loengu 7 puudust

1 Tuimalt ettekantud loeng paneb kuulajad igavlema, kahandab nende õpihuvi ning muudab nad passiivseks. Just õppijate passiivseks jäämise ohu tõttu ongi loeng teistest õpetamismeetoditest problemaatilisem.

2. Loengu ühesuunalisus – õppijatel tuleb leppida kannatliku kuulamisega, omapoolsete reageeringute võimalus on piiratud – teeb selle jälgimise elava- ja ärksaloomulistele ning kriitiliselt meelesstatud õppijatele vastumeelseks. Rahutult niheldes ja naabritega sosistades hakkavad nad peagi ka teisi – rahulikumaid – segama.

3. Ilmetute nägudega istuva auditooriumi tegelikku suhtumist on loengu ajal raske ära äimata. Igava loengu korral kujutab leplikku kuulaja hoiak tuntud psühholoogilist kaitsevõtet: õppusel osalejad justkui jälgiksid lektorit, ent sisuliselt nad ei kuula, nende mõtted uitlevad mujal.



4. Kaugeltki iga tark ja erudeeritud isik pole ühtlasi hea lektor. Teda võib takistada nõrk hääl, kehv diktsioon ja esinemishirm ning kõigi kolme puuduse teadvustamisel tekkiv arutlevalt jutustava loengupidamise võimetus. Igaüks

teab, et inimesi sütitavad vahetult, siin-ja-praegu tekkivad ideed ja arutluskäigud. Kohapeal sündivad spontaansed mõttearendused hoiavad auditooriumi palju paremini erksana kui süsteemne ja sisutihe, ent paberilt ja «mäluriiuileilt» mahaloetud informatsioon.

5. Mõned lektorid püüavad igavlevate kuulajate kriitika kartusel esineda võimalikult rahvapäraselt, vältides ainevalda süvenemist, keerukaid mõttekäike ja uue info kiiret edasivõtmist. Selle tagajärjel muutub loeng intelligentsemate ja nõudlikumate kuulajate jaoks liiga «vesiseks». Teised püüavad (oma saamatus- ja süütunde ületamiseks) pakkuda õppijaile kõigest väest aina uusi andmeid, kontseptsioone ja nõuandeid, märkamata, et auditooriumi enamik ei jaksa seda enam ammugi vastu võtta.

6. Paljud lektorid peavad enda põhiülesandeks üksnes ettenähtud mahus teabe edastamist, ilma et nad pööraksid piisavat tähelepanu õppimist hõlbustavate tugipunktide ja raamteadmiste andmisele. Nii kujunevad loengud pahatihti H. C. Lindgreni ja W. N. Suteri järgi "ennetava struktuuri" loomise asemel hoopis "ennetava segaduse allikateks"

7 Suur osa loenguid jääb allapoole professionaalset taset. Põhjusi

on kaks – ignorantsus ja oskamatus. Paljud õpetajad loodavad oma kohuse õpilaste ees täita teatud aine, teema või probleemaatika ümberjutustava edasiandmisega, ilma et nad ennetava struktuuri loomise või kuulajate kaasahaaramise eest vajalikul määral hoolitseksid. Osa lektoreist ei valdagi kaasahaarava ja õpihuvi tõstva loengu lugemise tehnikat. Nad on arvamusel, et loengupidamise põhiline tarkus seisneb selge ja kõlava häälega kõnelemises.

Milline on hea loeng? Kuidas saaks lektor oma meisterlikkust tõsta? Kuidas praktiliste loengute käigus ennast järk-järgult arendada? Püüame järgnevas osas neile küsimustele vastuseid leida.

Soovitusi loengupidajale

1. Loengu mõjukuse suurendamiseks tuleks seda kasutada läbimõeldult ja mõõdukalt, sobivas vahekorras teiste õppemeetoditega.

2. Loeng on kindlasti omal kohal teemasse sissejuhatamisel ning õpetatust kokkuvõtte tegemisel (lõpuloeng).

3. Pikkadele loengutele tuleks eelistada lühikesi. Inimese tähelepanu suudab järjest ergas olla vaid 20 minutit, järelikult ei tohi ühtejärke loengutki kauem pidada. Pikema teema käsitlemisel tuleks see tingimata osadeks jaotada või tuua õppusse vaheldust väitluse, iseseisva või rühmatööga. Mõned koolitajad propageerivad kõrguni veerandtunniseid “mikroloenguid”

4. Loengu jälgitavuse parandamiseks ning käsitledavast teemast “esialgse struktuuri” loomiseks tuleks talitada järgmiselt:

- anda loengu algul õppusele kindel suunis
- selgitada võtmemõisteid
- avada aine loogika
- esitada põhiteesid.

Loengu keskel saab kuulajate tähelepanu võita järgmisel viisil:

- tuua väidetava kaitsmiseks argumente
- muuta mingi osa öeldust vaieldavaks
- kutsuda osalejaid kaasa arutlema
- teha öeldust kokkuvõtteid.

Kogu säärane õpetuse sisu saatev või seda raamistav teave peaks kasvama välja loengust enesest ning olema vaba jälgast süsteemi-pärasusest. Mida vanem ja kogenum kuulaja, seda vähem innustab teda pidev "alapunktitamine" ja "pedagoogilise pudi suhu toppimine" Monotoonne kordamine mõjub tüütavalt. Auditoriumi ärksuse huvides tasuks loengu(tsükli) jooksul ruumi jätta ka vabas vestluslikus vormis osadele, kus ranget loogilisust ja alapunkti-deks jaotamist välditakse.

5. Uus materjal tuleks võimalust mööda siduda vanaga, seostada sellega, mida kuulaja varem õpitust või oma kogemustest juba teab. Kooliklassis või ülikoolis on seda teha hõlpsam kui täienduskoolitusel. Täiskasvanute koolituses võiksid teadaoleva üle ot-sustamisel olla orientiiriks järgmised küsimused:

- mida olen andnud õppijaile iseseisvaks tööks
- mida kaasõppejõud neile on rääkinud
- millest massimeedias juttu on olnud
- mis õppijaile nende ametit, eriala ja huvisuundust arvesta-des niigi võib teada olla.

6. Alati pole võimalik tunnis kordamist vältida, eriti paremini infor-meeritud õppijate suhtes. Selgituste jagamine leiab sageli parata-matult aset olukorras, kus õpetaja ei oska määratleda oma kuula-jate eelteadmiste taset. Õpitu ülerääkimise teeb vastuvõetava-maks see, kui lektor leiab omalt poolt mingi isikupärase rakursi.

7 Ole loov loengupidaja. Otsinguvälja avardamiseks esita endale küsimus: KUIDAS ÕELDA TUNTUT UUDSELT? A. Maslow laialt tun-tud inimlike vajaduste hierarhia tutvustamist võib alustada näiteks küsimusega, millises ulatuses inimese ja koera tarbed kattuvad ning erinevad. Vajadusi võib vaadelda nende vältimatuse, arengu (kiviajast XXI sajandini), rahuldatuse või teadvustatuse nurga alt jne. Juhime tähelepanu veel kahele sünektikameetodist pärit loo-vustehnikale. Kummastusefekti tekitab see, kui tuntud asjas avas-tada uusi, tundmatuid külgi (näha oma emas naist, tütres ema, kriminaalis õnnetut armastajat jne). Ksenofoobia ja uute nähtuste pikk võõristamine ei tule kasuks XXI sajandi elutempoga kohane-misel. Uuega kiiremat kohanemist ja avastamisrõõmu töötab (tree-

nitav!) oskus vaadelda võõras ja tundmatu lähedaseks.

Mingi olulise teema või materjali esitamine loengul ei tähenda, et seda tuleks teha alati rangelt asjalikus (kirjalikule tekstile omases) vormis. Suulisel esinemisel lubatud "vallatused" teenivad tegelikult tõist eesmärki: võita kuulajate tähelepanu.

Lisagem järgnevalt veel mõned teemat uudsetl käsitleda võimaldavad loovustehnikad.

Ilmeka analoogia leidmine. Leia kaugele ja keerukale nähtusele lihtsustav ja lähedane võrdlus. Näiteid. Seleta aktsiaturu põhimõtet mingi lihtsa kaardimängu (pokker, atskoo) kaudu, kinnise siseturu seadusi aga füüsikast tuntud ühendatud anumate seaduspärasuse põhjal.

Vastandliku tee põhimõte. Vali (igavalt) harjumuspärasele ainekäsitlusele vastandlik lähenemissuund. Näiteks selle asemel, et tõestada temaatika olulisust, osuta mänglevalt võimalustele, kuidas seda valdkonda tundmata elus kuidagiviisi (vaevarikka katseeksituse meetodi abil) toime tulla. Teine näide. Ettevõtlusseaduste tutvustamise eel räägi veidi sellest, kuidas mõningaid seadusi püütakse eirata.

Pisendamise võte. Ava keerukais, "kõrgeis" ja kaugeis asjus lihtne inimlik mõõde või seaduspärasus. Näiteks Napoleon Bonaparte'ist rääkides: Prantsuse imperaatori teened rahvaste ajaloos on vaieldavad, ent kahtlemata on ta kaudselt nii veinitööstust kui hingeteadust edasi arendanud – tema nime kannab tuntud konjaki-mark ja üks psühhoanalüütikute põhjalikumalt kirjeldatud komplekse – *napoleoni kompleks*.

Rabava fakti toomine. Tähelepanu äratamiseks too õpetatavast teemast esile mingi rabav fakt. Näide. II maailmasõja künnisel oli N. Liidu tankide arv suurem kui Inglismaal, Prantsusmaal ja Saksamaal kokku ning ligi 40 korda suurem kui USA-l! Kujukate võrdluste või veenvate arvandmete esitamine annab esinemisel peaaegu alati tähelepanu teritava efekti.

8. Esinedes jää enesekindlaks, ent ära kaota kuulajatega sidet. Ole valvas õigel ajal märkama tekkiva hajameelsuse, rahulolematuse,

tüdimuse või ärrituse signaale. Mitmed võtted aitavad kuulajate ärksust tõsta:

- asu järsku valjema häälega rääkima
- lausu mõned laused rõhutatult vaikselt, otsekui kuulajaid saladusse pühendades
- esita kuulajaile küsimusi
- tee loengusse minutiline vaheaeg ja pane kuulajad sirutus-
harjutusi tegema.

9. Tee loengus mingi tunnustav vihje osalejatele, näiteks nende kompetentsusele, huvidele, hoiakutele või ootustele, – kõik see aitab kontakti luua.

10. Loengu(tsükli) lõppedes anna endale aru, mis läks korda ja mis ebaõnnestus ning milles on kursuse õppetund sulle enesele. Sääranane hindepanek iseendale võib küll hetkeks meeolelu kõigutada, ent pikemas perspektiivis tuleb see lektorimeisterlikkuse arendamisel kindlasti kasuks.

11. Ära lepi sellega, et õppijad sinu loengus «lihtsalt kuulavad». Tegemist pole ju kontserdiga. Õppetegevus on tõhus üksnes siis, kui kuulajad samal ajal sinu öeldu üle järele mõtlevad, iseseisvalt poolt- ja vastuargumente otsivad ning isiklike kogemuste varasälvest analoogiaid püüavad leida.

12. Kaks põhjust, miks loenguid igavaks peetakse, on esituse keerukus ja teema laialivalgumus. Keerukas jääb arusaamatuks, hägusale ja ebamäärasele on aga raske keskenduda. Osates lihtsalt ja selgelt väljenduda, tabame kaks kärbest korraga: hajutame arvamuse, et teema on raske, ning aitame kuulajail paremini keskenduda.

13. Eelista rääkida loomuliku kiirusega ning ära karda loengul tekivaid pause ja vaikushetki. Need aitavad nii sinul kui kuulajail mõtteid koondada, hetkeks puhata. (Pauside ees hirmu hajutamiseks sobib muide paradoksaalne tehnika – tee neid meelega ja vaata, mis toimub!)

14. Silmside kuulajatega näitab lektori avatust, tõstab tema usaldatavust, võimaldab kuulajail öeldust hõlpsamini aru saada. Aval pilkkontakt kahandab ka (kuulajate) ebamäärast hirmu ja ebakind-

lust. Seepärast tulekski õpetajal hoida pilk auditooriumil, mitte märkmikus või seinakellal.

15. Väldi ühele kohale “kinnikülmumist” Liikumine äratab tähelepanu.

16. Samas väldi ka ühest ruumi servast teise pendeldamist.

17. Täienda öeldut miimika ja žestide keelega.

18. Kasuta kuulajaile arusaadavat sõnavara. Kus võimalik, tõlgi võõrkeelend või selgita terminit üldkasutatavate sõnadega. Näiteks: efektiivsustegur – toime tõhusus; ettevõtluse ökonoomsus – ettevõtte tasuvus jne.

19. Ära karda olla oma aine patrioot: inimestele üldiselt meeldib entusiasm. Igatahes tuleks hoiduda oma teema või probleemi “väljavabandamisest” või kaastunnet lunivast enesehaletsemisest (“Mina pole kaugeltki kõige informeeritum seda loengut pidama, kuid...”).

20. Tähelepanu hajudes kasuta mingiks ajaks teist õppevormi. Mõned võimalused:

- anna õppijaile kätte jaotusmaterjalid
- lase osavõtjail õpperaamatust mingi osa ise läbi lugeda
- korralda lühike rühmatöö või ajurünnaku pooltund
- lase osavõtjail alateema lähima naabriga läbi arutada
- palu osavõtjail pajatada omaenda kogemustest.

21. Loengu õnnestumisele aitab kaasa see, kui oma illustreerivad näited varem läbi kaalud. Kujundliku näite ülesandeks pole mitte üksnes kuiva teooriasse vaheldust tuua. Mida piltlikum näide, seda enam aitab see vastavat teavet meelde jätta.

22. Oma lektorimeisterlikkuse mingist raskesti kõrvaldatavast puudusest üleolemiseks (näiteks vaikne hääl, ärevusest kogeleva hakkamine, mälu nõrkus) on soovitatav katsetada järgmist paradoksaalset võtet. Selle asemel, et teha nägu, otsekui seda puudust poleks, konstateeri rahulikult toonil juba algul selle olemasolu. Näiteks ei suutnud üks Tallinnas loenguid pidanud psühhiaatriadoktor kuidagi paigal püsida. Tema pidev pendeldamine ühest seina äärest teise hakkas kõigile silma (ning mõnedele närvidele). Närviarstist külalislektor lahendas olukorra leidlikult, tehes esi-

mese loengu lõpul teatavaks, et on ka ise latentne hüsteerik, kes kuidagi ei suuda ühel kohal püsida.

3.2. Selgitus

Selgitamist-seletamist kasutatakse õpetamisel nõnda sageli, et selle kirjeldamine omaette meetodina võib tunduda isegi üllatav. Loeng, vestlus, rühmatöö, õppijate küsimustele vastamine või neile iseseisva ülesande andmine eeldavad kõik selgituse kasutamist. Selgituse andja juhindub vaistlikult põhimõttest *teha keerukas kiiresti (ja kujundlikult, lihtsa mudeli abil) selgeks*. See taotlus ongi selgitusel põhiline. Ning ometi ei suuda mõnedki õpetajad ja lektorid põhilisi asju selgeks teha või kulutavad selleks liiga palju aega. Milles asi?

Küllap on nii mõnigi kogenud teistele selgitusi andes järgmisi raskusi.

Esiteks jõuame midagi teistele seletama asudes sageli hämmastava tõdemuseni, et meie teadmiste ja oskuste tase pole kaugeltki piisav, et neid teistele edasi anda. Oleme lihtsalt *arvamusel*, et me asjast kõike olulist teame, ent meie teadmised pole vahest küllalt veenvalt argumenteeritavad (iseloomulik olukord usuliste tõekspidamiste edasiandmisel) või selgelt struktureeritud, piisavalt sügavad, tavakeeles väljendatavad, arvestatava praktilise väljundiga jne. Näiteks on mõnelgi õigekirjutusreeglid või lihtsaid matemaatilisi tehteid laitmatult valdaval lapsevanemal tükk tegemist, enne kui ta need algkoolilapsele selgeks suudab teha. Midagi ise teada ei tähenda automaatselt, et seda teistele osatakse õpetada.

Teiseks läheb seletuste jagamine üpris vaevaliselt, kui nende andja on väsinud, uimane või kärsitu.

Kolmanda k s selgub erialaste asjade õpetamisel «terminoloogiline tõke». Kogenud spetsialisti enesestmõistetavad formuleeringud mingite nähtuste kirjeldamisel osutuvad algajale kõvaks pähkliks. Tihti jääb meil selgesti väljendumiseks otsekui veenvaist

ja arusaadavaist sõnadest puudu, mistõttu seletus kukub välja kohmakas ja ebamäärane. Seda võib kogeda niihästi arvutiõppes kui tisleeritöö tarkuste edasiandmisel.

N e l j a n d a k s jäävad mitmed õpetajad selgituste jagamisel jänni seetõttu, et nad kaotavad usu õppija(te) taipamisvõimesse. Kujuneb üks suhtlemise tüüpolekordi: projitseerides kaaslasemale mingi negatiivse omaduse (nõme, taibutu, laisk), hakkamegi teda just seda omadust kandva isikuna kohtlema. Me ei apelleeri sellele, et õpilasel on taipamisvõime, vaid asume vaistlikult endale tõestama, et tal see puudub!

Niisiis vajab selgitusvõtte samuti lähemat selgitust.

Nagu öeldud, on selgituse otstarve võimaldada teisel isikul kirjeldatavast nähtusest või probleemist (reeglist, juhiseist vm) aru saada. Selgitamist alustades on oluline kontrollida, kas õppija meid jälgib, – kas ta häälestub kuulama ja mõistma. Rääkides tuleks tähele panna, kas meie sõnad on mõistetavad ja väidete sisu arusaadav. Selgituse jagamise lõpus tuleks aga püüda kinnitust saada, kas meie juttu ikka õigesti mõisteti. Pole ju raske õpilaselt küsida, kas ta sai aru, ent pahatihti sellest ei piisa. “Sain aru” võib tähendada erinevaid asju: näiteks seda, et väidetu üldisest mõttest saadi aru, et öeldud sõnad olid arusaadavad või et toiming (näiteks E-maili saatmine internetis) mõte või üksikud sammud on selged. Kindlasti ei tähenda arusaamine ka seda, et hetkel taibatu meelde jääks.

Samas ei ole mingit tagatist ka selle kohta, et õppija oskaks osadest tervikut moodustada, olulist vähetähtsast eraldada või et ta vajalikku nädal hiljem veel mäletaks. Kummatigi noogutavad ja vastavad inimesed “sain aru” sageli lihtsalt preštiizi pärast (ei taha rumalana näida) või soovimatusest selgitajat oma lisaküsimustega koormata. Ülaltoodu kehtib selgituse jagamise kohta diaadis (õpilasega kahekesi) või väikerühmas. Mõistagi on tagasiside saamine suures ja ebaühtlase tasemega õpperühmas veelgi raskem.

Lühike selgitus ei saa olla “igakülgne”, seetõttu käib sellest arusaamine õppijale sageli üle jõu. Enamasti on hea seletus suunatud

kirjeldatava asja ühele-kahele aspektile. (Kui need selged, võib edaspidi ka ülejäänud olulised seigad selgeks teha.)

Põhjusi esiletoov seletus otsib vastust küsimusele MIKS? Miks Hitleril läks korda võim haarata? Miks pooled abieludest lahutatakse? Miks parlamenti valitud rahvaasemikud paari aastaga upsakaks ja rahaahneks muutuvad?

Kirjeldav ehk vaatlev seletus vastab küsimusele KES? MIS? MIL-LAL? või MIL VIISIL? Ajakirjanduses vastab seda tüüpi seletusele *sõnumi* žanr.

Emotsionaalsem ja värvikam on **kujutav seletus**, mis otsib vastuseid küsimusele KUIDAS?

Juhendav seletus vastab küsimusele KUIDAS TOIMIDA? Kuidas välisviisa saamiseks ankeeti vormistada, mannaputru keeta, angiini ravida, mootorsõidukit kohalt võtta, autoga sõites ristteel tagasipööret teha? Jne.

Kõiki nimetatud selgituse põhitüüpe võib kasutada nii eraldi kui mitmel viisil omavahel kombineerides.

- Selgitus peab olema keeleliselt arusaadav ning vastama õppija arusaamise tasemele. Ühest küljest oleks viga lihtsaid asju pikalt üle seletada. Teiselt poolt ei tohiks õpetamisel tekkida olulisi mõistmislünki, kus mõnest *kes-*, *mis-*, või *kuidas*-küsimusest üle libisetakse. Õpetamispraktikas juhtubki alatasa, et seletatud asjad saavad küll selgeks, ent nende valgustamisel jäi üks või teine küsimus vaatluse alt välja või seda käsitleti vaid riivamisi. Selle vea vältimiseks tasuks mõnegi asja selgitamisel fikseerida ka need probleemid, mis esialgselt jäid käsitlemata.

- Hea seletuse 7 tunnust on järgmised:

- huvikõitva algusega
- sõnastuselt esimese korraga mõistetav
- esitatud lühikeste lausungitega
- antud mõõdukas, mitte kiirustavas tempos
- oluline on esile toodud
- abstraktset illustreerivad näited.

- Kehva õpetaja – näiteks olude sunnil ajutiselt õpetaja rolli ülevõtnu – vead on selgitusi andes harilikult järgmised:

- seletus on segane: sellest on raske välja lugeda, mida soovitakse selgeks teha
- õpetaja kõneleb liiga kiiresti, mille põhjuseks võib olla üks kahest: alateadlik soov jutuga kiiresti ühele poole saada või püüid kuulajatele ulatusliku uue infoga mõju avaldada

KINDLAIM VIIS INIMESI TÜÜDATA ON KÕNELDA KÕIGEST, MIDA ANTUD ASJA KOHTA TEAD.

- ühe seletusega püütakse liiga palju asju hõlmata, nii et enam-vähem kõik jääb kehva mõistmise tasemele
- rääkides tehakse liiga palju juttu kõigest, mida ise teatakse, selle asemel et kõnelda asjust, mida õppijad kuulda sooviksid.

Kuidas selgelt seletada?

Järgnevad juhtnöörid võiksid eelkõige huvi pakkuda algajale õpetajale. Loodetavasti leiavad siiski ka oma ala head asjatundjad neist üht-teist eeskujuks võtta.

1. Alusta selgitust üldiste suunistega.

Lääne pedagoogikas (ja ajakirjanduses) on laialt kasutatav nn **teeviida tehnika**: enne mingi nähtuse kohta sisulise teabe andmist antakse väike "selgitus selgituse kohta" Ühe-kahelauselise teeviit juhatab kätte seletuse suuna, taotluse ja struktuuri. Näiteks. *Tehkem nüüd selgeks need 10 asja, mille poolest vaba turumajandus erineb jäigast plaanimajandusest.*

2. Aseta oma jutt kindlaisesse raamidesse: siit siiani.

Raamid näitavad ära alateema alguse ja lõpu. Näide. *Vaadeldgem nüüd Saaremaa turismi klienditeeninduse seisukohalt. Mille poolest meie teenindus on tasemel ja mis jääb vajaka?*

3. Too oluline esile, rõhutades seletuses vastavaid kohti.

Seda taotlust võib realiseerida nii tuntud sõnadega *tähtis, oluline, kõige tähtsam* jt kui ka intonatsiooni ja hääle valjemaks tegemisega. Paljut esile tõstes devalveerime rõhutamise kui võtte. Seepärast ei tohiks seletuses rõhutamisega liiale minna.

4. Selgita seoseid.

Üksikutest väidetest ja teabeühikutest terviku loomine läheb ladiusamalt, kui need sobivate järelduste, väidete või ühendavate sõnadega omavahel loogilisse seosesse viia. Näide. *Araabia kultuurid on enamasti lääne omadest patriarhaalsemad. See on üks põhjusi, miks enamikus islamimaades riigijuhid nõnda kaua võimul on püsinud.*

5. Tee öeldust kokkuvõte.

Nüüd tuleks olulisim (varieeritud sõnastuses) üle korrata ning tuua esile selgituse peamised järeldused. Näiteks ja öeldu lühidaks kokkuvõtuks: nagu ülaltoodust selgus, tuleks selgitusi jagades uut teavet edastada nõnda, et see kõigis oma lausungeis kuulajaile mõistetavaks saaks. Õigem on kirjeldada, väita, tõestada ja soovitada vähem, ent suurema mõtteselguse ja mõistetavusega.

7 suunist enne selgitavat loengut

- 1 Lähtu sellest, mida õppijad oma varasemast tarkusest asja kohta niigi teavad.
2. Mõtle läbi, milline aspekt kirjeldatud nähtuses kuulajaile kõige huvitavam või vajalikum tundub.
3. Kaalu järele oma järgneva selgituse taotlused ja põhiloogika!
 - Millised suunised oma selgitusega sead?
 - Kas minna üldiselt üksikule või konkreetselt abstraktsele?
 - Kas esitada kõigepealt abstraktne teooria seda illustreerivate näidetega või ehitada teooria üles üksikuist elulistest näidetest kord-korralt uusi üldistusi tehes?
 - Kas sõna otseses mõttes püüda midagi selgeks teha või piirduda probleemi tõstatamisega või anda konkreetseid juhiseid millegi tegemiseks?
4. Hoidu kuulajate ülehindamisest. Selline tendents võib ilmneda valdkonnas, kus sul on kuulajaist laiem lugemus ja suuremad kogemused. Pea meeles, et detailide mõistmine ei tähenda veel, et neist osataks tervikut moodustada, ja teooriast arusaamine ei taga veel teabe rakendusliku kasutamise oskust.

Selgitusi jagades juhindu järgmisest:

5. Esita endale ikka ja jälle kolm kontrollivat küsimust:

Kas räägin sellest, mis vastab seletuse suunisele?

Kas kuulajad mind ka korralikult jälgivad?

Kas keskendun olulisele?

6. Jälgi, kas kuulajad saavad sinu seletusest aru. Juhul kui selles kahtled, leia täiendavaid näiteid, esita küsimusi, rakenda teeviida või raami asetamise tehnikaid või päri, milline koht sinu etteastes vajaks ülerääkimist.

7 Kus iganes võimalik, kasuta illustreerivaid materjale ja audiovisuaalseid vahendeid.

3.3. Vestlus

Vestlus on juba aastatuhandeid olnud hinnatud õpetamismeetod. Iidsete aegade tuntuimaid vestluse kaudu õpetajad olid Gautama Buddha ning Sokrates. Loenguga võrreldes on vestluse eeliseks kõigepealt see, et õpetaja saab kiire ülevaate sellest, mida mõistetakse, mida mitte ning millised ootused õppijail on ainevallas süvenemiseks. Vestlus võimaldab õpetajal loengust palju kiiremini välja peilida need ainelõigud, mida tuleks sisuliselt uuendada või kus tuleks osata lihtsamini või näitlikumalt seletusi anda. Enamasti haarab vestlus õppijaid kergemini kaasa, nad on aktiivsemad, osalevad meelsamini arutlustes. Vestluse käigus saab delikaatselt korrigeerida õppijate hoiakuid ja arusaamu ning anda neile kiiresti hinnangulist tagasisidet. Lisaks sellele võimaldab vestlus arendada õpetajal oma kursusega tihedamat koostööd, ületada rolli barjäärid. Vestluse lisaväärtuseks tuleks lugeda seda, et see annab õppijaile võimaluse esineda, oma tunnustamistarvet rahuldada ning üksteise kogemustega tutvuda.

Head vestlusringi on põnev isegi kõrvalt jälgida. Märksa enam pakub aga rahuldust võimalus ise kaasa lüüa. Ent, nagu teame, pole vestlus kaugeltki kõigi õpetajate tugevaks küljeks. Täiskasvanute koolituselgi kasutatakse vestlust harvemini, kui see soovita-

tav oleks. Üheks põhjuseks ongi mõnede õpetajate ebakindlus, lisaks loenguvormi endastmõistetavus. Vestlus tuleks aga iga kord uuesti “üles sulatada” Seda pole põrmugi lihtne teha näiteks situatsioonis, kus õppijad on skeptilised või õpetaja ja auditooriumi vahel puudub usalduslik side.

Vestlusel on ka **puudusi**.

1. Isegi elava vestluse ajal kipub keegi õpperühmas ikka tagaplaanile jääma. Aktiivsed jutupaunikud räägivad vahest rohkemgi, kui tarvis, häbelikud ja kidakeelsed aga ei tarvitse vestluse ajal kordagi esinema pääseda. Veelgi hullem on lugu, kui keegi rühmast hakkab puhtalt väljapaistmise soovist soleerima, ilma et tal midagi asjakohast öelda oleks.

2. Vestluse murelapseks on selle juhitamatus. Vaba vestluse korral seisab õpetaja ikka ja jälle probleemi ees, kuidas suunata iidamast ja aadamast jutlevad osavõtjad tagasi teema juurde.

3. Teadmiste edastamise meetodina jääb isegi hea vestlus enamasti keskpärasele loengule alla.

Kuidas vestlus sisukaks ja kõitvaks muuta?

1. Esita arutlemiseks konkreetne ja parajalt lai probleem, teema või situatsioon. Näiteks pole kuigi innustav alustada nii abstraktselt: “Räägime nüüd rahast. Kas seda peaks olema palju või vähe, on see elus määrav või teisejärguline?” Liiga piiritletud problemaatika (“Kuidas peaks roolijoodikuid trahvima?”) ei paku jälle mingit võimalust jututeema kestmaks kerimiseks.

2. Esita arutelu käivitamiseks keelepaelu «lahtisulatavaid» küsimusi: *kuidas teile tundub? mis te arvate? kuidas teeksite? millised on teie kogemused? miks ei võiks...? kuidas tuleks...?* jne.

3. Innusta osalejaidki teema kohta küsimusi esitama ning anna neile vastuseid.

Vestluse keskseks eesmärgiks ongi olukorra kujundamine, kus oltrasti tõstatatakse uusi küsimusi ja otsitakse neile ühiselt vastuseid.

4. Anna õpilaste poolt öeldule soojas toonis kommenteerivat taga-

sisidet, rõhutades sealjuures oma arvamuse subjektiivsust. Õppijate väidete õigeks või valeks hindamine röövib vestluselt vahendituse.

3.4. Väitlus ehk diskussioon

Väitluse kõige lihtsamaks juhtumiks on see, kui õpetaja esitab õpilastele küsimusi ning astub nende vastuseid kommenteerides viimastega vaidlusse. Enam aktiveerib õppijaid aga võimalus õpetajalegi küsimusi esitada (ka teravaid!) ning vastustest sõltuvalt jälle uusi küsimusi välja mõelda. Varjatud väitlus ja õpetaja seisukohade vaieldavaks muutmine saab nüüd teoks (uurivate, ründavate, teravate) küsimuste esitamise vormis. Dialoog areneb tõeliseks väitluseks siis, kui ka väidetele esitatud vastuargumendid vaieldavaks ehk diskuteeritavaks muudetakse. Just selline reaalsusse süvenev või tõde otsiv õhkkond ergutab mõttetööd ja toimib tõhusalt nii hoiakute kinnistamisel ja kujundamisel kui ka nende korrigeerimisel ja muutmisel. Väitluse vaieldamatuks plussiks on asjaolu, et olenemata sellest, kas osavõtja maksvusele pääsenud seisukohaga nõustub või mitte, on ta motiveeritud uuritavat küsimust mitmekülgsemalt ja sügavamalt uurima.

Traditsioonilises koolis ei tule õpetaja ja õpilaste vahelisest väitlusest enamasti suuremat midagi välja. Esiteks juba seetõttu, et teemas paremini informeeritud õpetaja püüab vaistlikult oma positsiooni säilitada, rohkem rääkida ja targem paista. Teiselt poolt aga seetõttu, et (üldharidus)kool drillib oma kasvandikke läbi paljude aastate õpetaja monoloogi kuulama, millesse sekkumist ei peeta soovitatavaks. Säärane mõlemapoolne hoiak jääb püsima ka täiskasvanute täienduskoolitusel. Haruharva tekib olukordi, kus õpetaja tahtlikult sooviks problematiseerida ehk kahtluse alla seada oma teooriad või soovitused.

Samas on sotsiaalpsühholoogiast teada, et inimesed ei soovi mingeid hoiakuid ega väärtusarusaamu "lihtsalt niisama" ilma kriitiliselt analüüsimata, omaks võtta. Teisisõnu omandatakse diskus-

siooni proovitule läbinud arusaam või tõekspidamine palju kindlamini ning sel on märksa suurem tegevusele innustav tähendus kui lihtsalt “teadmiseks võtmise” korral. Just see teebki väitluse koolitöös asendamatult hinnaliseks. Väitlus on peamine meetod, mis võimaldab inimeste hoiakuid ja väärtushinnanguid kinnistada või ümber kujundada.

Diskussiooni teavitav ehk uut infot esiletoov tähendus on samal ajal enam kui tagasihoidlik. Isegi kehv loeng suudab uusi teadmisi jagada oluliselt kiiremini kui ärgas diskussioon.

Näpunäiteid väitluse algatamiseks ja läbiviimiseks

1. Diskussiooni käivitamisel mõjub ergastavalt see, kui õpetaja suunab temale esitatud küsimuse kellelegi õpperühmast tagasi, pärides tema arvamust.

2. Teiseks läbiproovitud teeks on mingi teema või probleemi fookusse võtmine, tuues kohe esile selle kohta avaldatud erinevad arvamused. Demonstreeritud seisukohtade paljusus annab osalejatele voli olemasolevaile ka oma arvamus lisada. Näide. *“Minimalistlik suund arhitektuuris või muusikas tundub mõnedele kuivana, teised aga leiavad selle just meie asjalikku kaasaega sobiva olevat. Mis teie arvate?”*

3. Kolmandaks teeks on kutsuda õppijad ilma pikemata mingis huvi pakkavas küsimuses arvamust avaldama, kusjuures väitluse algatanud õpetaja rõhutab ka omaenda seisukohtade subjektiivsust ega apelleeri oma sügavamatele teadmistele.

4. Osalejaid innustab see, kui nende mõtteid ja ettepanekuid tähele pannakse. Selle rõhutamiseks võiks need esitamise järjekorras tahvlile kanda (see on õpetaja või tema õpperühmast valitud abilise ülesanne). Nähes oma teesi või väidet teistega ühes reas, mõistab õpilane, et teda tunnustatakse ja tema arvamustest osatakse lugu pidada. See lihtne võte toimib tõepoolest tõhusalt, ent siin on üks “aga” Juhul kui osalejate arvamus juba asuti üles kirjutama, tuleks seda jätkata võrdselt kõigi puhul. Vastasel korral võiks keegi grupist tunda end alahinnatuna ja solvuda. Paraku korvad inimesed veidi erinevas sõnastuses sageli üht ja sama.

Kuidas siis nende arvamusi tahvlil kajastada?

- Üheks teeks oleks “plussitamismõte” – mingit varem esitatud seisukohta sisult toetava sõnavõtu järel tuleks juba tahvlil olevale teesile või väitele lisada +
- Teiseks võimaluseks on laiendi juurdelisamine. Näide. Väitluses EL-i poolt või vastu oli ühe osaleja väide: “*EL pakub kaitset idapoolse ohu vastu.*” Juhul kui keegi lisab mõtte selle kohta, et EL-i raames heidutaks meid vähem suure naabri majandusliku boikoti tõenäosus, võib ülal jutumärkides toodud lausele kirjutada juurde: “*Ka majandusliku surve korral*”

5. Väitluse ajal oleks soovitatav istuda sõõris või poolringi- kujuliselt, nii et kõik näeksid kõiki. Vätida tuleks olukorda, kus keegi istub teise selja taha.

6. Pole midagi halba ka selles, kui asutakse mõtteid vahetama spontaanselt esilekerkiva akuutse probleemi üle. Enamasti laabub aga väitlus veelgi paremini, kui selle teema, osalejad ja toimumisaeg juba varem teatavaks teha. Siis on osavõtjail aega küsimuse üle järele mõelda, oma pool- ja vastuargumendid varem valmis sõnastada.

7 Väitlusel osalejate ring peaks olema sedavõrd lai, et vähemalt kaks-kolm erinevat seisukohta välja kooruksid. Teisest küljest ei soodusta suure hulga inimeste kohalolek teema selgeksrääkimist. Miks? Kõigepealt juba seetõttu, et siis saab enamik osalejaid (peale mõne aktiivse kuldsuu) liiga harva sõna sekka öelda. Ja teiseks seetõttu, et osalejate võimalus korduva sõnavõtuga oma seisukohti selgitada ja tõe suunas liikuda on pika esinemiskorra ootel tagasihoidlik.

8. Juhul kui väitluse juht osalejaile sõna annab, tuleks tal hoolt kanda ka selle eest, et jutukad liiga sageli ei esineks ning tagasihoidlikumadki saaksid oma arvamuse välja öelda.

9. Ega seegi taunitav ole, kui väitluse käigus vaikushetki tekib. Tihti näitab see teemasse süvenemist ja arutluses uudse jätku otsingut.

10. Asjalikku õhkkonda aitavad hoida järgmised võtted:

- “tõlgi” segased, ebatäpsed ja sõnastuselt abitud mõtteavaldused

sed selgemaks ja reljeefsemaks, korrates üle põhilise, mida sooviti väita

- juhul kui märkad osalejate lepitamatu vastuolu mingis küsimuses, püüa neis kujundada sallivamat hoiakut
- märgi endale üles või kirjuta tahvlile need (teemast hargnevad) probleemid, mida sel korral ei jõuta käsitleda, ent mis väärksid edaspidi tähelepanu.

Kuidas ja millal väitlust lõpetada? Selle loomulikku lõppu ehk teema ammendamist märgivad kolm ilmingut:

- ◆ osalejad jõuavad põhilises üksmeelele, pole enam millegi üle vaielda
- ◆ osalejad jäävad lepitamatult igäiks oma seisukohale, edasine vaidlus seisneks vaid argumentide kordamises
- ◆ osalejail on igäihel asjast sedavõrd kaugel arusaam, et nende seisukohad ei haaku ning tegelikku väitlust ei tekigi.

Diskussiooni lõpetamise parim aeg on veidi pärast kulminatsiooni, kui juba on aimata väitluse peatset “äravajumist” Juhtub sedagi, et diskussiooniks ettenähtud aeg saab ümber, ent tulisesse vaidlusesse haaratud ei märkagi lõpetada. Säärasel juhul tuleks juhil varitseda sobiv hetk, mil muidu hoogsas arutelus tekib hetkeline paus, ning siis kohe otsad kärvesti kokku tõmmata.

Nii nagu teiste rühmatöö vormide korral, tuleks ka diskussioonist teha lühike kokkuvõte.

Kohe võib põgusalt mainida näiteks seda, milliseid külgi probleemid avastati, mis küsimuses kokkuleppele jõuti ja milles arvamused lahtiseks jäid. Võimaluse korral tuleks hiljem osavõtjale jaotada ka diskussioonist tehtud kirjalik kokkuvõte. (Selle võiks koostada mitte koosoleku juhataja, vaid keegi rühma liikmeist.)

Jääb veel üle osalejaid tänada ning võimaluse korral rääkida igäihega ka veidi isiklikult, pakkudes inimestele võimaluse veel viimasel hetkel oma väljendamata seisukohad kuuldavale tuua.

3.5. Rühmatöö korraldamine

Ilmselt on kõigil õpetajail mõningane isiklik kogemus rühmatöös osalemisest ning enamik tunneb vähemalt üldjoontes ka väitluse algatamise võtteid, ajurünnaku põhimõtteid ja rühmatöö juhtimise ning hindamise võimalusi. Suurema kursuse väiksemateks õpperühmadeks jaotamine ning igapäevase iseseisva ülesande andmine pole mingi kunst. Paraku ei kujune sääraseis rühmades kaugetki alati õppimiseks soodsat õhkkonda. Rühmatöök sobiva grupi kokkupanek ning selles suhtluse korraldamine osutuvad tihti palju raskemaks ülesandeks, kui algul võis näida.

Ühisõpingu õnnestumiseks väikerühmas on tarvis järgmisi eeldusi:

- rühmatöö sihid, ülesanded, meetodid ja ajagraafik tuleks juba varem kindlalt paika panna
- koosõppe algatamisel tuleks olla parajal määral nõudlik, ent mitte direktiivne, emotsionaalselt toetav, ent mitte ülehooldav
- rühmaliikmete suhtumine üksteisesse peaks olema arvestav ja toetav, mitte varjatud rivaalitsemine või vastastikuse antipaatiatõttu pingestatud
- õpetaja peab evima autoriteeti mitte üksnes ainevalla tundjana, vaid ka grupidünaamika asjatundjana ja inimeste suunajana
- osalejate õpimotivatsioon olgu piisavalt kõrge
- osavõtjail tuleks ilmutada koosõpingu käigus valmisolekut rolle vahetada ning oma käitumist olukorra nõuetele vastavalt ümber kujundada
- õpetajal peaks olema oskusi rühmatöös ettetulevate suhtlusprobleemide lahendamiseks.

Edukalt laabuv rühmatöö töötab järgmisi **efekte**:

1. Tekkiv sünergiaefekt lubab rühmas teha õpingualaseid "avasustusi" genereerida ideid ja ilmutada loovust märksa enam, kui seda eraldi tegutsedes oleks suudetud.
2. Osalejad saavad koostöö ajal ulatuslikult rahuldada oma suhtlemis-, kuuluvus-, eneseväljendus- ja tunnustustarvet.

3. Erinevaid arutlemis- ja suhtlusviise esile tuues rikastavad osalejad üksteist nii õppimisstiilide kui käitumismallide osas.
4. Tekib "talgutöö efekt" – rasked ülesanded tunduvad üheskoos lahendatavad.
5. Õppijad suudavad mõningaid üksteise puudusi (ühel jääb vaja- ka sihikindlusest, teisel loovusest jne) vastastikku kompenseerida ning igatüüpi eelistest (suur lugemus, arutlemisoskus, elukogemuste pagas jne) mingil määral osa saada.
6. Rühmatöös osalemine on omapäraseks sotsiaalsüühholoogia kooliks, kus on võimalik jälgida *in statu nascendi* rühmaliidri kujunemist, rollijaotust, arvamuste killunemist ja liitumist, konformistliku "rühmamõtlemise" ilminguid jne.

Rühmatöö käivitamise esimeseks sammuks on selle liikmeskonna valik. Kord tekkinud rühmadel on tendents püsima jääda, seejärel pole pikema kursuse korral õpperühmade moodustamine kaugeltki teisejärguline küsimus. Vabatahtlikult ja spontaanselt moodustuvad rühmad hakkaksid kindlasti kõige kiiremini tööle, ent "mokalaada" tekke tõenäosus on just neis kõige suurem. Pealegi tekib vahel olukordi, kus keegi kursuselt kibedalt tunneb, et ei kuulu õieti ühtegi rühma. Suvaliselt, näiteks lähemaist naabreist moodustatud rühma suhtluse "ülessoojendamine" võtab enam aega ega tarvitse alati õnnestudagi. Mõnevõrra kindlam näib olevat rühmade moodustamine mingite ühendavate tunnuste järgi, täienduskoolitusel näiteks selle alusel, mis ametiala keegi esindab, kas töötab suur- või väikefirmas jne.

Rühmade moodustamisel tuleks vältida, et järsult erineva haridustaseme ja aktiivsustasemega isikud ühte satuksid. Samal ajal võiksid suured erinevused inimeste kogemuste laadis ja ulatuses ning erinev erialane taust ühisõppele ärgitamisel isegi abiks olla. Rühmatöö kulgu mõjutavad inimestevahelise sobivuse üldised seaduspärasused. Harilikult on sarnaseil isikuil kergem kontakte luua ja üksteisele mõistetavas keeles rääkida, erinevate inimeste vastastikuse täiendamise potentsiaal on aga suurem.

Rühmatöö põhineb enamasti etteantud ülesandel, seda nii koolis

kui töökohal. Kursuse ja kooliklassi rühmatööl on oma spetsiifika, mis selgelt erineb näiteks ametinõupidamisel või spetsialistide töökoosolekul kujunevast rühmatööst. Kui viimaste ülesandeks on reaalseid probleeme eristada ning neile lahendusi otsida, siis koolituse ajal on probleemid ja nende lahendused ju iseenesest teisejärgulised. Esmatähtis on reaalse, just rühmas sobiva õpi-valmiduse kujundamine. Mida see eeldab? Rühmas õppimist soodustavad järgmised tegurid:

- eneseväljendamise püüd, soov end teistele mõistetavaks teha, oma arvamus esile tuua
- teiste kuulamise ning mõistmise valmidus
- elementaarne valmisolek teistele vastanduda, oma seisukohti kaitsta, end kehtestada
- valmisolek loobuda oma vääradest teadmistest, jäikadest hoiakutest ning ebatõhusaist toimimisviisidest
- soov omandada uusi teadmisi ja oskusi, käitumismalle, arutlemisviise, rolli täitmise eeskujusid
- eksperimenteeriv vaim ja mängulust: valmisolek katsetada millegi uuega ning tunda lõbu tegutsemisprotsessist, ilma et selle tulemuste pärast muret tuntaks
- elementaarne usaldus ning vajadus abistada teisi ja olla ise abistatav.

Viljaka rühmatöö korraldamine on kunst omaette, kuid ka sellest maksimaalse efekti saamine eeldab teatud oskusi. Kui me valmistume külastama mingit loengut või võtame kätte raamatu, võime üsna täpselt ära arvata oodatava tulemise lisanduvate teadmiste ning mõnede asjade selgekssaamise näol. Rühmatöö kannab meid palju suuremasse määramatusse – peaaegu kunagi pole selle algul täpselt teada, kuhu see välja viib ja kas efektne õping ülepea teoks saab.

Proovigem kirjeldada koosõppes osaleja **õpivalmidust**, mis talle ka keskpäraselt teostuvas rühmatöös õpikogemuse tagaks.

1 Sea endale rühmatöös 2–3 olulist individuaalset eesmärki.

2. Mõttele järele, kuidas konkreetne situatsioon (osalejad, rühmasisesed suhted, teema, õpetaja suunised) neid eesmärke võimaldab realiseerida.
3. Tee tarbe korral rühmatöö käigus oma esialgseisse eesmärki-
desse korrektiive. Näide. Lootsid saada koosõppe käigus sel-
gust mõnedes segastes küsimustes, ent sinu katsed arutelu
neile teemadele suunata ei kannu vilja. Samal ajal püüad rüh-
maliikmete esinemisest kinni säärast olulist teavet, mille han-
kimist sa kuidagi ette ei osanud näha. Segaste küsimuste läbi-
arutamisest tuleks ilmselt loobuda, küll aga nihkub keskseks
eesmärgiks põhimõtteliselt uut laadi teabe hankimine mingi
tuttava probleemi kohta.
4. Näe oma võimalikke eesmärke ehk rühmatööst tulenevat kasu
võimalikult laias diapasoonis, millesse mahub niihästi oma sei-
sukohtade kontrollimine, mitmekülgsete teadmiste omanda-
mine kui ka inimeste hoiakutega tutvumine.
5. Oska hinnata ja vääriliselt ära kasutada eheda õpituatsiooni
kujunemist rühmas, kus osalejad on entusiastlikult valmis mi-
dagi uut avastama, milleski selgusele jõudma ja sõna tõsisel
mõttes üksteiselt õppima.
6. Lähtu kindlalt põhimõttest: *tehes teistele head, teen head ka iseenda-
dale*. Niisiis püüa olla teiste suhtes otsekuiv avantsiks toetav ja
abistav, näe rühmatöö mõtet mitte üksnes isiklikus õppimises,
vaid ka teiste kannatlikus juhendamises ja õpetamises.
7. Märka ka seda tihtipeale eiratud õpetlikku kogemust, mida
annab oma seniste teadmiste ja oskuste piiratuse taipamine:
 - mõistad, et olid suhtunud millessegi eelarvamusega
 - teadvustad käibetõdesid, mis väljendavad üksnes puudulikku
ja pinnapealset teadmist
 - mõistad oma mõtteviisi jäikust
 - tunnetad otsinguvälja avardamise vajadust: märkad, et oled
mingile probleemile otsinud seni lahendust liiga kitsalt väl-
jalt
 - saad aru, et pead asjadele ühekülgse lähenemise asendama
süsteemse mõtteviisiga

- hakkad taipama näiliselt juhuslike asjade toimumise seaduspärasust ning eraldiseisvate nähtuste ja asjade ootamatuid seoseid. Näide. Hitleri kallaletung Nõukogude Liidule 1941. a polnud kaugeltki mitte õel avantüür, nagu nõukogude ajalugu seda palju aastakümneid on kujutanud. Välksõja alustamine idas oli mingis mõttes militaarsete fašistlikule riigile lausa pealesunnitud käik: Kolmas Riik hakkas üha teravamalt puudust tundma toormest ning Hitler tajus oma riigi kaudset sõltuvust Nõukogude Liidust; kommunistliku hiidriigi jõudsalt ümberrelvastuv armee hakkas Saksamaale üha suuremat ohtu kujutama jne
- märkad tähendusrikast detaili, millest seni olid pilgu üle libistanud
- tekib arusaamine tervikust: märkad selgesti “puude taga metsa”
- taipad mingi seaduspärasuse laiaulatuslikku kehtivust
- paned õpingukaaslasti kuulates kõrva taha mingi lihtsa praktilise nipi või nõksu
- omandad mingi edasiviiva juhtmõtte või elutarkuse.

Lisagem nüüd **suunised**, mis aitavad õppimisele pühenduvat rühmatööd kiiresti käivitada ja toimekalt lõpule viia.

1. Püstita rühmale kindel ülesanne, seades selle lahendamiseks ka kindlad ajaraamid. Näiteid. *Tooge esile aktsiaseltsi asutamise seitse eeldust. Leidke toodud probleemülesandele lahendus. Pakkuge võimalikult palju ideid küsimusele Q edukaks lahendamiseks.*
2. Jaota rühmale välja tarvilik lähteinfo või töö edasist käiku juhendav kirjalik abivahend.
3. Anna viis-kuus soovitus rühmatöö üldise korra kohta (hoolitsetagu avameelse õhkkonna eest; igapäev olgu õigus oma arvamust avaldada; oluline on püsida teemas ja esitada töö tulemus suuliselt või kirjalikult jne).
4. Rõhuta avatud ning eksperimenteeriva õhkkonna hoidmise vajadust ja osuta koosõppe kolmele-neljale ootuspärasele efektile (uue juurdeõppimine, üksteise kogemustega tutvumine jne).
5. Anna rühmale vajaduse korral lisateavet.

6. Õhuta arglikke julgemalt oma mõtteid väljendama.
7. Jälgi õppuritevahelist suhtlust (kas ikka kõigile võimaldatakse sõnaõigust) ning teemas püsimist.
8. Võta rühmatöö tulemus kokku (või lase kellelgi rühmast see ette kanda).
9. Kommenteeri mõne lausega nii rühmatöö formaalseid tulemusi kui osalejate esinemist.
10. Jaga osalejaile vastavalt nende ilmutatud aktiivsusele tunnustust.

Kuidas rühmatöö korraldamisel tekkivaid takistusi ja tagasilööke ennetada ning ületada? Vaadeldgem seda konkreetsest situatsioonist lähtudes.

◆ **Rühmatöö ei taha kuidagi käivituda, osalejad vaikivad või põrnitsevad omaette või jutlevad läbisegi oma lähima naabriga.** Põhjuseks võib olla distantseeritud suhtlemisviis ja liialt "tõsi-meelne" õhkkond. Tundeelu stimuleerimiseks võib katsetada mitmesuguseid häälestavaid harjutusi ja mängu. Oluline on, et õpetaja ise oskaks rühmatööd algatades oma väärikalt tõsisest akadeemilisest rollist välja tulla ning *sundimatu, vaba ja vahetu olekuga* õppijaile eeskujuks olla. Vahetu olemiseks on aga vaja kaht asja: eneseusaldust ja entusiasmi. Seega tuleks õpetajale igati kasuks, kui ta ka ise rühmatöö algul avastaja ja eksperimenteerija ossa sisse elaks.

◆ **Õppimisele orienteeritud rühmatöö asemel tekib grupis teemavälisest asjadest jutlejate "mokalaat"**

Pole raske rühmale öelda "ärge irduge teemast" või "arutage ikka probleemi, mitte seda, kus keegi käis või mida nägi" Iseküsimus, kas see alati tulemusi annab. Selleks et näiteks 40 minutit kestva arutelu jooksul protsessi üle kontroll säilitada, võib rühmalt nõutada iga kümneks minuti järel etapi kokkuvõtteid. Juhul kui rühmas rakendada vaatlejat (superviisorit), võib selle panna jälgima, mis põhjusel arutelu põhiteemast hälbis või kelle ebaasjalik käitumine mokalaada põhjustas. Kõnealuses olukorras töötab abi seegi, kui rühmad omavahel võistleva panna. Õpetaja suudab

arutelu raamis hoida ka siis, kui ise rühmaliikmete hulka istub ning lõdva jututoa kindlakäeliselt ülesandekeskseks muudab. Teemas püsimine on rühmatöö õnnestumiseks esmatähtis. Puhkuseplaanidest või garderoobi täiendamisest rääkimine eriti tarkust ei lisa. Mittekuuletav rühm osutab, et õpetaja rühmatöö juhtimise oskused on ilmselt napid. Mõnikord on põhjuseks nõrk hääl, segane väljenduslaad (rühm ei saa täpselt aru, mis temalt oodatakse), liiga pikad seletused või ka see, et pakutud arutlusteema või ülesanne tundub igav ja eluvõõras. Nagu öeldud, pole efektiivse ja ehtsa rühmaõppe korraldamine kaugeltki lihtne ülesanne. Paha tihti kujuneb sellest üksnes *õpitegevuse mäng*: osalejad jutlevad üksteisega kehvasti keskendudes vaid tühjast-tähjast ning õpi-efekt on nullilähedane.

♦ Arutelu rühmas kujutab endast ühe-kahe üliaktiivse pidevat monoloog, millele tagasihoidlikumad vahele ei saa kiiluda.



Jutupaunikute talitsemiseks on mitu moodust. Näiteks võib sisse seada ühe minuti reegli. Igapähele on sõnajärg ainult ühe minuti vältel. Teiseks kasutatud võtteks on vestlusringi korraldamine järjestikuste sõnavõttude põhimõttel, nii saavad aremad ka sõna sekka öelda. Abi töötab ka selline mängeegel, et iga järgnev kõneleja seostagu oma

esinemine tingimata eelnenud mõtteavaldusega. Olukorda parandab ka see, kui tagasihoidlikele küsimusi esitada ning nende individuaalse tunnustamise eest hoolitseda.

◆ Ignorantsete ja pahurate osalejate meeolu hakkab halba mõju avaldama ka teistele rühmaliikmetele. Sel juhul tuleks rühma tingimata tuua mänglevat elementi. Pingeolukorra tekkimist aitab ennetada see, kui arutelu ajal osavõtjaile kohvi ja maiustusi pakkuda.

Rühmatöö korraldaja viis kirstunaela

Kihistav Plika võib ka küpsemas eas tunda suurt mõnu igast võimalusest asjalik arutelu naiste jututoaks muuta.

Morn Mees on sedavõrd kitsalt praktitsistliku ellusuhtumisega, et õpetaja "väljamõeldud" ülesanne või probleem tundub talle juba ette elukauge. Loengul istub ta tigidalt (kuid õnneks vaikides) tagumises reas, ilma et see teisi eriti häiriks. Rühmatööl muutub ta tõredalt jutukaks, ent tema skeptiline hoiak hakkab paraku mänglevat ja eksperimenteerivat õhkkonda kahjustama.

Lai Leht on hästi teada ka ametinõupidamistelt. Ta jutustab lakkamatult oma kogemustest, püüab, nagu oskab, teiste tähelepanu ja katkestab teisi.

Jänku eelistab ujeduse ja madala enesehinnangu tõttu jääda arutelus tagaplaanile, ent muutub kohe julgemaks, kui talle küsimusi esitada, tunnustust jagada ning ta üldisesse juturingi kaasa haarata.

Vaikiv Sfinks seevastu on oma mõttesse süvenenud ega lase end ka otsesest pöördumisest häirida. Halvasti käivituval rühmatööl kujutab ta endast aga Mornist Mehest veelgi suuremat nuhtlust.

◆ Arutelu on küll elav ja emotsionaalne, ent see ei orienteeru tegelikult üldse millegi juurdeõppimisele.

Ka koostöövalmis ning õpetajasse lugupidavalt suhtuvas rühmas jääb tihtilugu puudu üksteiselt õppimise ja koosõpingu oskustest. Õpetaja ülesandeks on vigadele tähelepanu juhtida ning kommenteeriva, kinnistava käitumisega "premeerida" kõiki juhtumeid,

kui rühmasisene õping teoks saab. Leebelt, kuid kindlalt võib nõnda inimestele õpetada olulise märkamist, kaasaarutlemise võtteid, loovustehnikaid, süsteemset mõtlemist jm.

◆ Üheks rühmatöös laia rakendamist leidnud võtteks on **arutus arutlusest** ehk grupitöö kulgemise enese luubi alla võtmine. Üldiselt on selle algatamiseks sobiv formaalse ülesandega valmis saamise ajahetk. Saavutatud head või kesised tulemused annavad ajendi läbi arutada, kuidas nendeni on jõutud, mil kombel osalejad üksteist toetasid või takistasid, kas kõik said olulise välja öelda, kas rühmaliikmeil oli tähelepanelikkust ka teiste ideid edasi arendada või keskenduti vaid oma seisukohtade esitamisele ja kaitsmisele jne. Just selline diskussioon diskussiooni üle avab sotsiaalpsühholoogia vallas õppimise perspektiivi. Ootamatult ilmneb, et mõnigi meile näivalt selge asjaolu võtab kellegi teise tõlgenduses hoopis teise värvingu.

JÕEL ON KAKS KALLAST, ASJADEL KAKS KÜLGE.

Hiina vanasõna

3.6. Grupitreeningu võtted

Rühmatöö või väitlus kujundab tihti situatsiooni, kus osalejad ühtaegu õpivad vaatlusalust valdkonda (teemat, probleemi) tundma ning katsetavad eksperimentaalses õhkkonnas erinevate käitumismallidega. Rühmatreeningu lähem tutvustamine eeldaks selle läbiviimise kontseptsioonide (näiteks rollimängule ja videotagasi- sidele rajatud suhtlemisõppuse, transaktsionaalse analüüsi, gestaltteraapia, sensitiivsustreeningu jt) põhjalikumat kirjeldamist. Sedavõrd lai temaatika väljub käesoleva käsiraamatu ainevallast. Samas võiks näiteks nii tudengite seminari juhtimisel kui täienduskoolituse rühmatöö korraldamisel võtta kasutusele nii mõnegi grupitreeningul rakendatud võtte. Pealegi kasutavad rühma- teraapia jt grupitreeningu liikide tehnikaid aeg-ajalt ka need rüh-

matöö korraldajad, kel vastava treeningu läbiviija litsents puudub. Neil kaalutlustel ongi allpool toodud grupitreeningu tehnikate tutvustus.

Grupitreeningu läbiviija 12 tegutsemistaktikat

1. Otsene õpetamine

Info andmise eesmärgiks on osalejatele sõna otseses mõttes millegi selgekstegemine, näiteks uute teadmiste, käitumiviiside, tegutsemisjuhiste andmine. Üheks otsese õpetamise mooduseks on soovitatava käitumismalli demonstreerimine: viisaka pöördumisi viisi või tõhusa väitlusvõtte esitamine jne. Otsese õpetamise puhul teavad nii treener kui rühmaliikmed, et tegemist on õpetamisega.

2. Varjatud õpetamine

Tunnustuse või vaikimise, žesti või vihje õpetuslik otstarve on seekord varjatud. Treener jätab mulje, et tegemist on tema loomulike reaktsioonidega grupis kujunenud olukordadele, ning rühmaliikmeil ei lasu otsest "vastutust" vihjatust või sümboolselt väljendatust "õppust võtta". Varjatud õpetamise korral õpetaja teab, ent rühmaliikmed ei tea (või ei tee teadma), et tegemist on õpetamisega.

3. Siin-ja-praegu toimuvale tähelepanu suunamine

Kohalviibijate tähelepanu suunatakse avaldatud seisukohtadele, tekkinud tunnetele, kujunenud olukorrale, ilma et sealjuures oma hinnangut väljendataks.

4. Toimuvale tähenduse andmine

Nii otsene kui kaudne õpetamine saab grupitreeningul sageli teoks toimuvale tähenduse andmise, selle kommenteerimise, tõlgendamise ja dešifreerimisega.

5. Kokkuvõtete tegemine

Nagu rühmatöös, aitab ka grupitreeningus väidete resümeerimine või toimunust kokkuvõtte tegemine õppureid olulisele orienteerida ning õppimist kiirendada.

6. Tundetõlgendus

Korratakse treeningul osaleja ütluse emotsionaalset sisu, mis asja-

osalisel endal võib olla teadvustamata. Tundetõlgenduseks võib esitada ka otsese küsimuse *mida sa tundsid?* või *mida sa just praegu tunnud?*.

7 “Esiletoomine”

Õppija aktiveerimine, tema kaasamine rühmatöösse.

8. “Kanaliseerimine”

Rühmaliikmete ümbersuunamine, uue teema või probleemi arutluse alla võtmine. Selle võtte eesmärgiks on olukord ümber kujundada, õhkkond sallivamaks, asjalikumaks, avameelsemaks või usaldavamaks muuta ning treeningus senisest tõhusam tegutsemisjatk valida.

9. Piirangute seadmine

Tähelepanu juhtimine kehtestatud normide või reeglite (näiteks põhimõte, et üks räägib korraga) rikkumisele.

10. Kaitse pakkumine

Rühmakaaslase kaitsmine teiste ülemäära terava kriitika või surve eest on usaldusliku õhkkonna loomiseks (vt punkt 12) oluline. Seda eesmärki teenivad emotsionaalne kaasaelamine, mõistvuse ning heakskiidu ilmutamine.

11 Vahetu tagasiside taotlemine

See on grupitreeningu keskne tehnika: rühmale või konkreetsele isikule esitatakse küsimus selle kohta, mida toimunust arvatakse või mida tuntakse.

12. Usaldusliku õhkkonna tagamine

Grupitreeningu õnnestumiseks peab sellel valitsema avatud ja vastastikku usaldav õhkkond. Treeneril on soodsa atmosfääri kujundamiseks mitmeid võimalusi: sõbralikkus kõigi vastu, tähelepaneliku kuulaja hoiak, sallivus erimeelsuste suhtes, öeldud teravuste pehmemdamine nende “ümbertõlkimisega” jne. Usalduslikkus ei tähenda leebe isiku maskis istumist; mõnikord läheb selle kujundamiseks tarvis sirgjoonelist otsekohest üksteise suhtes. Treeneri ülesandeks jääb osalejais säärase kaitstustunde tekitamine, mis lubab minna avatumaks, kui seda argielus endale lubatakse.

Suhtlemismängud

Järgnevalt kirjeldatavad mängud võimaldavad treenida asjalikku ja otsekohest eneseväljendust ning kaasaelavat kuulamist, ent need sobivad ka lihtsalt mõttevahetuse elavdamiseks. Mängude koostamisel on eeskju võetud S. Saxi ja S. Hollanderi käsiraamatust *Reality games* (New York, 1972). Suhtlemismängude läbiviimiseks soodsa õhkkonna kujundamiseks võib kasutada lisatud häälestamisküsimusi. Mängude käivitamisel ja suunamisel tuleb järgida kehtestatud reegleid.

◆ Fookusemäng

Mängu eesmärk: rõhutada kaasaelava kuulamise eneseväljendamist hõlbustavat tähendust ning õpetada vestluskultuuri.

Mängu käik

Õpperühm jaotatakse 5–8-liikmelisteks gruppideks. Pakutakse välja kõikidele gruppidele ühine teema või lastakse pakutud teemade osas valik teha. Teemad peavad olema huviäratavad ning võimaldama erinevat lähenemist.

Mängureglid

Rühmale tehakse teatavaks 2 reeglit:

1. *kindla fookuse reegel* – korraga on fookuses ehk tähelepanu keskmes vaid üks isik ja kellelgi pole õigust end tema asemel fookusse seada
2. *positiivse tagasiside reegel* – kõik osalejad jälgivad fookust ja annavad mõista, et nad saavad temast aru.

Edasi esitab mängujuht mõned **häälestamisküsimused**, millele kuulajail palutakse vastata käe tõstmisega erinevale kõrgusele.

- *Kas olete viibinud seltskonnas, kus teil tuli esineda, aga keegi segas end vahele?*
- *Kas olete jutelnud olukorras, kus teie rääkisite ühest, kaaslane aga hoopis teisest asjast?*
- *Kas olete viibinud juubelil, kus juubilari ei märka keegi tähele panna ning osalejate mureks näib olevat iseenda eksponeerimine?*

- *Kas olete viibinud seltskonnas, kus küll räägiti, aga kellelgi polnud midagi öelda?*
- *Kas olete olnud inimeste seltsis, kes kõik püüavad midagi rääkida, ent keegi üksteist korralikult ei kuula?*
- *Kas sooviksite, et teie esinemist teraselt ja lugupidavalt kuulataks?*

Toodud küsimustele antud vastused tõestavad nii osalejatele kui mängujuhile uuritava valdkonna akuutsust. Pärast häälestusküsimustele vastamist käivitubki tegelik mäng: keegi osalejaist hakkab kõnelema ning teised tagavad talle toetava tagasiside. Fookuses olek kestab selle mängu korral just nõnda kaua, kui kõnealune isik soovib (enamasti vahemikus ühest repliigist kuni viieminutilise esinemiseni). Seejärel võtab fookuse üle teine rääkida soovija. Eelkõneleja esinemisel tekkinud mõtted öeldakse jälle edasi fookuse põhimõttel. Fookusemängu võib hiljem kommenteerida ning vajaduse korral jälle uuesti rakendada, õpetades nõnda osavõtjaid üksteist korralikult kuulama ja oma mõtteid selgemini väljendama. Soovitusi nii ühe kui teise oskuse parandamiseks leidub käesoleva käsiraamatu vastavates osades.) Fookusemängu võib lülitada ka vestlusesse ja diskussiooni.

◆ Seisukohavõtumäng

Mängu eesmärk on õpetada osalejaid määratlema oma seisukoha mingis küsimuses.

Häälestamisküsimused

- *Kas olete kohanud inimesi, kes pikalt tiirlevad mingi küsimuse ümber, ilma et suudaksid selgelt oma suhtumist väljendada?*
- *Kas olete osalenud arutlustel, kus isegi pikema poleemika järel ei suudeta oma seisukohta määratleda?*
- *Kas olete kogenud olukordi, kus koosolek või mõttevahetus takerdub seetõttu, et kohalolijad ei söanda või ei oska oma arvamusi ja ettepanekuid selgesõnaliselt väljendada?*

Mängu käik

Õpperühm jaotatakse 5–8-liikmelisteks alagruppideks. Igaühes neist valitakse mängujuht ja sekretär. Seepeale esitatakse rühma-

dele läbiarutamiseks ja **kindla seisukoha võtmiseks** teatav probleem. Arutelu tulemused võtavad kokku alarühmade juhid. Lõpuks toimub mõttevahetus laias ringis. Kirjeldatud mängu on lihtne kasutada koostöö ja olulise väljaütlemise harjutamiseks rühmatööl.

◆ Komplimentimäng

Mängu eesmärk on anda osalejaile kogemus tunnustava tagasiside osakaalust suhtlemisel ning samas õpetada kiituse ja tunnustuse jagamise erinevaid teid.

Häälestamisküsimused

- *Kas teile meeldivad kiitused ja tunnustamine?*
- *Kas elus saadud komplimentid tunduvad teile veenvad?*
- *Kas olete tundnud end ebamugavalt teile saamatult öeldud komplimenti tõttu?*
- *Kas olete kahelnud teile tehtud komplimenti siiruses?*
- *Kas sooviksite endas arendada komplimentide tegemise oskust?*

Mängu käik

Kõigepealt tehakse teatavaks **komplimenti reeglid**:

- tunnustus olgu usutav ja siiras
- kompliment vastaku selle saaja eale, vanusele, soole ja iseloomule
- kompliment peaks põhinema selle saaja tegelikel, mitte “laest võetud” tunnustel
- mõjus tunnustus on komplimenti saajas säärase positiivse omaduse avastamine, millest ta ise polnud teadlik
- komplimentina toimib ka inimeste käekäigu optimistlik prognoos.

Õppegrupp jaotatakse väiksemateks rühmadeks. Kordamööda on fookuses kõik rühma liikmed. Ülejäänud liikmed teevad fookuses olijaile komplimente.

Hiljem asjaosalised ütlevad, milliseid komplimente nad uskusid ja kuidas nad end tundsid.

◆ Usutlemismäng

Eesmärk: treenida osalejais usutleja ja küsitletava rollis olemise vilumusi.

Häälestamisküsimused

- *Kas olete tundnud kimbatust, kui keegi (näiteks lehemees) asus teid pommitama ootamatute küsimustega?*
- *Kas olete märganud, kuidas asjakohane küsimus hõlbustab eneseväljendust?*
- *Kas sooviksite täiendada oma küsitlemisoskust?*
- *Kas sooviksite õppida intervjuu andmise oskusi?*

Mängu käik

Kõigepealt mõtleb mängujuht püstitatud probleemi uurimiseks välja mõned küsimused. Seejärel valitakse õpperühma liikmetest usutleja ja usutletav (intervjuu võtja ning andja). Pärast rollide jaotamist annab õpetaja usutleja osa täitjale üle oma küsimused. Neid küsimusi (intervjuu skeemi) võib soovi korral kohapeal varieerida või ka teiste küsimustega asendada. Intervjuusid võib ka salvestada. Pärast seda, kui kõik kohalolijad on saanud vähemalt ühe korra mängust osa võtta, tehakse toimumust kokkuvõte.

3.7 Esitamine

Õpetatava töövõtte ettenäitamine või mingi seadme käsitlemise demonstreerimine teevad tõepoolest asja tihti palju kiiremini selgeks kui verbaalne seletus. Pealegi haarab demonstratsioon kaasa nii visuaalse kui auditiivse (individuaalse katsetamise korral ka kineetilise ja taktiilise) taju, mis aitab olulist paremini meeles pidada. Siiski pole näitlik õpetamine alati nii lihtne ja endastmõistetav, kui esmapilgul võib tunduda. Esitamismeetodki eeldab hoolikat omandamist.

KORD NÄIDATA ON MÕJUSAM KUI SADA KORDA SELETADA.

Hiina vanasõna

Esituse ettevalmistamine ja läbiviimine

- 1 Tee enne teiste õpetamist enesele selgeks, mida demonstratsiooniga taotled.
Kas tutvustad meetodit või annad ülevaate objektist?
Kas taotled küsimuse kohest selgekssaamist?
Kas eesmärgiks on laiema teema või problemaatika näitlikustamine konkreetse asjaga?
2. Võta seletustes arvesse, et kogenule lihtne ja arusaadav võib algajale paista heidutavalt keerukana.
3. Sea valmis näidatava mõistmist hõlbustavad abivahendid. Mudelid, skeemid ja diagrammid lihtsustavad õppimist ning seletuste meeldejätmist.
4. Esitamisele asudes anna selgelt teada, mida sa näidata soovid ja mis sa demonstratsiooniga taotled.
5. Kanna hoolt selle eest, et näidatav objekt oleks kõigile jälgitav. Tarbe korral sea objekt kõrgemale alusele.
6. Juhul kui ootad osavõtjailt teatud toiminguid, selgita lühidalt, mis nad peavad tegema.
7. Juhul kui demonstratsioon koosneb toimingute seeriast, tee üksikute seeriade vahel väike paus ja selgita eelnevaid või järgnevaid samme lähemalt.
8. Pane demonstratsiooni ajal tähele, kas kõigil oli võimalus olulist märgata ja kas sinust saadi aru.
9. Liigu edasi pigem mõõdukas kui rutakas tempos.
10. Peatu pikemalt seikadel, mis sinu kogemuste järgi võivad olla raskesti arusaadavad.
- 11 Tarbe korral korda mingit toimingut algusest lõpuni kaks või enam korda, kuni igauks sellest aru saab.
12. Arvesta seda, et õpilaste ees seistes on sinu vasak pool neile parem, ja vastupidi.
13. Juhul kui osavõtjad teevad märkmeid, mine edasi sellises tempos, et olulise üleskirjutamine ei takistaks esituse jälgimist. Näiteks arvutiõpetuses tekib tihti olukord, et õppijad ei suuda üheaegselt seletuste üleskirjutamisega jälgida instruktori manipulatsioone arvutil.

14. Võimaluse korral jaota enne demonstratsiooni õppijatele vaatlusskeem, milles on järjekorras esile toodud kõik objekti esitamise sammud.
15. Ära demonstreeri algajatele oma kõrget meisterlikkust. Enamikul juhtudel mõjub see pärssivalt ning kahandab eneseusaldust.
16. Vahetult pärast esitust küsi õppijailt, kas nähtu oli neile arusaadav. Tarbe korral anna lisaselgitusi.
17. Õpitu kinnistamiseks on kaks moodust: palu osalejail sõnades kirjeldada nähtu põhilisi momente; lase kellelgi ettenäidatu ise läbi proovida.
18. Pane esituse järel kirja selle läbiviimise kogemus (vahetud tähelepanekud).

M ä r k u s. Viimast suunist tasuks rakendada mõistagi ka teiste meetodite kasutamisel.

3.8. Ühisõppe meetodid

Järgnevalt kirjeldatavad meetodid erinevad eespool tutvustatud rühmatööst ennekõike selle poolest, et grupiprotsesside käivitamine, juhtimine ja jälgimine pole neis nõutav.

Kooperatiivne õppimine "mosaiikrühmas"

Tutvugem nüüd California ülikooli õpetlase E. Aronsoni poolt väljatöötatud **mosaiikõppe** põhimõttega. Lähtutakse vastastikuse õpetamise ideest: iga rühmaliige õpib täielikult selgeks ühe piiratud mahuga pala või lõigu terviklikust teemast ning seejärel asuvad osalejad üksteist vastastikku harima, oma alateemal teiste küsimustele vastama ja segaseid kohti selgitama. Nii kujunebki kildudest mosaiik. Selle õppevormi katseline sisseviimine mõnedes USA koolides on andnud paljutöötavaid tulemusi.

Mosaiikrühma põhimõtet võiks piiratud ulatuses rakendada näiteks ulatusliku lektüüri ühisel läbilugemisel, distantsõppe raamatute läbiarutamisel või eksamiküsimuste selgeksõppimisel. Selle

meetodi puhul kujuneb ilmselt otsustavaks vabatahtlikkuse põhimõte. Õpetajal pole võimalik mosaiikõppe põhimõtet ühelegi rühmale peale sundida. Pealegi on selle meetodi tegeliku rakendamise ja tulemuslikkuse kontroll keerukas. Omaette probleemiks on seegi, kuivõrd kõigil mosaiikrühma liikmel jagub õpetaja rolli ajutiseks ülevõtmiseks kannatlikkust ja pedagoogilist vaistu.

Ühisõpe uurimisrühmas

Kirjeldagem järgnevalt H. J. Theleni (1960) väljatöötatud ja S. Shahani (1980) täiendatud uurimisrühma mudelit.

1 s a m m. Kuni 6-liikmelisse heterogeensesse töörühma organiseeritud õpilased valivad õpetaja koostatud laiemast valdkonnast (uurimisprobleemide loendist) endale sobivad teemad.

2. s a m m. Iga rühm määrab koos oma õpetajaga teema läbitöötamise eesmärgid ja neid konkretiseerivad ülesanded, samuti kavandatakse ühiselt ajajaotus ja edasise töö käik.

3. s a m m. Rühmade liikmed viivad oma plaanid ellu. Õpetaja jälgib rühmade edasiliikumist ning pakub oma abi üldiselt üksnes sedavõrd, kui seda küsitakse.

4. s a m m. Rühmad analüüsivad tehtud tööd ja saavutatud tulemusi ning arutavad läbi, kuidas oma töö tulemused teistele esitamiseks ülevaatlikult ja köitvalt kokku võtta.

5. s a m m. Õpetaja lepib rühmadega kokku, kes millal oma aruande esitab.

6. s a m m. Toimub rühmatöö tulemuste ettekandmine kõigi alarühmade kaupa. Eesmärgiks on kaaslastes oma alateema vastu huvi äratada ning neid uuritud valdkonnaga kiiresti kurssi viia.

7 s a m m. Õpetaja ning õppijad hindavad koos kõigi alarühmade tulemusi. Keskseks kriteeriumiks võetakse see, kuidas ühest või teisest alateemast ülevaate andmine õnnestus.

Kirjeldatud meetod eeldab osalejate piisavalt kõrget motivatsiooni teema iseseisvalt läbi uurida. Avastuslikkus ja loovus pääsevad mõjule sedavõrd, kuivõrd sundimatu ja eksperimenteeriva õhkkonna õppijad suudavad luua.

Õpiring

Üheks koopereeruva õppe teeks on huvikaaslastega säärase vaba ja informaalse õpiringi moodustamine, kus uute teadmiste ja oskuste omandamise saab ühendada meeldivate isiklike kontaktide arendamisega. Selle õppevormi korral on õpetaja osa tagasihoidlik. Paljud arvutiasjandust, võõrkeeli või ettevõtlust tudeerivad spontaansed õpingid kujunevad iseenesest välja sõprade või sõbrataride kooskäimistest, nende programm on üpris tinglik ja osalejate individuaalse edasiliikumise tempo vägagi erinev.

Õpiringi põhimõtted on leidnud edasiarendamist kuulsais jaapani *kvaliteediringides*, mille ühe kompanii töötajaist liikmed otsivad üheskoos võimalusi ettevõtte toodangu kvaliteedi parandamiseks, firma tasuvuse suurendamiseks ning tema konkurentsivõime tõstmiseks. Ilmselt vääriski õpingide kogemus meil senisest palju laialdasemat tutvustamist. Kuivõrd õpingide tööle pole esitatud mingeid ettekirjutusi ega piiranguid, võib neis edukalt rakendada eespool kirjeldatud rühmatöö põhinõudeid ning tegutseda soovi korral mosaiik- või uurimiserühmana.

Eestis on õpingid üsna laialt levinud vabahariduslikus koolituses. Enamasti on kaasa haaratud lähikonnas elavad asjahuvilised. Õpetaja olemasolu pole määrav, sest koos käiakse isiklikust entusiasmist ja suhtlemishuvist ajendatuna. Õpetaja rolli kannab Eestis tavaliselt keegi rühmaliikmetest, enamasti kõige kogenum või autoriteetsem. Võimalik on ka kordamööda juhendajaks olla. Kaugkoolituse levimisel võib õpingidele ennustada senisest märksa laiemat kasutust. Omapärased õpingid on psühhoteraapeutilise suunaga või paremat sotsiaalset kohanemist taotlevad eneseabirühmad (osalejaiks näiteks lihasehaiged, anonüümsed alkohoolikud, vanglast vabanenud ja nende sugulased jt).

TIIGIKONNAGA POLE MÕTET RÄÄKIDA OOKEANIST.

Hüüa vanasõna

3.9. Individuaalne töö tunnis

Algklasside õpilastel on pahatihti tavaks iseseisvaks harjutamiseks ettenähtud ajal unistada, ringi vahtida ja muidu tühja-tähjaga tegelda. Tudengid ja täienduskoolel osalejad oskavad õpiajaga muidugi sihikindlamalt ümber käia. Ent see ei tähenda, et seletamine ja suunamine iseseisva töö andmisel täiskasvanuilegi liigne oleks.

Juhtnõore iseseisvale tööle suunamiseks

1. Kavanda kursuse või õppetunni ajagraafikut arvestades iseseisvaks harjutamiseks minev aeg.
2. Kanna hoolt selle eest, et harjutamise alustamisel oleksid käepärast vajalikud kirjatarbe, juhised jm abivahendid, et kõik töökohad oleksid hästi valgustatud, et tehnovahendid oleksid töökindlad, elektriseadmed vooluvõrku lülitatud ja ruum ventileeritud.
3. Anna teada harjutamise eesmärk, oodatav tulemus ning selleks ettenähtud aeg.
4. Jälgi algusest peale, et õppijad juhistest õigesti aru saaksid.
5. Välti harjutamisel võistlusmomenti, kuna see kahandaks pikaldaselt töötavate kursuste õpihuvi.
6. Ole valvas nende harjutatavate toimingute jälgimisel, kus harilikult vigu tehakse. Näiteks arvutavad raamatupidamise kursusel pooled osalejad tulumaksu protsenti valesti, arvutiõppes aga tavatsevad hooletumad õpilased töö lõpetamisel kompuutri ilma ettenähtud operatsioonideta lihtsalt välja lülitada.
7. Õpilaste tegevusest ülevaate saamiseks on mitmeid kaudseid näitajaid. Näiteks võib rühmatöö laabumise üle otsustada selle järgi, kui lähedal osavõtjad üksteisele istuvad, kui elavalt nad jutlevad, kas kellegi hääl kostab teistest üle, kuivõrd keegi genereeritud ideid protokollib jne.
8. Hoidu tähelepanu pööramisest ainult ühele isikule (võimekale, sümpaatsele...), jättes teised tagaplaanile.
9. Pane tähele tüdinenud või igavleva ilmega õpilasi. Tarbe kor-

ral – kui nad teistest varem ülesandega valmis said – anna neile (selleks puhuks juba varem plaanitud!) uus töö.

10. Anna õppijaile tunnustavat tagasisidet ning õpi oma arvustavaid märkusi tegema pehmes ja humoorikas vormis.

Tunnustava ja arvustava tagasiside näiteid

Just nii

Sul edeneb kenasti

Nii ongi õige

Hästi

Pole viga

Tubli

Seda saab teha kiiremini, kui...

Esimese korra kohta pole paha

Üsna õige, ent...

Muidu pole viga, kuid...

Päris hästi, aga...

Kui nüüd ka x-asjaga toime tuleksid, oleks kõik korras

Üsna mõjus, kuid...

Muidu pole viga, ent paremini oleks võinud...

Väike ebatäpsus...

Saab ka nii, ent veelgi kindlam oleks

X-vaatepunktist täiesti õige seisukoht. Ent kui võtame arvesse ka y-asjaolud, siis...

Mul endal on samuti raskusi...

See pole just kõige õigem viis, ent siin teevad alguses pea kõik valesti...

3.10. Kodutööde andmine

Laias laastus jagunevad iseseisvad tööd kodus kaheks: kirjanduse lugemine ja kirjalike tööde tegemine. Mõlemal korral saab õpetaja käepäraste meetodite soovitamisega tõsta õppimise tempot ning kokkuvõttes ka selle tulemuslikkust.

8 soovitus silmava ja kiire lugemise omandamiseks
(Täpsemad suunised A. Kidroni raamatus *Kuidas hõlpsalt õppida*, lk 62–64).

1. Omanda enne teose sisusse süvenemist sellest lühiülevaade.
2. Kontrolli raamatut lehitsedes valitud kohtades selle taset, teemakohasust ja meeldivust. Tee kindlaks, kas alapealkirjades, jooniste allkirjades jm leidub sind huvitava materjali märksõnu.
3. Olles teinud kindlaks, et teos tundub huvitav, mõtle läbi, millised alateemad või probleemid järgneva lugemise ajal tähtsaimad on.
4. Harjuta end lugema, pliiats käes, nii et saad teksti (kui see on enda oma) kohe märkmeid või juurdekirjutusi lisada või sellest väljakirjutusi teha.
5. Loe mõtteid, mitte sõnu.
6. Lugemiskiiruse tõstmiseks avarda pilguvälja ehk silmade haardeulatust.
7. Õpi lugema ülalt alla. Seda on mugav harjutada kitsa veeruga ajaleheartikleid silmavalt lugedes. Hiljem õpid kord-korralt aina laiemaid tekste haarama.
8. Arenda võimet mõista tekstist olulist üksnes sellise diagonaalis silmava lugemise abil. Esita endale pärast lugemist kontrollküsimusi, mis suunavad olulist meenutama.

Taani täienduskoolituse spetsialistid B. Bruun ja S. Dombernowsky (1966) soovivad ulatuslike kirjalike tööde tegemiseks meetodit *Quick-and-Dirty*, mille eesti vasteks võiks sobida "**Käbe ja räpakas**". See meetod sobib eriti neis olukordades, kus napi ajaga tuleb suur hulk materjali läbi töötada. Meetodi kordaläinud rakendamine eeldab siiski seda, et käsitletava probleemistikuga on ka varem tublisti vaeva nähtud.

Kiirõppe võte "Käbe ja räpakas"

1. Tööta täie pingega ja keskendunult 45 minutit ning tee siis 5–10-minutiline paus. Lase end puhkeminuteil täiesti lõdvaks:

võid tugitoolis või töölaual taga lõõgastuda, silmad sulgeda, voodisse või vaibale pikali heita jne.

2. Enne üksikküsimustega tegelemist loe kõik antud ülesanded kiiresti läbi ja omanda asjast terviklik ülevaade. Nii annad oma ajule vaikumisi käsu ühe asja kallal pikalt kohmitsemata mitmele probleemile kiire vastus leida.
3. Lahenda kõik ülesanded ära nii kiiresti, kui suudad. Siin on omal kohal sportlik hasart. Näiteks kui annad endale käsu essee kava või kirjaliku harjutuse veerandtunniga ära teha, märkad üllatusega, et see on täiesti mõeldav. Imestada pole õieti midagi: sugestiivõppe asjatundjad on seisukohal, et tavaliselt rakendame õppimisel ja vaimsel tööil vaid 4% oma aju ja intellekti kapatsiteedist. Kiire tempo pealesundimine tõstabki tempot! Ning mis eriti huvitav – teeb mõnelgi puhul pealegi reipamaks.
4. Vaata nüüd kõigi ülesannete nõuded ning oma töö tulemused kiiresti üle. Toimi jällegi nii ruttu, kui jaksad.
5. Pane valminud töö mõneks ajaks (mitmeks tunniks, paariks päevaks) kõrvale.
6. Vaata nüüd oma töö veel kord kiires tempos üle. Ilmselt leiad valminud töös mõndagi muuta või täiustada. Ent püüa ka need parandamist ja täiustamist vajavad kohad leida üles nii kiiresti, kui suudad.
7. Tööle lõplikku lihvi andes võid tempot alla võtta ja nautida oma jõupingutuste tulemusi.

Järgi 45 keskendumiseks ja 5–10 lõõgastumiseks mõeldud minuti põhimõtet oma töö kõigil etappidel.

Ülalmainitud taani autoreilt pärineb veel üks väärt soovitus, mille võiks eesti keeli määratleda **“Õppija logiraamatuna”** Pikema kursuse või iseõppimise perioodi algul tasuks sisse seada oma vigade ja kordaminekute päevik. Säärane vahend tootab ilmset abi ka algajale täiskasvanute koolitajale, kel andragoogiline ettevalmistus puudub. Nähes pisut vaeva päeviku endale sobivaks kohandamisega, võib õppija logiraamatust saada suurepärase vahend kogemustest õppimise tõhustamiseks. Alustada tuleks sellest, et

päevikusse kantakse nii (ebameeldiva üllatuse valmistanud) negatiivse kui (üllatuslikult hästi õnnestunud) positiivse õppimiskogemuse kõik olulised juhtumid. Ajapikku – mõne nädala või paari kuuga – aitab kirjapandu välja peilida tüüpvead ja nende teket tinginud asjaolud. Teiselt poolt saab logiraamatust tuge oma eeliste ja tugevate külgede edaspidiseks veelgi efektiivsemaks kasutuselevõtuks.

“Õppija logiraamatu” vormistamise (liigendamise) näide

- A. Märgi üles juhtumid, kus sul pikemal ajavahemikul läks korda hästi keskenduda. Teadvusta ja too esile soodsad sisemised ja välised tegurid, mis andsid sulle pikaks keskendumiseks tarviliku tahtejõu, energia ja erksuse.
- B. Õpитеchnikate (mäluvõtted, silmava lugemise tehnika jm) rakendamise kogemus.
- C. Õpivalmiduse ajutise langemise ilmingud ja oletatavad põhjused. (Näide. Referaadi ettevalmistamine muutus seda vastikumaks, mida enam ma selle kui igava ja tülika kohustuse edasi lükkasin.)
- D. Kordaläinud katsed end käsile võtta, oma laiskus või mugavus üle kavaldada.
- E. Keerukate asjade üllatuslikult kiire taipamise juhtumid.

3.11 Juhendamine

Uurimisülesannet sisaldava kirjaliku töö juhendamine on individuaalse ehk ühele õppijale suunatud õpetamise sobivaim moodus. Õpilane saab õpetajaga omavahel olles nõutada temalt abi just neis küsimustes, mis teda huvitavad. Samal ajal avaneb õpetajal võimalus selgitada mingit keerukat probleemi või nähtust palju põhjalikumalt, kui see loengu ajal võimalik oleks. Juhendav õpetamine võimaldab õpetajal kiiresti kontrollida, kas tema selgitusi ja soovitusi mõisteti õigesti. Kahjuks kasutatakse juhendamise suurepäraseid didaktilisi võimalusi koolipraktikas suhteliselt

tagasihoidlikult. Sageli piirdub õpetaja osa seminari-, kursuse- või lõputöö juhendamisel vaid kiirustades jagatud näpunäidetega selle kohta, kuidas töö üles ehitada, ning valmimisjärgse üleluge-misega.

Pöördugem hetkeks tagasi õpetamise põhiskeemi juurde. Enne õpetama asumist tehkem selgeks kolm asja:

- *kellele* me midagi selgitame või soovitame – milline on tema teadmiste tase, missugused ootused tal on, kui püüdlik, korralik või arukas meie juhendatav on;
- *mida* me õpetame. Pole mõeldav kõike olulist paari lühikese kohtumise käigus edasi rääkida. Niisiis peaksime keskenduma kõi-ge olulisemale. Mis see on?
- *millises situatsioonis* toimub juhendamine – kas õppijaga nelja silma all või väikeses rühmas, ajanappuse või suuremate ajavarude tingimustes; õppejõule hästi tuntud või temalegi uudes valdkon-nas jne.

Õppija subjektiivne meeldivus, tema ärksus (näib olevat teemast huvitatud, esitab konkreetseid küsimusi) ja responsiivsus (kuulab tähelepanelikult, ilmutab mõistvust, haakub ettepanekutega, arut-leb kaasa) kujundavad ka õpetaja suhtumise õpilasesse. Pole mida-gi imelikku selles, et neile, kes meile enam meeldivad, pühendame õppejõuna vaistlikult enam tähelepanu ning aega, mis peegeldub ka valmivais töödes. Selleks et juhendamise õpetavat ja arendavat tähendust tõsta, tuleks õpetajal lahti mõtestada kirjaliku töö koostamisega kaasneva õppimise täpsem sisu.

Uuriva kallakuga töö tegija arendab endas järgmisi õppimisoskusi.

- **Sobiva mahu ja haardega teema valimine** (iseseisva teemava-liku korral). Asjatundmatu teemaseade korral kipub uurimus laiali valguma ning sellest ei kooru välja selgepiirilisi tulemusi.
- **Teema selge formuleerimine.** Üks ja sama sõnastus võib eri ini-meste jaoks tähendada täiesti erinevaid asju. Isegi korrektselt sõnastatud uurimisteema eeldab hoolikat läbimõtlemist, mida sel-line formuleering täpselt tähendab.

● **Uuringukava koostamine.** Küsimused, mida läbi töötatakse või tõestada püütakse, tuleks kokku viia selleks vajamineva aja kavandamisega ning määrata kindlaks töö algus ja valmisvariandi esitamise tähtaeg.

● **Uurimisobjekti kirjeldava info kogumine.** Kirjanduse läbitöötamine, arhiiviandmete hankimine, internetis “surfamine” asjatundjate küsitlemine – kõik see neelab omajagu aega. Seminaritöödest erialaste artikliteni ja doktoriväitekirjani koguvad kirjalike tööde koostajad igal pool sellist ülemäärast infot, mida läbi ei jõuta töötada.

Info hankimise eel peaks selle vajaja esitama endale järgmised küsimused:

Mille kohta ma infot vajan? Millises mahus?

Milleks infot tarvis läheb? Kas valdkonnas orienteerumiseks, teoreetilise tagapõhja kujundamiseks, uuringuobjekti kirjeldamiseks, erinevate seisukohtade esitamiseks? Milleks veel?

Kust infot hankida? Raamatukogust? Sõpradelt? Ametiasutustest? Internetist? Õpetajalt? Kaasõppijailt? Kas info hankimiseks ei leidu teadaolevatele lisaks teisi, käepärasemaid kohti?

Missuguses vormis esialgne info saabub?

Kuidas seda infot oleks soovitatav säilitamiseks töödelda? (Vaatluskeemil, tabelis, kartoteegis, arvutis, diktofonil...)

● **Esialgsete oletuste tegemine.** Hüpooteeside esiletoomine on isegi väitekirja tegijaile ränk ülesanne. Lihtsate tööde korral võib mainitud esialgne oletus piirduda kõige üldisemas laadis arvamusega sellest, mida oma tööga tõestatakse, kuhu välja jõutakse. Näiteks “Äripäeva” andmeil koostatud uurimisteema “Ettevõtlus Eesti väikefirmas” eeldatavaks tulemuseks võib olla kinnituse saamine sellele, et väikefirmade plahvatuslikult kasvanud arv on viimasel aastal oluliselt kahanenud; et väikefirmad peavad ellujäämise nimel leidma endale kitsa turunisi jne.

DIPLOM LUBAB MÄRKSA ENESEKINDLAMALT EKSIDA.

- **Kirjaliku töö ülesehituse (struktuuri) kindlaksmääramine.** Kindlasti peaks töös olema kolm järgmist osa: probleemi püstitamine, arutus, kokkuvõte. Sisu teistsuguse liigendamise võimaluste kohta võiks õppejõud juhendatavale pakkuda paar erinevat varianti, jättes lõpliku valiku viimase enda otsustada.
- **Uuriva arutluse – eelduste, järelduste, kokkuvõtete jne – koostamine.** Rõhutada tuleks seda, et retsensendid ja hindajad ootavad loogiliselt mõtteselgeid arutlusi, mis ei jää õhku, vaid päädivad põhilise kokkuvõtmisega.
- **Uuringuaruande vormistamine.** Pole liigne rõhutada formaalseid vormistusnõudeid, osutades käepärastele nippidele nende realiseerimiseks. Näiteks arvutiga töötades aitab tekstiredaktor grammatikavigu vältida. Töö tiitellehe korrektne vormistus võtab ehk vaid paar minutit lisaaega, ent parandab märgatavalt selle tervikmuljet. Sisukord, kirjandus jm töö juurde kuuluv väärrib samuti korrektset vormistamist. Jne.
- **Juhendaja ja retsensendi märkuste arvestamine.** Teravate märkuste korral ootab juhendatav, et tal aidataks välja mõelda oponendile vastamise variante. Õppejõu ülesandeks jääb tähelepanu juhtimine säärasele “riuklikele” küsimustele, mille tagamõtteks on aruande koostaja nõrkuse paljastamine, et teda siis rünnata.
- **Kirjaliku töö tulemuste avalik ettekandmine.** Juhendamisel tasuks rõhutada vajadust püüda kuulajate tähelepanu, vältida keerutamist, rääkida selge häälega, võtta grafoprojektor appi jne.

Rõhutagem veel kord, et juhendaja ülesandeks on ka õpilase julgustamine ning innustamine. Heasoovlik abistaja saab üsna kerge vaevaga avardada uurimistöö autori otsinguala, juhtides ta samas uutele küsimustele ja täiendavaile infoallikaile. Niisiis loob juhendaja turvalise õhkkonna õpilase avastusinnu virgutamiseks. Seepärast kulukski tark suunamine ära igapähele, kellel tuleb kirjeldavaid aruandeid või korraldatud uuringu tulemusi kirja panna ning avalikult esitada.

Ulatuslik kirjalik töö õpetab loogiliselt arutlema, kirjandust läbi töötama, selges ja lakoonilises keeles väljenduma ning loovalt

mõtlemata. Juhendamise peamine eesmärk on teha õppijale piiratud aja jooksul selgeks tema järgneva iseseisva uurimistöö ülesehituse põhiloogika ning juhatada talle kätte mõned uurimistööks tarvilikud meetodid ja võtted. Andkem järgnevalt mõningaid pidepunkte õppija **heuristilise ärksuse** suurendamiseks.

● **Uurimisobjekti liigendamine ehk struktureerimine.** Enne teema ja probleemaatika rangelt loogilist lahtimõtestamist oleks soovitatav vaba käega paberile panna kõik see, mis objektist teatakse ning mil viisil selle uurimine loodetakse teoks teha. Näide.

Teema: Prangli saare elanikud ja nende tööolud

1. Saare üldine iseloomustus

2. Asukoht ja loodus

3. Asustuse kujunemine

4. Elanike koosseis

5. Kohalike tööolude vastavus saare elanike koosseisule.

6. Järeldused, kokkuvõte ja ettepanekud

● **Teemast inspireeritud “naiivsete ettekujutuste” väljaselgitamine.** Üheks õpetamist hõlbustavaks teeks on õppimiselsete arusaamade esiletoomine. Enamasti peegeldub neis iseloomulikke väärhinnanguid, mille mõistmine on asja sügavama käsitamise huvides edasiviiv.

● **Teadmiste pagasi kontroll: seniste teadmiste ning puudujääva väljapeilimine.** Näide. Õpilane on lugenud Doris Kareva ja Marie Underi loomingut. Põgusa ülevaate tegemiseks eesti naislühirikuile iseloomulikest teemadest peaks ta end kurssi viima veel vähemalt Viivi Luige ja Betti Alveri luulega.

● **Uurimistööks vajalike põhimõistete (terminite) loendi koostamine.** Nähtuse mõistmist hõlbustab selle olemust määratlevate terminite valdamine. Kiireim viis objekti uurida on selle mõistmiseks vajalikest sõnadest “käsituskontseptsiooni” ülesehitamine. Põhimõistete leidmine või tuletamine ning omavahel suhestamine annab meile edasiseks tööks tarviliku skeemi. Uuema teema korral ilmneb tihti, et meil polegi nähtuse kirjeldamiseks mõistet olemas. Luues mingi uue mõiste, avardame sellega ka objekti tunnetust. Näiteks ülaltoodud mõiste *käsituskontseptsioon* ei tähenda

kaugeltki ranget teaduslikku teooriat, vaid alaprobleeme ja põhimõisteid mingi nähtuse vaatlemiseks.

● **Teema või probleemi varasematele uuringutele ning neid peegeldavale kirjandusele osutamine.** Vahel on õpetamisel otstarbekas osutada teema asjatundlike käsitluste kõrval ka sellistele, mille silmahakkavad vead ja puudused õppija kriitilisust ja enesuskust virgutavad.

3.12. Uudsete õppeviiside näiteid

Soomekeelne raamat *Uuden koulun menetelmät* (Uue kooli meetodid) kirjeldab kümneid tänapäevaseid õppemeetodeid ja koolitamisvõtteid, mille varal õppimine mõnusamaks ja põnevamaks muuta. Enamiku uute õpetamisviiside eesmärk on asetada õppijad vastamisi elulähedaste probleemidega ja panna nad reaalseid olukordi imiteerivas situatsioonis mingit teemat või probleemi iseseisvalt uurima ning vajalikku juurde õppima. Õppimise käigus arendatakse seega kolme asja: oma õpioskusi; teiste õpetamise oskusi; koostöövilumusi. Järgneva ülevaate andmisel ongi olulisemaks allikmaterjaliks võetud mainitud käsiraamat.

Õpikoda

Õpperuum muudetakse sääraseks "töötoaks", kus on võimalik mingit teemat või probleemi üheskoos lähemalt uurida. Õpikoja meetod leiab laia kasutamist rahvusvahelistel seminaridel ja teaduslikel konverentsidel. Meetodi rakendamisel on tähtsaimaks eelnõudeks, et osalejad valiksid endale vabatahtlikult välja huvipakkuva õpikoja mitme võimaliku hulgast ning et töötoas tegutsemise laad ja täpsem ajajaotus jääksid samuti osavõtjate otsustada. Need põhimõtted tagavad iseenesest osalejate kiirema töösse lülitumise ja ärksama tegevuse. Meetodi puuduseks on, et mõnedki õpikojad muutuvad tööruumist jututoaks ja et mitme õpikoja paralleelsel tegutsemisel väljub neis toimuv õppuse korraldajate kontrolli alt.

Mõttetalgud

Soome mainekas innovaatikaspetsialist Kari Helin tõi 80-ndail aastail soome keelde mõiste *innovoima* (uendusjõud) ning töötas välja nüüd meilgi Eestis tuntuks saanud loova mõtlemise tehnika – “mõttetalgud” (*tuumatalkoot*). Meetod on laialt tuntud ettevõtluses ja juhtimises, ent seda võib edukalt kasutada uute probleemide või teemade läbiuurimiseks ka koolituses. Mõttetalgud seisnevad selles, et õppijad asuvad talgutöö põhimõttel üheskoos püstitatud küsimust läbi arutama. Innovaatilise mõtte virgutamisel kasutatakse mitut eri võtet. Õppejõu suunatud arutelu ajal pannakse kõik osalejate ideed ja ettepanekud seintele kinnitatud suurtele paberilehtedele kirja. Seepeale järgneb üksi töötamise faas. Ruumis ringi jalutades ja paberile kantud mõtteid uurides lisab igaüks kirjapandud ideedele nii oma hinnanguid (!! ja ! või ?? ja ?) kui ka teiste ettepanekute omapoolseid arendusi. Just viimaste teke näitab sünergeetilise õhkkonna kujunemist. Mõttetalgute põhimõte võimaldab ära kasutada nii osalejate verbaalse aktiivsuse kui ka suulisel esinemisel tagasihoidlike panuse. Mõttetalgutel kasutatakse sageli ka “harilikku” rühmatööd ja üldtuntud loova mõtlemise tehnikat ajurünnakut.

Kaugkoolitus (distantsope)

Ameerika futuroloog A. Toffler ennustas hulk aastaid tagasi, et tulevikühiskonnas hakkab arvutustehnika ja sidevahendite arenedes niihästi kindel töökoht kui ka õppeasutus ruumilises mõttes üha enam oma kunagist tähendust kaotama. Tegelikuks töö- ja õppimiskohaks saab järjest rohkem inimeste kodu. Tundub, et see aeg on, varem kui arvata teadsime, kätte jõudmas ka meile. Näiteks kasutab üha enam inimesi mitmesuguseid kaugkoolituse vorme. Interneti ja elektronposti abil võib õppejõud teenindada kümneid või sadu õppijaid, edastada neile loengumaterjali ja õppeülesandeid, vastata küsimustele, kontrollida kirjalikke töid jne. Õppijate ja õppejõu vahetu kohtumine võib põhimõtteliselt aset leida vaid avaloengul ja teadmiste kontrolli etapil (juhul kui koolitus viimast ette näeb).

Kaugõppes on olulisel kohal õpieesmärkide ühine püstitamine ja kursuslastele iseseisva õppimise oskuse (näiteks kirjanduse läbitöötamise võtete) edasiandmine. Kui enamik õppijaid saab kaugõpetust, võib loengute läbiviimisest vabastatud õpetaja seda enam pühendada tööle iga üksiku õpilasega – aeglasemate järeleaitamiseks või kaugemale jõudnute süvendavaks juhendamiseks. Seega pakub kaugkoolitus hea tahtmise juures võimalusi ka õppijate individuaalsete iseärasuste arvestamiseks.

Meil on distantsõppe alal saavutatud märkimisväärset edu pangatöötajate koolitamisel. Eesti Pangaliidu distantsõppe programm võimaldab õppijail võtta kursustest osa, sõltumata sellest, millises linnas või maakonnas keegi töötab. Igaüks võib kohandada õpingud oma ameti ja eriala nõuetele ning ühendada õpitu igapäevaste töökogemustega. Kaugkoolituse õpikuis on toodud iga peatüki algul õppijat orienteeriv "eesmärkide kaart" iseseisvat õppimist hõlbustavad kordamisküsimused ja eksamiküsimustega analoogsed vahetestedid. Nn kaasusanalüüsid on mõeldud kursuslastele iseseisvaks lahendamiseks ning need suunavad õpitud teadmisi rakendama. Iga raamatu kohta saab kaugkoolitatu eksami eel õpiku autorilt põhjaliku konsultatsiooni. 6-kuuline õppeaeg lõpeb eksamiga. Teadmiste kontrollimiseks rakendatakse õpikute ainevalda hõlmavaid valikvastustega teste. Eksam loetakse sooritatuks, kui õigesti on vastatud vähemalt 70%-le küsimustest; selle ebaõnnestumise korral võib õppija veel kahe korral katsetada tasulistel järeleksamitel.

Loetu üldistav esitamine

Õpetaja annab kõigile rühmaliikmeile erinevad materjalid (näiteks väljalõiked ajakirjadest), millega igaüks saab 20 minuti jooksul iseseisvalt tutvuda. Tekstidesse võib märkmeid teha. Pärast kirjaliku materjali läbitöötamist teevad osalejad rühmakaaslastele loetust kiire kokkuvõtte, andes tarbe korral täiendavaid selgitusi ja vastates küsimustele. See meetod töötab edaspidigi kasu uue ala iseseisval tundaõppimisel ning aitab õppijail ka õpetamistarkust omandada.

Õppekäik

Külastus või ekskursioon mingisse ettevõttesse, raamatukokku, muuseumi jm virgutab osalejate õpihuvi. Õppekäigu paremaks õnnestumiseks tuleb sellele minna väiksemas rühmas – kuni kuueliikmelise grupina. Osalejatele tuleks külastuse eel välja jagada sihte selgitav “kaart” kus kirjas see, mida kuskil tundma õpitakse ja millele tuleks erilist tähelepanu pöörata. Kolmandaks peaks tagama, et kohapeal läheks kõik ladusalt: ei oleks pikki ooteaegu, asjatundjate otsimisi jne.

Näide. Palmse mõisa külastamisel võib huviväärsest saada palju parema ülevaate, kui objekt osadeks jaotada ja anda asjalikke selgitusi selle kohta, kes mõisa rajas, millised olid traditsioonilise mõisamajanduse põhialad, missuguseid taimi palmimajas (kasvuhoones) kasvatatakse, millised on Palmse mõisakompleksi praegused ülesanded Lahemaa rahvuspargi keskusena jne. Õppekäigule peaks järgnema seminar tulemuste läbiarutamiseks ja olulise väljatoomiseks.

Õppelaager

Ilmselt on meil kõigil nii häid kui halbu kogemusi laagritest, kus me osavõtja või korraldajana oleme osalenud. Paljud õppelaagrid ei täida nende rajatud lootusi, sest nad on halvasti ette valmistatud, seda eriti didaktilises osas. Noortelaagrite korraldamisel võib eeskujuks võtta skaudiliikumise kogemuse. Laias plaanis võib laagrid jaotada kolmeks: paikkonna tundmaõppimiseks korraldatud laager; matkalaager; temaatiline laager (näiteks luulelaager; meeskonnatöö õping, toimetuleku koolitus, “ellujäämisõppus” looduskaitse või ettevõtluse suunitlusega kokkutulek). Laagrielu õnnestumises mängib kesket osa korraldajate ladus meeskonnatöö. Ürituste plaanimisel, menüü koostamisel, kodukorra kehtestamisel, vaba aja ettevõtmiste otsustamisel jm tuleks läbi mõelda, kes mille eest vastutab ja kuidas kavandatav vastab osalejate ootustele.

Toote vaatlemine uurimistöös osana

Mis tahes tootel või kaubal on oma elukaar, alates selle väljatöötamisest ja turu etapphaaval hõlvamisest kuni toote moraalse vananemiseni, klientuuri huvi langemiseni ja kauba turult kadumiseni. Toote elukaare uuringu käigus võib vaatluse alla võtta mitmeid aspekte, nagu vastava äriidee arengu, tooraine kasutamise, tehniliste näitajate muutumise, käibelt kõrvaldatud toote utiiliseerimise ja keskkonnaohutuks muutmise võimalused jne. Kirjelatud uuringu võib kokku sobitada projektülesande, kursuse- või lõputööga.

Ajakirjanduse analüüs

Õppijail lastakse perioodikas üles otsida teatud teemat või probleemi hõlmavad kirjutised ning teha nende põhjal järeldusi ja üldistusi. Sobivaid teemasid: Eesti ettevõtjate arvamus Euroopa Liidust. Kuidas Eesti peaks reageerima Venemaa finants- ja majanduskriisile? Mil viisil tudengid endale elatisraha hangivad?

Ülaltoodud õppeviisid on enam rakendust leidnud täiskasvanute täiendõppes ja tudengite koolitamisel. Ülevaatlikkuse huvides kirjeldagem järgnevalt ka mõned kesk- ja põhikoolis kasutatavat meetodit.

Ehitades õppimine

Kirjeldatav õppimisviis on *tegevusõppe* ehk tegevuse-kaudu-õppimise üks liike. Ühtlasi rakendatakse *ühisõppe* põhimõtteid. Õpitava valdkonna omandamiseks lastakse õppijal endal etapphaaval selle olemusest ettekujutus saada. Õpetaja ülesandeks on selged juhised anda ning õppijad tarviliku info ja materjalidega varustada.

Alustatakse olemasolevate teadmiste arvelevõtmisest ja kaardistamisest. Igäiks tegutseb iseseisvalt. Järgmiseks etapiks on teabe võrdlemine: õppijad kõrvutavad üksteise valduses olevat teavet ning püüavad sellest usaldusväärse välja valida. Edasi järgneb uue info hankimine nii üksi kui teistega koordineeritult. Seepeale asu-

takse projekti kavandama. Viimasteks etappideks on paberil oleva projekti elluviimine ja valmis töö teistele esitamine.

Säärasel viisil võib kujundada metsast ühiste jõududega pargi, ehitada lumelinna, parandada tara, midagi meisterdada jne, s.t meetod kaasab osaleja reaalsesse ehitusprotsessi.

Luuremäng

60-ndail aastail oli eesti külapoiste üheks lemmikharrastuseks luuremäng. Mindi metsa, jaguneti "sakslasteks" ja "venelasteks" varustati end puupüssidega, lepiti kokku paaris lihtsas reeglis ja läkski lahti. Mängijate ülesandeks oli märkamatult vastase valvatud alasse tungida ja end siis suure puu külge "vabaks lüüa" Vabas looduses tegutsedes pani see mäng elavat loodust terasemalt "märkama" end sellega kokku sobitama ja metsa endale põnevamaks muutma. Soomes määratletakse seda laadi mängu mõistega *seikkailukasvatus* (seikluse kaudu kasvatamine).

Ilmajaam

Iseseisvalt avastatu jääb paremini meelde kui raamatuist loetu või õpetajalt kuuldu. Seda saab arvestada näiteks ilmaseire korraldamisel. Õpilased asuvad saadaolevate vahenditega teostama ilma-vaatlusi: mõõdavad temperatuuride kõikumist, õhurõhku ja -niiskust, tuule kiirust jm. Ilmaseire võib teha köitvalt teaduslikuks, liites siia diagrammide joonistamise ja üldistuste tegemise (arvuti-tehnika abil).

4. KASUTA INTENSIIVÖPPE VÕTTEID

Tänapäeval leiab üha enam kandepinda kogu elu kestva õppimise idee. Olukorras, kus inimkonna käsutuses olev info juba 1,5 aasta jooksul kahekordistub, tuleb paljudel elualadel vajaliku juurdeõppimisega tublisti vaeva näha. Vanad õppemeetodid osutuvad tihti vähetõhusaiks. See ongi peamine põhjus, miks tuhanded koolid tunnevad huvi intensiivõppe vastu. Tutvugem järgnevalt kõige enam tunnustust võitnud intensiivõppe tehnika – sugestiivõppe ehk sugestopeedia võimalustega.

4.1 Sugestiivõppe

Bulgaaria õpetlane Georgi Lozanov leidis, et täiskasvanute õpi- võime järsuks tõstmiseks tuleks neis õppetunni ajal luua "lapse- meelselt" usaldav ja innustuv ning uue info ärksaks vastuvõtuks valmis seisund. Tema aastatepikkuste uuringute ja katsetuste tule- musena kujunes välja ülemaailmse tunnustuse pälvinud õppemeet- od, mida Bulgaarias määratletakse sugestopeediana, Venemaal, Soomes jm intensiivõppena, Eestis enamasti sugestiivõppena, USA-s aga nimetusega *accelerated learning*.

Sugestiivõppes taotletakse õpitava hõlpsamat taipamist ja kiire- mat meeldejätmist. Aine omandamisele tuleb kasuks kogu õppuse asetamine rituaalsesse muusikalisse raami, s.t õppuse algul ja lõpul mängitakse teatavat muusikat. Õppeprotsessis eristatakse 3–4 iseloomulikku faasi: materjali kuulamisele järgneb iseseisev töö sellega ning omandatu kiire kasutamine praktilises harjutuses, millele taas järgneb meditatiivne paus. Keskendumise ja lõõgas- tuse sihikindel vaheldamine aitab õppida kaua, ilma et väsitaks. Intensiivõppe korraldaja kasutab sihiteadlikult mitmesuguseid

õpiindu lisavaid ja enesekindlust tõstvaid sugestioone (millest allpool pikemalt).

Kiire õppimise kindlustamiseks peab õpetaja läbi murdma kuuest järgmisest õppimistõkkest.

1. *Madal enesehinnang*: isiku kartus, et ta pole ülesandega hakkamasaamiseks piisavalt võimekas ja võib jääda teiste naerualuseks.
2. *Kartus karistuse ees*: inimene ei soovi karistusega kaasnevaid ebameeldivusi või häbi läbi elada.
3. *Kriitikameele kaitsevall*: õppija kahtleb ja kaalutleb liiga pikalt, enne kui ta midagi vastu võtab.
4. *Loogika kaitsevall*: see, mis ei tundu mõistuspärane ja loogiline, liukatakse tagasi.
5. *Afektiivne kaitsevall*: õppimisel tõrjutakse vaistlikult tagasi kõik see, mis senist enesekindlust ja turvatunnet ähvardab kõigutada. Just säärane meele suletus uue kogemuse ees takistabki elulistest (probleem)olukordadest kasulikku ja edasiviivat õppida.
6. *Eetiline kaitsevall*: inimesele on vastuvõetamatu kõik see, mis on otseses vastuolus tema ettekujutusega kõlblusnormidest.

Mitmed tõsiasjad kinnitavad, et inimeste koolis ja iseseisval töö rakendust leidnud õpivõime ei vasta nende taibu, märkamismeele, mõtlemisvõime ja loovuse (aju kapatsiteedi) tegelikele võimustele. Ilmselt oleme täiskasvanuna omandanud rea pärssivaid "aeglase õppimise harjumusi", mis väikelapsi või traditsiooniliste kultuuride esindajaid ei näi kammitsevat. Mõned näited. Viienda eluaasta lõpuks on laps omandanud juba ligi 90% täiskasvanute sushtlemiskeele sõnavarast. Nigeerias anangi hõimus õpetatavat lastele juba nädalaselt trummi, kaheaastaselt laulu, tantse ja pillimängu, nõnda et viieaastased oskavad peast juba sadu laule. Vana-Indias suudeti enne kirjakeele levikut meelde jätta ja põlvest põlve edasi anda tohutu mahuga kirjandusteoseid (vedad, upanišadid, budistlikud tekstid jm).

Meil kõigil on kogemusi, kui kergesti jäävad ilma tahtejõudu

pingutamata meelde laulud ja viisid ning kui kiiresti ununevad anekdoodid, mida kramplikult meelde püüame jätta.

Eespool osutasime sellele, et õppijaid ahistab koolis ja kursustel oma õpivõime madal hinnang. Tegelikult takistab paljusid inimesi elus edu saavutamast mingi "keskmise kodaniku kompleks" – end keskpäraseks pidavad inimesed ei söanda ega viitsi elus lennukaid ja edasiviivaid eesmärke seada. Neis puudub suurejoonelisus, loov kujutlusvõime ja vaimne avatus ning muidugi ka uute hoiakute, väärtuste ja teadmiste kiire omandamise oskus.

Sugestiivõppe esimeseks sisenduseks ongi vaistlike enesepiirangute mahalõhkumine. Küsimuses pole mitte üksnes sihi saavutamiseks sobivate tehnikate rakendamine (nendest allpool), vaid ka intensiivõppe läbiviija isik. Kes sugestiivõppetehnikat soovib omandada, peaks tõepoolest esimese sammuna sisemised tõkked ületama. Me teame, et koolitaja ootustel klassi suhtes on sageli otsustav tähendus. Seepärast on väga tähtis, et intensiivõppe läbiviija mitte üksnes ei näitleks optimisti, vaid ka ise tõepoolest usuks oma õpilaste *uinuvaisse võimetesse*.

Igaüks mõistagi ei saavuta oma tunnis säärast sädelust, mis omane kuulsale vene intensiivõppe matroonile T. Kitaigorodskajale, ent see polegi nõutav. Õppimist soodustava vaba, rõõmsameelse ja usaldusliku õhkkonna loomiseks peaks õpetaja otsima ja leidma just temale sobiva suhtlemisstiili, tundetooni, sõnaliste ja mitteverbaalsete väljendite vahekorra jm.

Karismaatilist õpetajat iseloomustavad kuus järgmist tunnust.

- Ta on vahetu ja sundimatu.
- Ta jätab endast laheda, siira ja loomuliku isiku mulje.
- Ta on ise innustunud oma tegevusest.
- Ta on sütitavalt energiline.
- Tal on kõrge empaatiavõime (suutlikkus mõista teiste inimeste sisemaailma).
- Ta on õppijaile autoriteediks.

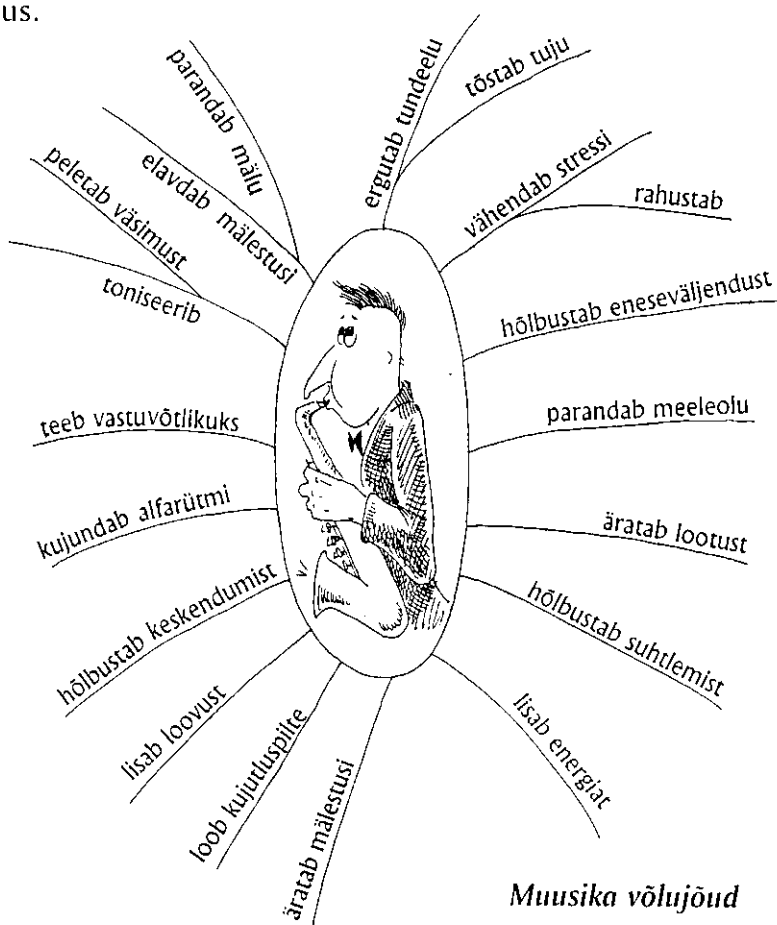
Õpetajal, kellel mõni neist omadustest olemas, on üsna hõlbus pärast sugestiivõppe tehnikatega tutvumist nende rakendamisele

asuda. Teisest küljest näib sugestiivõppe vaba ja sundimatu õhk-kond just võimaldavatki õpetaja karismaatilise isiku esiletõusu ja pinge vaba esinemisviisi omandamist.

Toogem sugestiivõppe näide võrkeelte õpetamisest. Algul loetakse mugavasse lõõgastusasendisse istuma pandud õppijaile ette suur hulk uut materjali. Nn *pseudopassiivse seisundi* saavutamiseks lastakse uue materjali ettesöötisel taustaks erilist toetavat muusikat.

Kõige enam on kasutusel kaht laadi muusika:

- hilisklassitsistlik muusika (klassika 1750–1825, romantiline ajajärk 1825–1900) sobib nn aktiivsesse kontsertfaasi ning selle tekitatud assotsiatsioonideks on meri, torm, trots, jõulise rõõmu väljendus.



- barokkmuusika (1650–1725) on saateks pseudopassiivses kontsertfaasis ning selle loodud assotsiatsioonid on katedraal, pidulikkus, rahu, ülev maastik.

Valik barokk- ja varaklassitsistlikku muusikat

A. Vivaldi	Kontsert Viola d'amore Kontsert flöödile ja kammerorkestrile Neli aastaaega
A. Abinoni	Adagio keelpillidele G-mollis
A. Corelli	Concerto grosso, opus 6, nr 2–12
G. F. Händel	Veemuusika
J. S. Bach	Brandenburgi kontsert Brelüüd ja fuuga G-duuris

G. Lozanov arvas, et just barokk- ja hilisklassitsistlik muusika soodustab meeldejätmist – neile omane pingetõusu vaheldumine lõõgastava pingelangusega on õppimisel (kus samuti pingutusi kroonib jõudeaeg, keskendumist lõõgastumine, vaevanägemist rahulolu) omapäraseks toeks.

Muusikas on olulised ka tempo, rütm, laad ja valjus. Kiire *allegro*, *vivace* ja *presto* sümboliseerivad energiat ja dramatismi; aeglane *adagio* ja *lento* aga toimivad pidulikult, rahustavalt ja lõõgastavalt. Heliteose rütm toimib otse füüsiliselt: kiire ja muutlik aktiveerib, aeglane rahustab. Samal ajal kui *duur* loob rõõmsa ja kirka kujutuspildi, tekitab *moll* ettekujutuse millestki tumedast ja nukrast. Valjult mängitud palas on enam energiat, aktiivsust ja dramatismi, väga vaikne muusika kahandab välist aktiivsust, mõjub hillitsevalt ning teeb nukraks. Tänapäeval katsetavad sugestiivõppe läbiviijad ka teistsuguste muusikapaladega. Näiteks on õppimise saateks mängitud valssi, idamaiseid meditatiivseid palu jne.

Ammu on teada, et **rütmil** on meeldejätmist toetav mõju. Seda kasutatakse mitmel viisil ka tunnis. Näiteks saab teatud fraase või lauseid kergemini meelde jätta, kui esitada neid sobivas rütmis. Õppuse tulemuslikumaks ja põnevamaks muutmiseks kasutatakse korruga mitut erinevat vastuvõtukanalit. Uue materjali kuulamise-

le ja individuaalsele lugemisele võib järgneda selle esitamine kooris ning õpitu kohene kasutuselevõtt diaadis (rollimängudes). Õpetaja toetab uue materjali kiiret mõistmist ja meeldejätmist oma ilme ja žestidega, intonatsiooni muutmisega, kursuslaste puudutamise ja mingi etüüdi ettemängimisega jne.

Õppimistõkkeid aitab ületada “üle võimete õppimise” põhimõte. G. Lozanov on kirjeldanud katset, kus alla 100 sõna õppimisel (päevas) saavutati tulemuseks 92%, 100–200 sõna korral aga 97! Edu saab seletada sellega, et õnnestus loogiline kaitsevall edukalt ületada. 200–500 sõna omandamisel tekkis uus tõrge – afektiivne kaitsevall täiesti uue ja ennekuulmatu õppimiskogemuse ees. Üle 1000 sõna päevas omandada püüdes aga tulemused paranesid: õpilastele hakkas tunduma, et nad kasutavad sõnade õppimisel mingit täiesti uut mäluliiki.

Mõistagi püüab intensiivõpe mobiliseerida taibu, mälu, väljendusoskuse ja loovuse arendamiseks kõiki teadaolevaid võimalusi.

Mälu parandamiseks peaks teadma 8 põhimõtet, mis hõlbustavad meeldejätmist ja mäletamist.

- Erandlik jääb kergemini meelde kui tavapärane.
- Väiksema vaevaga talletub ka dramaatiline, groteskne ja absurdne.

Sugestiivõppe meistrid loovad tunnis kümneid virgutavaid ja naljakaid olukordi ning oskavad tarbe korral ka oma etteastet dramatiseerida.

- Kergemini jääb meelde mitu korda ülekorratav materjal.
- Tundeid äratavat sõna või fraasi on kergem mäletada.
- Elavat kujutlust toitvad sõnad ja fraasid säilivad mälus pikemalt.
- Varem õpituga seonduv säilib mälus samuti paremini.
- Nn pesunööriefekti tõttu jääb algul ja lausa lõpus õpitu paremini meelde, keskel omandatu ununeb kergesti.
- Mälu toetab mitme vastuvõtukanali üheaegne kasutamine.

Traditsiooniline õpetus kesk- ja kõrgkoolis ning täiskasvanute täienduskoolituses tugineb tänini teadmiste omandamisele kuul-

mise ja nägemise kaudu. Õpetajad ei näi teadvat või arvestavat, et kuulates õppimine on keeruka ja mahuka materjali omandamisel vägagi vaearikas moodus. Need, kes kasutavad õppimisel põhiliselt vaid kuulmismeelt, mäletavad kohe pärast õppust umbes 75% räägitust, ning samas ei küüni sel viisil õppijate osakaal B. Prashningi järgi USA-s üle 30%. Pole siis imestada, et paljud noored ja ka täiskasvanud õpilased ei suuda tunnis kõlanud juhiseid tähele panna ning edasiantut meelde jätta.

Vaatleme nüüd nägemismeele kaudu õppimist. Arvatakse, et vaid 40% USA õpilastest on visuaalset tüüpi ja et nemadki suudavad õppides meelde jätta üksnes 40% loetud või nähtud informatsioonist. *Visuaalsed analüütikud* (need, kes mõtlevad vasaku ajupoolkeraga ja kellel on tervikut osadeks jaotav mõtlemisstiil) jäta- vad paremini meelde sõnu ja numbreid, *visuaalsed holistikud* (need, kes kasutavad rohkem paremat ajupoolkera ja kelle mõtlemine on süsteemitu, ent loov) mäletavad paremini pilte, joonistusi, graafilisi kujundeid ja sümboleid.

Kui paljud lapsed ja täiskasvanud mäletavad kuuldust ja nähtust nõnda vähe, kerkib küsimus, millist mälustrateegiat nad siis kasutavad. B. Prashningi järgi mäletab suur hulk inimesi ennekõike seda, mida saab taktiliselt tundma õppida – puudutada, käsitseda või kombata. *Taktilised õppijad* moodustavadki B. Prashningi andmeil näiteks Uus-Meremaa laste hulgas suurima rühma ning täiskasvanute seas on nende osakaal 30%.

Teiseks suureks rühmaks on *kineetilised õppijad*, kes tingimata ihkavad õpitavat mingil moel kogeda. Enamik väikelapsi, aga ka suur osa keskkooliõpilastest ning täiskasvanutest, õpivad kõige tõhusamalt siis, kui nad midagi teevad – uurivad ja katsetavad, mängivad ja matkavad, ehitavad või valmistavad toitu, reisivad ja suhtlevad üksteisega. Nad õpivad kõige kergemini ja mäletavad kõige paremini kogu keha hõlmavate tegevuste abil. Varasem ettekujutus, et kineetilised ja taktilised õppijad on teistest tagasihoidlikumate vaimsete võimetega, ei vasta tõele. B. Prashningi kinnitusel on uusimad uurimused näidanud, et paljud andekad noored on rõhutatult taktilise ja kineetilise õpistiiliga. Ka täis-

kasvanud ihkavad õppides “tunnetuslikku mõnu” saada. Meeldejätmiseks mõeldu peab meeldima! Kui õppimine on vastumeelne, siis see ei haara kaasa ning õpilast on raske panna tegema midagi sellist, mis lausa vältimatu pole.

Kui õppija on füüsiliselt pinges ning vaimselt kammitsetud, on tema võimalused parema ajupoolkera kasutamiseks takistatud, mis omakorda seab piirid info mällu talletamisele: me mäletame vähem ja unustame kiiremini. Ideaalne õppija on füüsiliselt lõtv, kuid vaimselt ergas. Sellele seisundile vastab ajutegevuse spetsiifiline seisund *alfarütm*, mida subjektiivselt kogetakse meelerahu ja meditatiivse ärksusena. Muusika, lõõgastumisharjutused, mõtlus ja visualisatsioon viivad ajulained kiiresti ja loomulikul viisil *beetarütmilt alfarütmile*, millega ühenduses aeglustub hingamine, harveneb pulss ning organism saavutab õppimiseks ideaalse seisundi – lõtvunud erksuse.

Lihtsad lõdvestusharjutused

Mõistus ei rahune, kui keha on pinges. Sellepärast tuleks õppimiseks häälestamise harjutusi alustada füüsilise lõdvestuse ja hingamise korrastamisega. Ajupoolkerade töö ühtlustamiseks sobib hästi allpool kirjeldatav harjutus.

1. *Kummardu kergelt ette ning puuduta rütmilise muusika taktis oma parema käega vasakut põlve ja vasaku käega paremat põlve. Korda seda liigutust mõned korrad ühe minuti jooksul.*

2. *Seisa pingevabalt, vii käed selja taha ja soorita venitusharjutus, puudutades parema käega vasakut kanda ja vasaku käega paremat kanda.*

3. *Võta nüüd käega õlast kinni ja vaata üle õla, tõmmates samas abaluid ette teineteise poole ja hingates sügavalt sisse. Väljahingamise hetkel too vaade ette ja vii käsi alla. Korda sama harjutust teisele poole.*

4. *Seisa, jalad harkis, ja proovi 4–5 hingamistsükli ajal puudutada väljahingamise hetkel põrandat.*

5. *Hinga püsti seistes sügavalt sisse-välja. Korda sama harjutust ka istudes.*

Juhul kui soovid õppimise ajal paremini keskenduda või kui su ind kipub raugema, võid end kirjeldatud harjutuste abil virgutada. Märkad üllatudes, kui kergesti need lihtsad liigutused aitavad ajutegevust tasakaalustada ja lisavad uut energiat. Tehes neid harjutusi regulaarselt, võid märgata ka koordinatsiooni ja mälu paranemist.

Niisuta kurku

Õppimine on pingeline vaimne töö ning seda tehes töötab organism läbi üsna palju vedelikku. Järelikult: õppimise ajal tuleks sageli juua. Parimaks joogiks on värske mahl, ent kõlbab ka Fanta, tee, kohv või muu meelepärane jook. Regulaarne vedeliku manustamine aitab ka stressi maandada.

Kirev pall (*koosh-pall*)

Paljudele õppijatele, ka täiskasvanuile, meeldib uue aine omandamisel midagi näppida või pihus hoida. "Näperdamise ja mudimise tarve" tuleb iseäranis selgelt esile stressi korral või siis, kui õppija peab pingsalt keskenduma, raskest asjast aru saama või midagi kiiresti meelde jätma. Öeldut kinnitavad ka uuringuandmed: niihästi häbelikud lapsed kui närvitsevad täisealised rahunevad kergemini, kui neil on pihus mudimiseks mingi väike ese. Sellel põhinebki kireva palli toime: kirev pall aitab õpilastel tunnis paremini kuulata ja kauem keskenduda. Palle võib küsimuste esitamisel üksteisele loopida, olulise rõhutamisel hüpitada jne. Pall pole üksnes mänguasi, vaid ka ajutegevuse ergutaja, mis stimuleerib nii taktiliselt kui visuaalselt õppima.

Lozanovi sugestiivõppemeetodi modifikatsiooniks on *kiirõpe (accelerated learning systems)*. Tutvustame selle rakendamist võõrkeeles õppimisel. Ehkki inglise keeles arvatakse olevat sadu tuhandeid sõnu, saab 90% elus tarvilikust jutust räägitud, kasutades vaid 2000 sõna. Kui me nende tähendust teame ja põhisõnavara kasutada oskame, võime võõras keeles üsna vabalt vestelda. Kiirõppe kursuste ülesandeks ongi need 2000 sõna selgeks õpetada. Sõnu tutvustatakse 12 eraldi juhtumi ehk stseeni raames. Õpetamist

hõlbustab selleks kohandatud jaotusmaterjal, mille lehekülgedel on ühes veerus lühikesed (kuni 7 sõna) emakeelsed väljendid ning nendega kohakuti võõrkeelsed vasted. Arvestatakse sellega, et inimese mälu suudab hetkega meelde jätta mitte enam kui 7 ühikut. Materjali esitamine veergudes hõlbustab lugemist: pilgul võib lasta ühes joones ülalt alla libiseda.

Meeting at the airport

What are you by profession?

What am I? Come on, guess!

I think you're a manager.

I'm sure he's a musician.

No doubt, he's a scientist.

I bet, he's a fireman.

Well, who of us is right?

You all are.

What do you mean?

I mean, what I say.

Don't go on. We've guessed!

You're just a good husband.

It's not a profession.

In fact, I'm an actor.

Are you married, by the way?

It's not a simple question.

Sometimes I'm married,

sometimes divorced.

I may be a bachelor

or even a widower sometimes.

Kohtumine lennuväljal

– Kes te olete?

– Kes ma olen? Proovige mõistatada?

– Arvan, et olete direktor.

– Olen kindel, ta on muusik.

– Ei mingit kahtlust, ta on teadlane.

– Vean kihla, ta on tuletõrjuja.

– Hüva, kellel meist on õigus?

– Teil kõigil on.

– Mida te sellega mõtlete?

– Mõtlen seda, mida ütlen.

– Ärge jätkake. Oleme mõistatanud.

– Olete lihtsalt hea mees (abikaasa).

– See ei ole amet.

– Tegelikult olen näitleja.

– Muuseas, olete te abielus?

– See ei ole kerge küsimus.

– Mõnikord olen abielus,

mõnikord lahutatud.

Võin olla poissmees

või isegi lesk mõnikord.

Mõned stseenid viivad õppija välismaale, kus tal tuleb oma keeleoskus eri olukordades proovile panna. Õpivõime virgutamiseks on töövihikusse paigutatud ka ohtrasti erinevid elulisi olukordi kujutavaid pilte, millele võib soovi korral lisada magnetofonilt tuleva võõrkeelse kõne. Niisiis on õppijal võimalik ühtaegu uut pala lugeda ja kuulata, ise kaasa rääkida ning kõnekeelt arendavasse olukordadesse kujutluses sisse elada.



Monika Veisson, koolitusfirma Sugesto direktor, sugestiivõppe metoodika esimesi "maaletoojaid" Eestis.

Missuguseid sugestiivõppe võtteid Sugesto kasutab? Kas intensiivõppe meetodit annaks rakendada ka väljaspool võõrkeeleõpetust?

Sugestiivõppe aluseks on inimeste varuvõimete aktiveerimine. Kiire-

ma edasimineku nimel tuleks õppides kaasata nii analüütiline tunnetus kui emotsioonid ja intuitsioon ehk teisisõnu – panna lisaks aju vasakule poolkerale korralikult tööle ka parem poolkera. Koolituses võiks ka täiskasvanute rühmades märksa julgemini kasutada pilte, värve, karikatuure, kohapeal joonistamist, elavat suhtlust, rollimänge ja muusikat. Uue aine läbivõtmiseks sobib paremini klassikaline, näiteks barokkmuusika. Õppematerjali muusika taustal ettelugemine nõuab õpetajalt teatud vilumust – hääle toon, valjus ja tempo peaksid hästi kokku sobima heliteose laadiga.

Praktiliselt toimub muusika ettemängimine nii, et õppijad istuvad suletud silmi mugavas asendis ja õpetaja kordab vaikse muusika saatel tunni olulisemaid asju – näiteks uusi sõnu, fraase, arve, õpitud reegleid vm. Sugestiivõppe efekt saavutatakse paljuski sel moel, et uus aine korratakse kohe läbi elavas suhtlemises: grupil lastakse õpitu läbi arutada, tuua näiteid oma elust ja elulised situatsioonid läbi mängida. Õpetaja püüab igal viisil ergutada õppijate loovust ja fantaasiat, lastes õpitud asjades otsida uudseid lahendusi. Ning mõistagi on sugestiivõppes tähtis pingevaba, heatahtliku, elurõõmsa õhkkonna loomine. Samuti on oluline õppijaid veenda selles, et õppejõud on tõesti huvitatud kursuse edust, oma aine selgkestegemisest. Õpetaja paneb osalejad uskuma, et õpitav materjal pole igav ja raske, vaid kerge ja huvitav. Hääled, intonatsioon, rütm ja kehakeel aitavad ilmestada õpetatavat, nii et see paremini meelde jääks.

Enne õppetunni algust kuulab õppija lindilt rahustavat muusikat ning teeb hingamis- ja lõõgastusharjutusi. Nende eesmärk on kõrvaldada rahutud mõtted ning viia aju säärasesse keskendunud seisundisse, milles võõrkeel võiks hõlpsamini "sisse voolata" Muusika täidab kolme ülesannet: lõõgastab, aktiveerib parema ajupoolkera uut teavet vastu võtma ning hõlbustab omandatud teabe mällu talletamist. Õpilastel lastakse barokkmuusikat kuulata ka enne magamaminekut ning samal ajal kujutada ette õpiku stseene ja neile vastavaid sõnu.

Kiirõppe võtted näivad pälvivat paljudes maades üha laiemat tähelepanu. USA-s tuntakse raamatupidamiskursust, mis viiakse edukalt läbi ühe päeva jooksul. Õppus õnnestub tänu erilisele "raamatupidamismängule." Tony Stockwell on öelnud: "Millegi kiireks ja asjalikuks õppimiseks tuleb seda näha, kuulda ja tunnetada." Liechtensteinis olevat üks õpetaja loonud ligi 250 eri meeleeelundeid aktiveerivat mängu, mille abil on võimalik õpetada paljusid teemasid geograafiast ja ajaloo kuni füüsika ja patendiseadusteni. G. Drydeni ja J. Vosi andmeil vajavad Uus-Meremaal Aucklandis ettevõtlust tudeerivad poliineesia õpilased turunduse põhimõtete omandamiseks vaid 1,5 tundi. See on võimalik tänu firma Great Pacific Century ärimängule, kus abivahendina kasutatakse ananasse, banaane ja täringuid. Sama linna vanglas saavad nii mõnedki kinnipeetavad esmakordselt elus tõsise koolituse, õppides olulisi asju laulu, muusika ja tantsu saatel. Uutel õpetamismeetoditel on erinevaid omadusi, ent neid seob kuus ühist joont: nad on kiired ja naljakad, innustavad tegutsema, ergutavad, äratavad emotsioone ja tunduvad õpilastele mõnusad.

Mainigem siinkohal ka Kanada õpetajate Anne Foresteri ja Margaret Reinhardi raamatut *The Learner Way* milles soovitatakse "rõõmsa meeoleu loomist" igasse kooliklassi. Selle sihi saavutamise võtmeteguriteks on nende sõnul muutused, üllatused ja fantaasiad. Kiirõppe meetodite väärtust lisab see, et nende rakendamisel on püütud kaasata kõiki teadaolevaid õpivõime edendamise vahendeid, näiteks ideedeskeemi (*mind map*), loovustehnikaid ja neu-

rolingivistilist programmeerimist. Kahest esimesest on pikemalt juttu A. Kidroni raamatus *Kuidas hõlpsalt õppida* (Tallinn, 1997 ja 1998), neurolingvistilist programmeerimist (NLP) aga tutvustame lähemalt allpool.

*

Kokkuvõtvalt võime tõdeda, et kui kümne-viieteistkümne aasta eest kasutati intensiivõppe meetodeid valdavalt keeleõppes, siis tänapäeval leiavad nad järjest enam rakendust ka paljudel teistel aladel – majandusharidusest ja arvutiõppest kuni kinnisvaramaakerite ja müügiesindajate täienduskursusteni välja.

4.2. Enesehäälestamise ja kogemuste ümbermõtestamise võtted

Küllap oled märganud, kui lihtne on enesekindla ja heatujulisena teistega suhelda – improviseerida ja erinevaid rolle üle võtta, ning kui vaevaline on seda teha rusutult ja kehva enesetunde korral. Esimesel juhtumil on eelnev mänguline, rõõmus ja ennastusaldav häälestus meile toeks, teisel juhul aga oleme vaikumisi lasknud mingil “kehva tuju päästikul” oma meeoleolu pikemaks ajaks ära rikkuda. Vaistlik enesehäälestus toimib seejuures niikuinii.

Neurolingvistiline programmeerimine (NLP)

Kas oled vahel püüdnud õpetajana halva mängu juures head nägu teha? Otsinud teid igava aine põnevamaks muutmiseks, eksami-hirnu mahasurumiseks? Üritanud mõne ebameeldiva juhtumi kiiresti unustada? Proovinud meeldiva meenutamisega halli argipäeva helgemaks teha? Arutlenud selle üle, kui tore oleks evida mingit “nippi” jäiga või vaenuliku isiku mõjutamiseks? Võib-olla oled oma ägedushoo mahajahutamiseks vaistlikult vaadelnud rohekaid värvitoone, teinekord aga loiduse maharaputamiseks otsinud pilguga kollast ja oranži värvitooni. Aga vahest on sul kogemusi, kuidas mingi hinnangu või tunde “tõlkimisel” teise sõnastusse kohe ka sellega kaasnev suhtumine muutub? Võib-olla oled käte

rusikasse surumisega või muu sümboolse liigutusega püüdnud end võitlusvalmis seada, käegalöömisega mingist murest vabane-da? Seda laadi võtete katsetamine ja õping ongi kesksel kohal NLP ehk neurolingvistilise programmeerimise seminaridel ja kursustel.

Kogemuste ümbermõtestamine

Meenutagem mingit meeldivat sündmust, püüdes selle taastada mälus võimalikult eredalt, iseloomulikes üksikasjades, helides, värvides, lõhnades. Seejuures kujutlegem ennast selle sündmuse kontekstis: *mis me tajusime, tundsim, mida mõtlesime ja milliseks selle kõige tulemusena kujunes meie enesehinnang*. Pole kahtlust, et meeldiva läbielamine lisab meile elujõudu ja enesekindlust. Selle eredast meenutamisest võib NLP järgi saada arvestatav *ressurs* meie praeguste ülesannetega toimetulekuks.

Olles kirjeldatud vaatepilti mõne aja nautinud, võtkem ette vastassuunaline meenus – kujutagem üksikasjalikult ette mingit kogetud ebameeldivat sündmust, samuti seda, kuidas me selles iseennast tundsim ja tajusime. Nende kahe harjutuse läbitegmine peaks esile tooma selge erinevuse meeldiva ja ebameeldiva meenutamisel. Ebameeldivaid juhtumisi meenutades näeme end otsekui *kõrvalt*, meeldivaile olukordadele tagasi mõeldes tunneme aga enese olevat otsekui *pildi sees*. Sageli mäletavad inimesed meeldivaid olukordi *värvilistena*, pahandavad ja piinlikud juhtumid aga kerkivad silme ette *tumedais, ähmastes toonides*.

Möödaniku ebameeldivustel, eriti kui tegemist traumeeriva üleelamisega, on tendents kujundada ka meie järgnevaid meelesei-sundeid. Ebakindluse, püsipinge või kartlikkuse taustaks on enamasti ikka alateadvusse ladestunud negatiivsed kogemused, mis on tekitanud tugeva stressi või hirmu.

NLP rakendab negatiivse tundmuse (hirmu, usaldamatuse, kibestumise jt) ületamiseks mitmesammulist *sündmuste taastamise ning neile teise värvingu andmise võtet*. Selleks keritakse kujutluses ajalõnga mingi ebameeldiva juhtumini tagasi ning asutakse selle emotsionaalset sisu juhendava psühholoogi abil ümber kujundama.

Näiteks võib möödunud juhtumit ette kujutada filmilõiguna, mida me ise hämaras saalis ekraanile projitseerime. Seda elufilmi juppi võib vändata edasi ja tagasi, aegluubis ja ülikiirelt. Kujutusfilmi esimeseks versiooniks võetakse must-valge, edasi muudetakse see mõttemängus värviliseks. Ebameeldivate läbielamiste pinge ja hirmu kõrvaldamiseks kasutab NLP oma klientide *meeldivate elamuste emotsionaalset kaja*, mille abil võib “negatiivset” juhtumit mahendada, “üle värvida” sellele positiivse varju jätta jne.

Ankruvõte

Mingi meeldiv kujutelm võib vallandada “sisemisi ressursse” meie hirmu või masenduse kõrvaldamiseks. Selleks sobib nn “ankru heitmise” tehnika.

Meenuta mõnd episoodi oma elust, kus sa osava või targa tegevusega midagi korda saatsid või ära õppisid. Kujuta seda hetke ette kõigis selle värvides, lõhnades, helides. Meenuta, kuidas sind sel hetkel vaadati, mida öeldi. Meenuta, milline hea ja ülev tunne sul siis oli, ning kannu see tunne üle praegusse aega. Las see meenutus kerkib ereda ja jõulisena su teadvusse, ela see läbi nii, nagu juhtuks see JUST PRAEGU.

Seejärel tee mingi konkreetne, ent teistele märkamatu žest – näiteks libista pihuga üle lõua või haara korraks käega vasaku käe põial paremasse pihku. Sellest sümboolsest märgist saab otsekuu “meelerõõmu ja hea enesetunde sadamas” hoidev ankur. Võid seda kasutada olukorras, kus püüad end kätte võtta, stressist jagu saada, kehva ilma või morni ilmega inimeste mõju neutraliseerida. Ankruna toimib ka mingi sobiv sõna (näiteks “hüva” mitte aga *okei!*, mille kasutus on juba meilgi liiga üldine, et seda ühe kindla kujutelmaga siduda).

Enesehäälestuse ankur (või päästik) on mis tahes pilt, žest, heli, sõna, lõhna või puuteaisting, mis meis vallandab kindla emotsionaalse seisundi. Osa ankruid – näiteks teatud isikust mälestusi äratav lavendlilõhn – loob konkreetse pildi mingist olukorrast või isikust. Teised – näiteks linnu vidistamise või merelainete loksutamise kuulmine – pole ehk seotud ühegi konkreetse olukorraga, ent toimivad sellegipoolest positiivse tundestiiimulina.

Heidame ankrusse kaunis olevikus

Kas pole vahel kahju, et miski meeliülendavalt kaunis kunagi siiski käest libiseb, möödaniukuks saab? NLP pakub siingi oma abi. Eriti tõhus oleks kasutada ankrut mingi olevikus läbielatava meeldiva sündmuse või elamuse hiljem elavalt mällu tagasitoomiseks. Oletame näiteks, et teed kaasa turismireisi kaugele lõunamaale, kuhu sa võib-olla kunagi elus enam ei satu. Kauge maa eksootika imetlemise tipp hetkel võidki “sepistada” ise endale mingi ankrud – näiteks teha midagi tavatut, öelda mingi tähendusrikka sõna või lause, vaadata iseloomulikku taime (palmi, kaktust...), mille hilisem kasutuselevõtt (toimingu kordamine, fraasi lausumine, taime vaatamine) sulle tookordse tundeelamuse ehk NLP mõistes *emot-sionaalse ressursi* käepäraseks muudab. Teisisõnu, võid tundeelu päästikuna toimiva ankrud igal uuel kasutamisel suure osa kogetud vabanemistundest, meelerõõmust või enesekindlusest taastada. Samal kombel soovivad NLP terapeudid abielupooltel leida ja kasutada just eluseltsilisele toimivaid mõjusaid tundepeästikuid, mille rakendamine aitab vastastikku head tuju luua, arusaamatusi vältida ning suhted värskena hoida. Vaadeldes aga oma kujutluses ülalkirjeldatud viisil eksponeeritud “elufilmi”, võid just meeldiva sündmuse külge aheldatud ankrud abil lahti saada kibestumisest, solvumisest, hirmust või mingist muust soovimatust tundest. Kaasamõtlev lugeja leidis kirjeldatus kindlasti mitmeid analoogiaid omaenda kogemustega. NLP väidabki kasutatavat just neid samu vaistlikke tehnikaid ja psühholoogilisi nippe, mida paljud edukad inimesed elus järjepidevalt kasutavad. Tegusale kujutlusjõule toetuv enesehäälestus aitab ärimehel läbirääkimisi juhtida ja õpetajal raske aine selgeks teha.

Eesmärkide seadmine

NLP sobib hästi eluliste sihtide (näiteks ka õppe-eesmärkide) seadmiseks. Kõigepealt tuleks püstitatav eesmärk endale selgelt sõnastada ja panna paika täpne aeg, millal sihile jõutakse. Seejärel tuleks luua võimalikult **selge kujutluspilt** sellest, kuidas sa ennast eesmärgile jõudes tunned. Nüüd tuleb kirja panna täpne **tegutse-**

misplaan ja eesmärgi saavutamise kindel **ajakava**. Edasi on tarvis läbi kaaluda eesmärgi saavutamise vajalikud **isiksuslikud ressursid** ja need **välistingimused**, mis sihi saavutamiseks olulised. Suurte eesmärkide nimel tuleb end kokku võtta ja nii mõnedki eesseisvad takistused ületada. Seetõttu soovitab NLP mõelda varakult ka seigale, kas soovitud sihi saavutamine sulle või lähikondlastele ebameeldivusi ei põhjusta. Kui leiad selles vallas probleeme, tuleks oma tegutsemistaktika veel kord üle vaadata ja tarbe korral muuta.

VÕTA KUULDA SADA NÕUANNET JA OTSUSTA ISE.

Jaapani vanasõna

Ladina sentents ütleb: *scripta manet*. Sihilejõudmisele aitab kaasa see, kui nii eesmärk kui selleks läbitav teekond kavandamise etapis kirja panna. Tingimatuks nõudeks jääb, et eesmärk tuleb sõnastada jaatava lausena ja positiivselt. Niisiis: tahan oma ülemusega (abikaasaga) hakata hästi läbi saama. (Mitte aga: tahan, et me ülemusega (abikaasaga) ei tülitseks.)

Sõnavalik määrab tunde

Paljud sõnad, millega me oma mõtteid ja tundeid väljendame, teistega suhtleme ning ka nendes teatud tundeid esile kutsume, kannavad endas tugevat emotsionaalset värvingut. Ise seda märkamata põhjustame endale probleeme – kehva tuju, lootusetust, solvumist jne – lihtsalt sellega, et kaldume sisult mitmeplaanilised kogemused mingi halvapäälise sõnaga enda jaoks üheselt negatiivseks määratlema. Näiteks räägivad vahel lahutanud *abielu purunemisest* (õigem oleks öelda lihtsalt: *läksime lahku*), vanemad ütlevad lastele, et *need käitused inetult*, koolilapsed mõtlevad sellest, et *õppimine on vastik*, ülemus tundub meile *ülbe*, naaber *hoolimatu* jne. Võtame näiteks juhtumi, kus keegi meiega solvavalt käitus. Solvangust mõeldes jääb meile pikemaks ajaks okas südamesse, ning mis veelgi hullem, – oleme iseennast määratlenud solvatava olendina. Hingearstid loevad mõlemat mainitud seisundit – nii

vimma kandmist kui solvumust – hea enesetunde kirstunaelaks. Vaatleme olukorda lähemalt. Niisiis, keegi võõras või tuttav, lähedane või kaugel isik ilmutas pahura tooni, terava sõna või käitumisega meie vastu lugupidamatust. Otsekohe, kui mõtleme määraluses “*ta solvas mind*” tunne-megi end solvatuna. Targem oleks leida oma pahandavale kogemusele teine keeleline väljendus. *Ta käitus väärilt, toimis ebaeetiliselt, eiras kõlblusnorme, kohtles mind kasvatamatult, oli ebaviisakas, ülekohtune* – kõigil neil puhkudel on “pall mõttes juhtumi teisele osapoolle tagasi mängitud” ning meie enda “solvuv mina” mängust väljas.

Samal kombel võib ümber kujundada nii oma pelglikku kui põlglikku suhtumist. Vaksineerimise vastiku protseduuri võib talutavamaks muuta, mõtestades selle lahti tülikaid tervisemuresid vältida võimaldava kaitsemeetmena. Ligane märtsiilm võiks tunduda mõnusam, kui lausume: ennäe – eelkevad. Mõeldes “tüütust kohustusest” otsekui väljakutsest või kasulikust toimingust, muutub see kohe mõnevõrra seeditavamaks. Samal kombel võid puid lõhkudes ja lund rookides mõelda: sportlik ajaviide.

Pinge leevendamise võtted

NLP asjatundjad on välja pakkunud kümneid erinevaid tehnikaid tarbetu enesepingestamise vältimiseks. Näiteks võib stressogeensed ehk negatiivseid tundeid äratavad sõnad mahedamaks muuta, kui nende kiriapilt dekoratiivseks või naljakaks kujundada. Allpool on toodud selle kohta mõned näited.

Eksam _____ *EkSam*

Arvutiõpe _____ *Arvutiõpe*

“Kohutavate” mõistete tähendust saab pisendada, kui need pisesena või koomiliselt kirjutada. Arvutikasutajail on selleks isegi sobiv kiri – *Comic Sans MS*.

Ka sõnade tavapärase kõla, nende kujutlusliku värvi, suuruse ja kuju muutmisega ning muude selliste võtetega saab sisu muuta:

Ülemus—————ülemus

Mina—————**MINA**

Samuti saab muuta ka kujutluspilti mingist ebameeldivast stseenist (juhtumist) või inimesest. Säärast kujutlust saab proportsioonidest välja viia, suurendada või vähendada, vaadelda erinevais värvides, muuta värvituks või kahvatult “vesiseks”, ümber pöörata, pikuti või laiuti välja venitada jne. Kõigi nende mõttemängude sihiks on vabaks saada ärevust ja ängi põhjustavatest mõjudest ning olla elus vahetum, spontaansem ja usaldavam.

Ehkki NLP ei toetu otseselt ühelegi teooriale, pole see takistanud tema võtteid rakendamast kõige erinevamais valdkondades, alates suhtlemisoscuse lihvimisest ja juhtimiskunsti omandamisest kuni võõrkeelte õppimise, perenõustamise, hirmudest-foobiast lahti-
saamise ja psühholoogilise eneseabi andmiseni.

5. LEIA TEOORIALE KASUTUSALA

Pole saladus, et enamik täienduskoolituse (juhu)lektoreid pole kunagi saanud mahti tõsiselt süveneda õpiteooriate omandamisse. Ent ka suur hulk kutselisi kesk- ja kõrgkooli õpetajaid ei märka õpiteooriaist endale koolituses kasutoovat ammutada või pole neist isegi teadlikud. Püüame järgnevas osas esile tuua õppetöö teaduslik-teoreetilise käsituse üldise rakendusliku tähenduse. Üksikute õppeteooriate sügavam analüüs ei kuulu selle käsiraamatu temaatikasse.

5.1 Õppimisprotsess ja õpituatsioon

Inimesele on õppimine lausa elamise sünonüümiks, sest see toimub alati ja kõikjal. Mõelgem hetkeks, mida kõike me küll ei õpi (ja teistele ei õpeta): hoiakuid ja tundeid, siirast eneseavamist ja oma kavatsuste mahasalgamist, keelt ja käitumismalle, vajaduste rahuldamist ja nende vaoshoidmist, värvide sümboolikat ja tõsi-se muusika kuulamise harjumust, enesekehtestamise oskust ja "psüühilise esmaabi" võtteid, koduelektroonika käsitsemist ja arstimate kasutamist...

Suurem osa sellest, mida me teame ja oskame, pärineb elust väljaspool kooli. Õpime ka siis, kui me seda enda arvates ei teegi. Õpime meeldivaist, veelgi sagedamini aga ebameeldivaist kogemustest ja kannatustest. Õppimisviise on samuti suur hulk: teisi kuulates ja iseseisvalt elu üle juureldes, raamatuid lugedes, kursustel käies, õpetlikke eeskujusid järgides, katse-ja-eksituse meetodil toimides, sipelga usinusega infokilde kokku pannes ja kirjastavate ahaa-elamuste kaudu uut teada saades. Õppimisprotsess kätkeb endas kõike seda, mida inimesed teevad õppimise käigus.

Süia kuulub tajumine ja mõtlemine, lugemine, kirjutamine, info tal- letamine ja meeldetuletamine, kuulamine ja rääkimine. Teisi õpe- tadeski õpime enamasti ka ise midagi.

Õppimisprotsessi sedavõrd lai käsitus osutab reale alternatiivse- tele ning koolitamisel vähe tähelepanu pälvinud õppimisvõimalus- tele.

Lisaks millegi selgestegemisele või päheõppimisele kõneleme ka aegunust "lahtiõppimisest" ja olulise juurdeõppimisest. Uute hoi- akute ja väärtuste, samuti mõnede uuenenud paradigmade oman- damine saab enamasti teoks vaid sel tingimusel, et suudame lahti õelda oma vanadest hoiakutest, dogmadest ja eelarvamustest.

Õppesituatsioon kätkeb laiemalt võetuna endas suure hulga tegu- reid, mis kõik koos õppimist tingiva või soodustava olukorra kujundavad: oma teadmiste ja oskuste defitsiidi tajumine; välise surve või nõudmise tundmine; tunnetushuvi ja enesetäiustamise püüd; koolitusinstantsi, õppekava, õpetaja ja õppevahendite ole- masolu; laitmatu tervis ja vaimne ärksus; soodsad õppimistingi- mused jne.

Kitsamas tähenduses võib head õppesituatsiooni vaadelda olukor- rana, kus õppijal on tekkinud piiratud ajavahemikuks sedavõrd kõrge õpivalmidus ehk uue omandamise soov, et ta suudab olu- korrast võtta maksimumi ning kiirendatud tempos ("üle võimete õppides") vajalikud oskused või teadmised omandada.

Õpetamiskunsti aluseks ongi säärase **soodsa õppesituatsiooni** ku- jundamine, milles toimub mitte üksnes info edasiandmine, vaid ka selle sügav mõtestamine ning kõrge väärtustamine. India joogid väidavad: kui õpilane on valmis, ilmub ka õpetajaid. Teiste sõnade- ga, efektiivse õppimise tingimuseks on igati soodsa situatsiooni kujundamine. Juhul kui situatsioon on küps, saavad õpetaja selgi- tused õppija jaoks esmajärgulise tähenduse. Ta püüab ahnelt iga kuulnud sõna, otsib õpetaja vihjetele tähendusi, püüab tema abil jõuda käsitletava valdkonna varjatud aladele...

Soodsa õpituatsiooni kujunemine on vaid osaliselt juhitud protsess, selles on mõndagi juhuslikku ja isegi mõistatuslikku. Naiivne ettekujutus pedagoogikast väljendub ühelt poolt arusaamises, et õpetamine seisneb ammu läbiproovitud seletamise, manitsemise ja kontrolli karmikäelises rakendamises, teiselt poolt aga illusoorse lootuses leida mingi imemeetod, mis looks õpilastes kõrge õpihuvi ning aitaks neil kerge vaevaga keerukat taibata, soovitud teadmised ja oskused lennult omandada. Tegelikult sõltub õpituatsioon terve rea tegurite koosmõjust ja arvessevõtmisest, läbimõeldud, kavakindlast ning pädevast tegutsemisest. Õppetöö kehvapoolsete tulemuste "ime" viitab pahatihti sellele, et mingeid tervikliku õppesüsteemi loomise elementaarseid tingimusi pole vaevunud täitma.

Esimesel pilgul näib olevat endastmõistetav, et nüüdisaegne õpetamine peaks olema kooskõlas meie sajandi õppimisteooriaga. Tegelikkus ei vasta aga kaugeltki sellele kujutlusele, sest paljud koolmeistrid ei lähtu teadlikult õieti mitte ühestki õpiteooriast. Samas on paljud õpetamise põlistarkused heas kooskõlas nii tänapäeva didaktika arusaamade ja õppimisteooriaga kui ka kasvatusteaduse ja andragoogika põhimõtetega. Teisisõnu, nii mõneski õpetamise teoreetilises käsitluses on hästi kokku võetud tegeliku õpetamispraktika kogemus.

Käesoleva käsiraamatu piiratud maht lubab järgnevalt põgusalt peatuda vaid neljal õppimise teoreetilisel tahul: etapphaaval õppimisel, õppimise biheivioristlikul tõlgendusel, infotöötuse kaudu õppimisel ja õppimise humanistlikul kontseptsioonil.

SELLEKS, ET ÕPPIMINE KIJUNEKS VIJAKAKS, TULEB SEE ENDALE HUVITAVAKS TEHA; ÕPETAMISEGA ON LOOD TÄPSELT SAMUTI.



Vöido Rahula, ettevõtja ja füüsikaõpetaja

Mida kujutab endast tugipunktide süsteem?

Ühe lausega öeldult on see õpitava valdkonna või teema raudvara esiletoomine ja lahtikirjutamine säärase leppemärkide kujul, mis hiljem aitaksid omandatud meelde tuletada ja vajalik kiiresti üle õppida. Hieroglüüfikiiri, liiklusmärgid, arvutiprogrammi ikoonid jm sümbolid kujutavad endast samuti piltlikke tugipunkte olulise mõistmiseks ja mäletamiseks. Juhul kui koolis uue aine edasivõtmisega paralleelselt toimub sõnades kirjeldatu fikseerimine piltlikult, leppemärkidena, on see keeruka mõistmisel ning meeldejätmisel tõhusaks toeks. Olen tugipunkte kasutades keskkooli füüsikaprogrammi kokku viinud paarikümnele leheküljele. Ent sobivaid leppemärke ehk verbaalse teksti sümboolseid peegeldusi võib iga loengut kuulav või õpikut lugev õppija ka ise oma suva ja fantaasia järgi üles joonistada. Selle meetodiga tutvujatele võiks tunduda, et kohaste sümbolite leidmine on juba ise raske pähtkel. Ent tugipunktide süsteemis (nagu ka ideedeskeemi meetodis) pole oluline mitte niivõrd see, et teabe olemus tuleks sümbolist hetkepealt esile, vaid et iga-sugune oluline info leiaks mingisuguse sümboolse kajastuse. "Sümbolite keele" otsimisele pole mõtet aega raisata, küll aga sellele, et kõik tähtis leiaks leppemärkides kajastuse. Säärane "tõlketöö" lisab õppimisse mängu ja sunnib sageli nähtusi vaatlema ka uue pilguga. Peale selle suunab tugipunktide konspekt mõistma nähtusi niiöelda otse, ilma verbaalse liiglihata. Olen sel viisil katsetades teinud õpilastele selgeks ka kõige raskemad füüsika teemad.

5.2. Etapphaaval õppimine

Lihtsustav ettekujutus õppimisest taandab selle materjali meeldejätmisele hilisema reprodutseerimise ehk taasesitamise tarvis. Ebapädevad õpetajad hindavad põhjendamatult kõrgelt õppijate head mehaanilist mälu ja kohusetundlikkust ettenähtu päheõppimisel. Säärase õppimise efektiivsus on kahjuks väga väike. Hea mehaanilise mälu õppuri formaalsed õpitulemused võivad olla küll üsna head, kuid see ei tähenda materjali omandamist selle sügavama mõistmise ning praktikasse rakendamise oskuse seisukohalt.

Õppematerjali omandamisega seostuvad psüühilised protsessid
Mida õppimise tulemuslikkuse tõstmiseks silmas pidada? Materjali omandamine on mitme psüühilise protsessi koostoime tulemus. Küsimus pole siis selles, et õppija peaks mingi teadmise või oskuse otsekohe "omandama" See pole enamasti võimalik. Lõplik omandamine on alles õppeprotsessi viimane etapp, mis kuidagi ei realiseeru ilma eelnevaid etappe läbimata.

Õppeprotsessi etapid uue materjali omandamisel on:

- häälestumine
- tähelepanu koondamine
- tajumine
- teabe vastuvõtmine
- mõistmine
- meeldejätmine
- meeldetuletamine
- kasutamine
- lõplik omandamine.

Kõigi nimetatud etappide põhjalikum kirjeldamine läheks pikale. Seetõttu peatume vaid mõningatel, õpetaja jaoks otsest praktilist väljundit omavatel etappidel. Psüühiliste protsesside (aistingud, tajuprotsessid, info vastuvõtt ja töötlemine, meeldejätmine ning mõtlemine) täpsema kirjeldusega on võimalik (ja vajalik!) tutvuda psühholoogiaalase erialakirjanduse vahendusel.

Häälestumine

Häälestumine toimuvale valmistab õppijat ette järgnevaks õppe-tegevuseks. Siin mängib olulist rolli õpisisituatsiooni loomine õpetaja poolt, füüsilise ja vaimse keskkonna kujundamine õppimist soodustavaks. Füüsilise keskkonna kujundamisest oli juttu alates lk 26–27. Samavõrd oluline on õppimiseks sobiva õhustiku loomine: kokkutulnute psühholoogiline häälestamine eelseisvale. Siin on omal kohal õpetaja-õppijate ning õppijate omavahelise kontakti loomise võtted. Valesti talitab õpetaja, kes aja piiratusele ja tõsisele töössesuhtumisele viidates kohe otsustab “härjal sarvist haarata” ning ilma eelsoojendusega õppematerjalide käsitlemisele asub. Tulipalavalt asja kallale asumine võib olla kohalviibijate enamiku jaoks ennatlik: mõtetes viibitakse veel eelnenud sündmuste, poolelijäänud toimingute ja igapäevaprobleemide juures. Tähtis on tagada, et kohalviibijad jõuaksid mitte ainult füüsiliselt, vaid ka psüühiliselt “siin ja praegu” toimuvale keskenduda. Tähelepanu kiire ümberlülitamine ning karme keskendumine on paljudele inimestele raske. Seetõttu tuleks õpetajal tundi alustada mõne käsitletava teemaga lõdvalt seotud või lausa teemakauge jutuga.

Usaldamatuse jää murdmise võtted

Esmakordsel kohtumisel aitavad õppijaid tööle häälestada järgmised võtted:

- lühike enesetutvustus
- huvi tundmine kokkutulnute isiku, huvide ja tegeusalade vastu
- heameele väljendamine võimaluse üle õppijatega (taas)kohtuda
- viide läbitud õppeperioodile
- lähima õppetsükli seostamine eelnenud perioodiga
- aktuaalse päevasündmuse kommenteerimine
- äsja üleelatud naljaka vahejuhtumi emotsionaalne kirjeldamine.

Milliseid sõnu kasutada ja kui palju aega eelsoojendusele eralda-

da, jäägu õpetaja enda otsustada. Siin mängib kaasa õpperühma vanuseline ja hariduslik koosseis, eelnev tutvusaste, auditooriumi hetkemeeleolu.

Häälestamisele kuluvad minutid teevad end kuhjaga tasa õppimist soodustava õhkkonna kujunemise kaudu.

Küsimus lugejale

Mõttele, mille poolest peaks eelsoojendus erinema keskealistest meestest juhtivtöötajate ja nooremate naiste (sekretäride) rühmades.

Tähelepanu koondamine

Pingeline vaimne töö nõuab tahtepingutust, et mõtted vajaliku tegevuse juures hoida. Kõige sagedamini johtub suutmatus tähelepanu keskendada nõrgast õpivust. Teiseks oluliseks tähelepanu nürstavaks asjaoluks on harjumatus keskendumispingega. Kolmandaks põhjustab tähelepanu nõrgenemist edastatava info kõrge kontsentreeritus (tihedus) või hajutatud (hõredus). Täiskasvanu suudab keskendunud tähelepanuga toimuvat jälgida maksimaalselt kuni 20 minutit (koolieelik kuni 5 minutit!). Seejärel vajab ta väikest puhkepausi, mille järel võib toimuda uus tähelepanu koondamine. Tähelepanu "tapab" kõige enam monotoonus. Lõdvalt ülesehitatud, aeglases tempos ainet nämmutatav ning tuntud tõe-de ülerääkimisele pühendatud õppus halvab samuti tähelepanuvõimet. Sobiva variatiivsuse ja edasiminek tempo määramiseks pole liigne küsida õpperühma liikmetelt endilt arvamust tunni tempo ja materjali kohta.

Tähelepanu langus võib olla tingitud – eriti vanematel inimestel – ka füüsilisest võimetusest. Kaasa mängivad samuti isiklikud probleemid ja mitmed tervisehäired (peavalu, madal vererõhk jt). Mõnikord on targem teha väsinud või oma probleemidest häiritud õppijale ettepanek puhkama minna ning leida talle võimalus teisel ajal ja viisil õppematerjali omandamiseks. Huvi kahandavad ka negatiivne hoiak õpetajasse või tema poolt pakutavasse. Keskendumist takistab samuti *tähelepanu valivus*. Tähelepanu äratav uudne ja eristatav, samuti see, mida me oleme suutelised (kas iseseisvalt

või õpetaja juhendamisel) teadaolevaga seostama või oma praktilises tegevuses arvesse võtma. Kui pakutav teave on liiga radiikaalne, ebaharilik või mitteseostatav meie eelneva kogemuse, eetiliste tõekspidamiste või väljaarendatud teadmiste süsteemiga, siis võib juhtuda, et me ei pane seda tähelegi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et

- tähelepanu äratav see (figuur), mis erineb taustast, on silmahakkavalt "teistsugune"
- õppimise algfaasis on teadmiste edasiandmisest olulisem õppijates teema ning probleemi vastu huvi äratamine
- püüid esitada lühikese ajaga võimalikult suur hulk infot kustutab enamasti huvisädeme.

Tajumine

Õppeprotsessi kolmas oluline etapp on pakutava tajumine. Tajumine eeldab inimese aktiivset suhtumist uuritavasse objekti. Tähelepanu koondamisega tajuobjektile eristame olulise vähemtähtsast ehk figuuri foonist. Inimese tähelepanu saab täie teravusega olla suunatud vaid ühele objektile korraga, seepärast ei saa me rääkida mitme objekti samaaegselt selgest tajumisest. Siiski tundub meile argielu kogemuste alusel, et see on võimalik. Põhjuseks on tähelepanu kiire ümberlülitamise võime. Mida nobedamini saab teoks tähelepanu ümberlülitamine ühelt objektilt teisele, seda märkamatumaks jääb ümberlülitamise hetk inimesele endale. Nii hakkabki inimesele tunduma, et ta tajub mitut asja korraga. Veelgi enam: paljud väidavad, et on suutelised sooritama mitut tegevust samaaegselt. Tüüpiline näide on rääkimine-kuulamine: mitmed õpetajad on öelnud, et nad on õppinud ise rääkides samal ajal teist inimest kuulama. Tegelikult teeb aga ühele asjale või objektile keskendumine teise kohe fooniks ehk taustaks. Objekti eristamist foonist nimetatakse taju *valivuseks ehk selektiivsuseks*. Millegi oluliseks või vähetähtsaks hindamine oleneb hetkeolukorrast (kui ootame külalist, äratavad trepikojast kostvad samud kohe tähelepanu), meie vajadustest, huvidest ning eelistustest (me märkame tuttavlikku, kuid ei orienteeru võõrapärasest).

Taju iseloomustab ka *terviklikkus* (mosaiigis tajume kujundit, mis moodustub üksikutest kildudest, mitte iga kildu eraldi) ning *mõtestatus*. Taju mõtestatus seisneb semantilise tähenduse andmises tajutavale objektile: küllap on igaüks näinud suvetaevas sõudvaid pilvi vaadates kummalisi loomi, losse või nõiamoore. Näiliselt juhuslikus kriipsukeste kogumis näeb rannaküla elanik õngega kalameest, kõrbeelanik aga hoopis kaameliajajat. Pole siis ime, et õpetaja poolt esitatud objekti (visuaalset või akustilist) tajutakse õpperühmas nii mitmel erineval moel, kui mitu inimest kuulub rühma!

Õpetamisel on oluline arvestada, et inimeste vastuvõtukanalid on erinevad: ühel osal on kõige olulisem nägemiskanal, teistel on tähtsal kohal kuulmine, kolmandatel taktiilne tundlikkus ja mootorika – kompimine ning liigutused annavad neile olulist informatsiooni.

KES RÄÄGIB, KÜLVAB SEEMET, KES KUULAB, KORISTAB SAAGI.

Argentiina vanasõna

Vaid ühe vastuvõtukanali kasutamine (iseloomulik juhtum: loengu pidamine ilma näitlikustamata) muudab esitatava materjali küllalt selgeks küll ühele osale õppijatest, kuid jätab selle segaseks ja arusaamatuks teisele osale. Niisiis, selleks et õppematerjal oleks arusaadav kõigile, peaksime selle esitama võimalikult mitmekeelselt. Mida enam meeli (nägemine ja kuulmine, puudutamine, praktiline teostus, läbikirjutamine, võimaluse korral kas või haistmine-maitsmine) on uue materjali omandamisel rakendatud, seda kindlamad võime olla, et õppija olulisest aru saab ja selle meelde jätab.

Meeldejätmine ja meeldetuletamine

Inimesed toetuvad erinevatele mäluliikidele. Hea *mehaaniline mälu* arvatakse olevat vaid umbes viiendikul inimestest. Ülejäänud 4/5 kasutavad meeldejätmisel *assotsiatiivset mälu*, mille puhul meeldejäetava materjali osad seostatakse omavahel või kasutatakse uue varem teadaolevaga seostamise süsteeme. Enamasti nõrgeneb me-

haanilise meeldejätmise võime vananedes veelgi. Vanemate inimeste koolitamisel tuleks seepärast meeldejätmise hõlbustamiseks eriliselt rõhutada seni omandatu ja uue materjali loogilis-sisulisi seoseid. Täiskasvanu eelistab kuiva tuupimise asemel asjast aru saada, toetuda põhjendustele ja seletustele, seostada õpitav eluliste olukordadega.

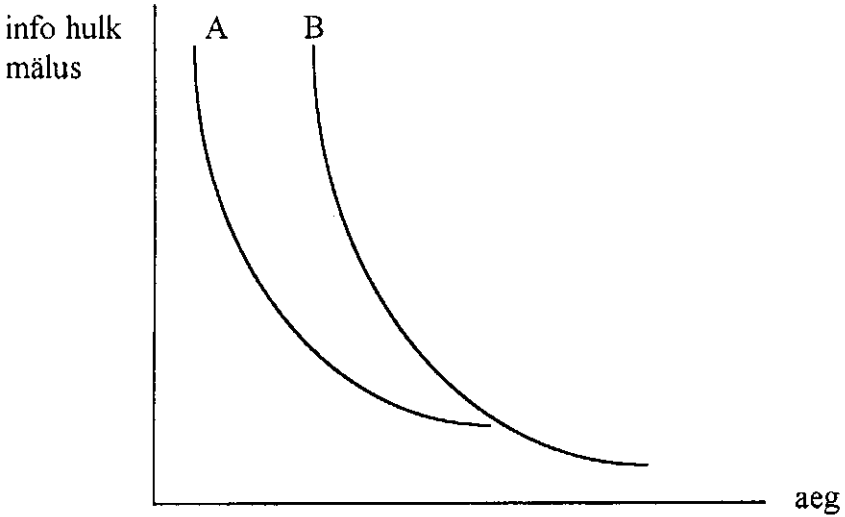
Toogem näide. Ühel ohutustehnika kursusel jagas juhendaja, noor tööohutuse insener, osalejaile välja uued eeskirjad ning soovitas samas vanad ära unustada. Paraku olid õppijateks küpsemas eas töölised. Kui insener nädala pärast eksamit vastu võtma tuli, ootas teda ebameeldiv üllatus: mitte keegi rühmast ei olnud suutnud uusi eeskirju omandada! "Vana pea ei võta enam kinni!" ohkasid töölised kooris.

Miks me unustame? Esmajoones kahel põhjusel: väljatõrjumise ja negatiivse ülekande tõttu. Väljatõrjumine leiab aset siis, kui uus fakt, lähenemine, hoiak või käsitusviis ei sobi varasema seisukohaga kokku või on vastumeelne (näiteks tuletab meelde midagi ebameeldivat). Säärane tõrje on normaalne psühholoogiline kaitsevõte, mida me alatasa teadvustamatult kasutame. Sellise unustamisliigi "ülekavaldamiseks" tuleb õpetamisel toimida ettevaatlikult olukorras, kus mingi arusaam, tõde või juhis kellegi vana vaateviisi ohustab. Vanu hoiakuid ei anna uutega oma suva järgi asendada, need tuleb enne kummutamist vaieldavaks muuta. Nõnda tegutsedes on õppijad aja jooksul valmis omaks võtma ka radikaalselt uusi seisukohti, mis järsult pealesurutuna tagasi lükataks.

Unustamine negatiivse ülekande tõttu ohustab neid, kellel lai teadmiste ring ja rikkalikud elukogemused. Mõnigi uus asi on siis sarnane teadaolevaga. Õpitu paremaks meeldejätmiseks peaksid järjestikku õpitavad ained olema võimalikult erinevad. Näiteks ei ole mõistlik õppida järjest matemaatikat ja füüsikat või erinevaid võõrkeeli. Negatiivse ülekande vältimiseks peaks võrdlema varasemaid teadmisi (arusaamu vm) uutega, selgitama välja nendevahelised erinevused ning analüüsima ja põhjendama erinevuste olemust.

Unustamise ja aja omavahelist seost iseloomustavad järgmised seaduspärasused:

- kahest samavõrra hästi omandatud informatsioonist ununeb kiiremini hiljem õpitu
- kordamine tugevdab paremini varem õpitud
- unustamine on kõige kiirem vahetult õppimise ajal või selle järel.



A varem õpitu

B hiljem õpitu

Õeldust võib teha järgmisi järeldusi:

- olulisim materjal tuleb esitada tunni alguses ja õppida esimesena
- hiljem õpitu vajab suuremat arvu ülekordamisi
- tunnis (loengus, rühmatöös jne.) käsitletu tuleb üle korrata ehk kinnistada veel sama tunni lõpul.

**INIMESED POLE LOOMULT LAISAD. NAD JÄRGIVAD VAID VÄÄRI
EESMÄRKE – SÄÄRASEID, MIS NEID EI INNUSTA.**

A. Robbins

Platood ja sööstud

Õppimine ei toimu kogu aeg ühtlases tempos, vaid kiiresti edasiviivate hüpete ehk sööstudena, mille vahele jäävad paigaltammumise platood, kus uute teadmiste ja oskuste omandamine näib olevat täiesti takerdunud. Pärast suurema teadmisteportsjoni omandamist on tarvis teatud aega selle läbiseedimiseks. Sel ajavahemikul oleme aju kaitsepidurduse tõttu lihtsalt võimetud uut omandama. Mitteõppimine on siiski näilik, mainitud üliaeglase edenemise platoo tähendab omandatud materjali kinnistamist.

Kuidas ülaltoodud õppimise seaduspärasust õpetamisel arvestada

- Esiteks tuleks õppijaid julgustada ajal, mil nende madal õpimotivatsioon langeb kokku aju salvestusperioodi ehk aeglase edasiliikumise platooga. Õpilastele tuleb öelda, et nõnda see õppetöö toimubki, kõik on korras.
- Teiseks tuleks õpilaste hindamisel arvestada sedagi, et kehva poolne vastus võib olla tingitud mainitud platool viibimisest.
- Kolmandaks tuleks õpilastele kätte juhatada õpitaktikad, millega seisakuperioode kergemini ületada. Rabeleva uue juurdeõppimise asemel oleks neil perioodidel targem õpitud üle korrata, süstematiseerida ja kirjalike tööde lähtematerjale koguda. Platoo vasteks loomingulisel tööol on loominguline ummikseis ehk kriis, mille vältel uuritavale probleemile ei leita edasiviivaid lahendusi ja seni saavutatugi satub kahtluse alla. Paigaltammumise kriis valmistab üldjuhul ette peatset uut loomevõime lahvatust. Samal kombel toimub õppimisel tihti ka raskesti arusaadava materjali taipamine ning essee või projekti ideestiku leidmine.

Ettekujutus, nagu tagataks vajalike teadmiste, oskuste ja arusaamade omandamine sel viisil, et õpetaja esitab materjali ja õppija jätab selle meelde, on lihtsustatud. Uue materjali korralik omandamine eeldab õpitava tähelepanemist, vastuvõtlikku tajumist, analüüsivat lahtimõtestamist, meeldejätmist, praktikas katseta-

mist ja ülekordamist. Lõplik omaksvõtmine toimub üksnes siis, kui õpitud õnnestub kiiresti rakendada, kas kohe õppuse käigus või lähiaegadel.

5.3. Õppimise biheivioristlik käsitlus

Biheiviorismi esindajad (B. F. Skinner, R. L. Thorndike, J. B. Watson jt) eelistavad inimkäitumise seletamisel loodusteaduslikku lähene-misviisi. Iseloomulik on see, et enamik nende avastatud seadus-pärasusi ja praktilisi soovitusi põhineb loomkatsetel, mille tule-musi on püütud kohandada ka inimtegevuse seletamisel. Õppi-mise lahtimõtestamisel lähtutakse (I. Pavlovi koerkatsetest alguse saanud) põhiskeemist *stiimul–reaktsioon*, mille järgi igale piisavalt tugevale stiimulile (loomkatsetes näiteks ärritus või toiduports-jon) järgneb stiimuli tüübile vastav reaktsioon. Biheivioristi põhi-küsimus on: kas ja kuidas käitumine on mõjutatav? Käitumisviise uurib ta sel eesmärgil, et osata neid edaspidi ennustada, kontrol-lida ja suunata.

Koolikeskkonda ülekantult tähendab see, et otsitakse ja rakenda-takse küll kõikvõimalikke mõjutamisvõtteid (positiivseid ja nega-tiivseid stiimuleid), ent õppijate sisemaailmale ja tundeelule ei pöörata erilist tähelepanu. Õppimist suunatakse ja kontrollitakse tegusate välisstiimulitega, õppija ise on aga selles protsessis taan-datud kasvatuslike toimete objektiks. Säärane lähenemine inim-käitumisele on kooskõlas igapäevaste kogemustega ja täiesti oma kohal kinnistes kasvatusasutustes, näiteks vanglas.

Biheiviorismi tuntumaid märksõnu on õpитеhnoloogia, mis hõl-mab nelja põhiküsimust:

- *kuidas kutsuda õpetamisel esile soovitavaid muutusi inimkäitumises?*
- *kuidas ennustada õpikäitumist – seda, kuidas õppija tegutsema hakkab?*
- *kuidas seada õppimisel võimalikult selged ja täpsed eesmärgid?*
- *mil viisil õpieesmärkide saavutamise kontrolli kaudu õppeprotsessi suunata?*

Selle teooria järgi on koolitamisel määrav roll õpetajal ja õppeainel; õppijate ülesandeks jääb olla õppeprotsessi objekt, teadmiste kuulekas vastuvõtja. Õppija omaalgatust, isikupära ja ainulaadsust ei väärtustata. Biheivioristlikule koolile on iseloomulik õppeaine osadeks jaotamine ja õppimine täpselt määratletud üksikosade kaupa, vaheetappidel kogu aeg tulemusi mõttes.

Biheivioristide teeneks on *operantse* ehk *instrumentaalse* õppimise mehhanismi selgitamine. Tutvustagem selle põhiskeemi B. Skinneri katse kaudu. Katseloomad – näljased rotid – suleti puuri (“Skinneri boksi”), milles paiknes pedaal. Loomad sibasid ringi, nuhkisid mööda puuri nurki, ajasid end seinale püsti ning vajutasid vahel juhuslikult ka pedaalile. Kohe seepeale kukkus nende puuri toidupala. Katse näitas, et näljased närilised õppisid üsna kiiresti selgeks, mis seos on pedaalile vajutamise ja toidupala saamise vahel. Mainitud protsessi kutsutaksegi operantseks õppimiseks: selgeks on õpitud seos kindla operatsiooni ja selle tagajärgede vahel.

Säärane õppimisviis leiab aset ka inimeste elus. Kui mingit käitumisviisi tajutakse positiivsena, korratakse seda tulevikus sagedamini; kui aga käitumisviisi tulemused on ebameeldivad või puuduvad hoopis, väheneb ka selle edaspidise valimise tõenäosus. Käitumise laadis ja sageduses muutusi tingivaid tagajärgi nimetatakse stiimuliteks. Järgneval skeemil on kujutatud stiimulite rakendamise neli juhtumit.

	<i>variant A</i>	<i>variant B</i>
positiivsena tajutud stiimul	tasu saadakse soovitud stiimul	karistus soovitud stiimulist jäädakse ilma
	<i>variant C</i>	<i>variant D</i>
negatiivsena tajutud stiimul	karistus kannatatakse negatiivse stiimuli pärast	tasu negatiivse stiimuli kõrvaldamine pakub rahuldust

Biheivioristlik õpetamisviis taotleb seda, et käitumisviise A ja D korrataks sagedamini, sest neist saadakse tasuna rahuldust. Karistuse rakendamisel võib aga taotleda käitumisviiside B ja C kõrvaldamist.

Niisiis leiab käitumisviisi muutumine ehk operantne õppimine aset neljal juhul:

- A. Kindel toiming toob kaasa positiivse stiimuli (tasu, tunnustuse).
- B. Soovitatav toiming toob kaasa negatiivse stiimuli (näiteks laituse, trahvi) kõrvaldamise.
- C. Ebasoovitatav teguviis toob kaasa varem rakendatud positiivse stiimuli (tasu, tunnustuse) kõrvaldamise.
- D. Tegu põhjustab negatiivse stiimuli (näiteks ähvarduse) otsese rakendamise.

Ilma endale aru andmata õpetame elus oma lähikondlasi üsna sageli just selle skeemi järgi. Ka enesekasvatusel rakendatakse tihti nii iseenda premeerimist kui ka soovitud tasust ilmajätmist. Operantne õppimine arvatakse toimivat seda kiiremini (ent mitte kindlamini!), mida sagedamini positiivne või negatiivne stiimul käitumist saadab ning kui vahetu ja kiire on käitumise tagajärje ilmumine. Samal ajal aitab harvem ja vahendatum stimuleerimine õpitud paremini kinnistada. Teiste sõnadega, harvem stimuleeritud käitumine säilib stiimulite kõrvaldamisel märksa kauem kui järjepidevate stiimulitega esilekutsutud käitumisviis.

Operantse õppimise laad lubab teha mitmeid praktilisi järeldusi. Õpetamise algul tuleks stimuleerida iga õiget käitumisviisi. (Näiteks saavad esimese klassi lapsed alguses hästi palju kiita.) Selleks et stiimuleid mitte "devalveerida", tasuks edaspidi jagada tunnustavat tasu igale teisele, siis kolmandale õigele käitumisviisile jne, tehes stimuleerimise sedamööda, kuidas käitumine kujuneb sisseharjunuks, järjest harvemaks ja reeglipäratumaks. Seda stiimulite aeglast "äratõmbamist" märgitakse ingliskeelses kirjanduses terminiga *fading*.

Samas peaks karistuse rakendamisel põhinev soovimatust käitumisest võõrutamine toimuma täiesti teistsugustel alustel. Sobimatu käitumisviisile järgnevat oodatavast tasust ilmajätmist tuleks

rakendada järjekindlalt, vastasel juhul toimib see “lünkliku” premeerimisena.

Tuleb tunnistada, et biheivorism (ning sellele vastav tervemõistuslik õpetamispraktika) on tugevasti mõjutanud traditsioonilist kasvatusteadust. Kirjelatud lähenemiviis on õpetamisel ja õppimisel sedavõrd tavapärane, et paljud õpetajad peavad seda endastmõistetavaks ja ainumõeldavaks. Samas on mitmed kriitikud heitnud traditsioonilisele koolile ette just piiratud ja puiselt biheivioristlikku tegutsemisviisi. Biheiviorismi põhipuuduseks on õppija isikupära ja aktiivsuse eiramine ning kooli kujundamine staatiliseks suletud õppekeskkonnaks. Pahatihti ähvardab see ilmne “võit” mille õpetaja saavutab oma õpilaste range kontrolli alla võtmisega, kaasa tuua palju suurema “kaotuse” õppijate aktiivsuse ja omaalgatuse unarusse jätmise tõttu. Niisiis võime tõdeda, et biheivorism on mõjus ning sel teorial on tulevikku, ent õpetamise praktikas tuleks selle “puisust” ja jäikust tingimata tasakaalustada õpilaskesksema lähenemisega. Viimase teostamiseks pakuvad uusi ideid ja kindlaid pidepunkte teised teooriad.



5.4. Õppimise konstruktivistlik käsitlus

1950-ndail aastail esilekerkinud konstruktivism põhineb *kognitiivsel psühholoogial*. Tegemist pole niisiis ühe eraldiseisva teooriaga, vaid erinevate kontseptsioonide tingliku ühendusega. Konstruktivismi uurimisobjektideks pole enam stiimul–reaktsioon-tüüpi nähtuste kirjeldamine, vaid inimese kõrgemad psüühilised protsessid – taju, mälu, fantaasia, mõtlemine, loovus jne. Just konstruktivism esitaski ühena esimestest tõsise väljakutse biheiviorismile. Kognitiivne psühholoogia käsitleb õppijat mitte enam väliste mõjutuste passiivse vastuvõtjana, vaid ennekõike **info teadliku läbitöötaja** – vastuvõtja, muundaja ning talletajana. Selle käsitlusviisi järgi on igasugune teadmine subjektne, isikupärase vaimse tegevuse tulemusena tekkinud arusaam või tõdemus.

Kui biheivioriste huvitas inimkäitumise väljast juhitud, siis kognitiivse psühholoogia esindajad võtsid luubi alla sisemised protsessid, mis leiavad indiviidis aset õppimise käigus. Toogem järgnevalt esile mõned konstruktivismi iseloomulikud jooned.

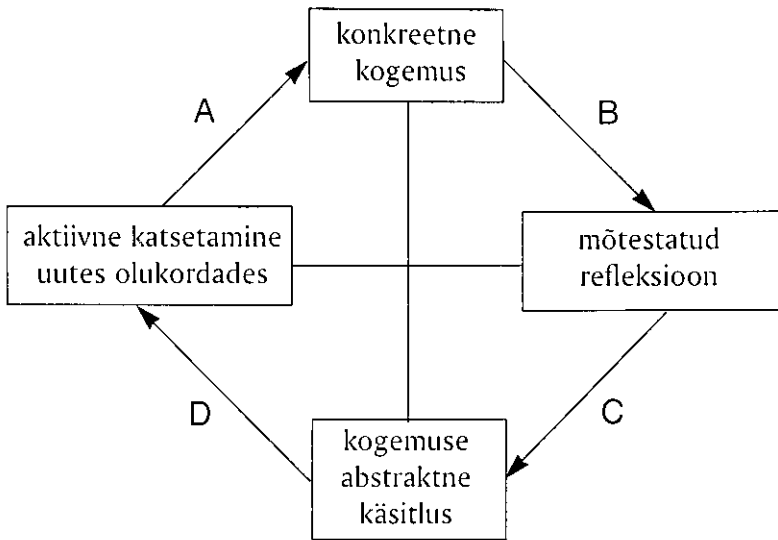
- Rõhutatakse õppimise individuaalset iseloomu. Inimene pole õppeprotsessi hakul *tabula rasa*, vaid tal on olemas oma varasemaist teadmistest, hoiakutest, väärtushinnaguist, tõlgendustest **kognitiivne struktuur** (tesaurus).
- Olemasolevate teadmiste-oskuste struktuur võib olla hinnaliseks tugialaks uute oskuste ja teadmiste omandamisel. Kognitivismi järgi on õppimine suures osas just uue kognitiivse struktuuri ehk teadmiste süsteemi ülesehitamine. Selle protsessi käigus leiab aset uue info teadlik valik, tõlgendamine ja kokkusobitamine varasemate teadmistega (hoiakute, väärtuste, tõlgenduste ja eelarvamustega).
- Õpetaja tegevuses nihkub esile soodsa õpituatsiooni kujundaja, enesejuhtimisele suunaja, õppeprotsessi nõustaja ja õppetehnikate tutvustaja osa.

Maailm meie ümber elab just praegu üle enneolematult kiireid muutusi, omandatud teadmised-oskused vananevad kiiresti. Aina

tähtsamaks saab ka igäihe võime saadaolevas infos orienteeruda, seda valida ja endale käepäraseks muuta. Kognitiivsed õpiteooriad rõhutavad passiivse “enda õpetada laskmise” asemel ärksat “iseõppimist” Konstruktivismi “moodsuses” pole kahtlust, paljud tänapäevased õppeasutused ja kursused (näiteks kaugkoolituse kiire areng) on rajatud õpilaste toimeka iseõppimise võime igakülgele toetamisele. Õppimise tulemuslikkuse aspektist on raskuse nüüd õpetajalt õppijale, tema enda vastutusele ja püüdlikkusele nihkunud. Valmisteadmiste “manustamise” asemel on õpetaja ülesandeks koolis tingimuste loomine, kus õppija ise valiks ja sobitaks endale tarvilike teadmiste süsteemi.

5.5. Humanistlik õppimiskäsitus – kogemusliku õppimise kontseptsioon

Humanistliku psühholoogia (koolkonna tuntuimad esindajad E. Fromm, G. W. Allport, A. Maslow, C. Rogers, E. Shostrom jt) teeneks on õppimise kogemusliku tähenduse lahtimõtestamine. Iga õppija toob klassiruumi või kursusele kaasa oma ainulaadse kogemuspagasi. Oskuslikul tegutsemisel võivad õpperühma liikmete isiklikud kogemused õpetust oluliselt mitmekesistada ja rikastada. Kogemuste olemuse teistele mõistetavaks muutmiseks ehk teisisõnu üksteise individuaalsete kogemuste kaudu õppimiseks läheb vaja dialoogi. Biheivorismile omane monoloogiline õpetamisviis (üks jagab tarkusi ja teadmisi ning teised võtavad need kuulekalt vastu) tuleb humanistlikku lähenemist austades asendada dialoogiga, kus nii õpetaja kui õppijad on koolitustegevuse (isikupäraga, iseotsustavad ja vastutavad) subjektid. Rõhutagem seda, et kogemuste kaudu (üksteiselt) õppimisel ei piisa sellest, et õppijal on teatavad kogemused. Viimaste õigeks mõistmiseks, sügavaks lahtimõtestamiseks ja rikastavaks kasutamiseks saab olulist tuge nii teaduslikest (õppe)teooriatest kui didaktilistest võtetest. Õeldust ilmneb kogemusliku ja konstruktivistliku õppimisviisi ühendamise kasulikkus.



Kogemusliku õppimise mudeli loojaks on Kolb (1975).

Tema käsituse kohaselt võib mingi ainevalla õppimine alata toodud mudeli mis tahes osast. Teisisõnu võime elus õppida neljal põhilisel viisil:

- *spontaanselt või teadlikult omandatud kogemusi lahti mõtestades*
- *abstraktselt teadmisele või teoorialt aktiivsele katsetamisele siirdudes*
- *katsetuste tulemustest uusi kogemusi ammutades*
- *kogemuste mõtestamisest uusi abstraktseid käsitusi luues.*

Õppimine on “humanistide” (humanistliku psühholoogiasuuna esindajate) käsituses üha uute kogemuste, mõtestuste, tõlgenduste ja üldistuste katkematu ahel. Selle käigus leiab aset nii abstraktsete mõistete moodustamine (joonise vertikaaltelg) kui ka tegevusliku (aktiivse) ja kaemusliku (passiivse) toimimisviisi vahetamine (joonisel horisontaaltelg). Kogemuste lahtimõtestamisel saadud teadmisi katsetatakse aktiivselt uutes olukordades, saades nii uusi kogemusi (nool A) järgnevaks mõtestamiseks (nool B), üldistavaks abstraherimiseks (nool C) ja uutele katsetustele (nool D) siirdumiseks.

Pidevalt uute kogemuste saamise ja nende lahtimõtestamise protsessi järjepidevaks kulgemiseks peab indiviidi ja keskkonna vahel

teoks saama õppimist soodustav suhtetoime. Niisiis, end keskkonnast isoleerides või keskkonna ühepoolse mõju objektiks saades (kalgilt biheivioristlikul õpetamisel) on kogemuslik õpivõime tugevasti pärstitud.

Täiskasvanute koolitamisel on kogemusliku õppimise põhimõte ikka olnud tähtsal kohal. Tihtilugu võetakse seda aga ülemäära lihtsustatult, näiteks üksnes omandatud kogemuste lahtimõtestamise etapina, millele ei järgne teoreetilisemat üldistust ega uusi katsetusi.

Kokkuvõtvalt võime tõdeda, et kolm mainitud õppeteooriat ei välista üksteist, vaid pakuvad ennemini vastastikku tuge õppeprotsessi süsteemseks ja tänapäeva nõuetele vastavaks korraldamisel.

PRATTI SEADUS ARUSAAMISE KOHTA: KUI ASJAST ON KERGE ARU SAADA, SIIS EI VÕTA KEEGI SEDA TÕENA.

JÄRELDUS: KUI ASJAST ON RASKE ARU SAADA, SIIS VÕTAVAD KÕIK SEDA TÕENA EGA KAHTLE SELLES.

SKINNERI SEADUS: KUI TE SEDA EI NÄE, SIIS SEDA POLE OLEMAS.

THORESENI JÄRELDUS: KUI TE EI SAA ASJA JÄLGIDA, SIIS SEDA POLE OLEMAS.

ROGERSI SEADUS: KUI MINGI ASI EI PUUDUTA TEIE TUNDEID, SIIS SEDA POLE OLEMAS.

FREUDI SEADUS: KUI TE MIDAGI NÄETE, SIIS SEDA POLE OLEMAS.

ELLISE SEADUS: MÕTELGE, MIDA TAHATE – NAGUNII EI LOE SEE MIDAGI.

JUNGI SEADUS: ASI ON OLEMAS AINULT SIIS, KUI TE SEDA SAMAAEGSELT NÄETE JA EI NÄE. (SEE ON MÜSTILINE.)

Murphy seadustest

6. ÕPETAMISKUNSTI EELDUSED JA OSKUSED

Mõistagi oleks õpetajale oma ametis kasu sihikindlusest, heasoovlikkusest, iseseisvusest, elamisrõõmust, loovusest, spontaansusest, sallivusest, sujuvast suhtlemisstiilist jt omadustest, millega psühholoogias iseloomustatakse oma võimeid ja võimalusi aktualiseerivat *küpset* isiksust. Ent kellelegi pole ju saladus, et koolituses töötab ka piiratud eneseaktualiseerimise võimalustega inimesi, kellel on probleeme nii enesekehtestamise kui elumuredega, kel kaugeltki alati ei lähe korda oma mugavust ja laiskust alistada või kes aeg-ajalt tunnevad kadedust, üksindust, kibestumist jne.

Minu meelest on paarikümne õpetamisel kasutoova omaduse üleslugemisest asjalikum keskenduda nende juhtivate omaduste vaatlemisele, millest kõige enam oleneb õpetaja meisterlikkus ja maine.

ME ÕPETAME ENAMASTI SAMAL VIISIL, NAGU SOOVIME ISE ÕPPIDA.

K. Albrecht

Asugem nüüd vaatlama mõningaid keskseid isiksuse omadusi kolmest aspektist: kuidas neile õpetamisel toetuda; kuidas vastavaid omadusi arendada; mil kombel puuduvaid eeldusi (positiivseid omadusi) kompenseerida.

Suhtlemisoskused

Ladusa kontakteerumisoskusega, sõnaosaval ja seltskondlikul inimesel on kahtlemata palju lihtsam õpilastega ühist keelt leida. Lähemal vaatlusel võime neile "hea suhtlemisoskuse" tunnustele lisada veel teisigi – tähelepanelikkuse, kuulamisoskuse, empaatia-

võime, häirimatuse, kõrge enesehinnangu, veenmisvõime jne. Millisest suhtlemisoskusest siis koolitamisel tuleks rääkida? Rõhutamist väärleksid kolm järgmist momenti:

- **Võime olla vaba, loomulik ja vahetu.** Nimelt see omadus tagab säärase laheda suhtlemisviisi, mis vabastab partnerid liigsest enesekontrollist, süstib neisse avatust ja eneseusku. Vahetu ja siiras suhe auditooriumiga lubab endastmõistetavana rakendada eri õpitehnikaid ja vahetada vajaduse korral pedagoogilisi rolle. Lõppeks on just vaba ja ennastusaldav olek esmatähtis isiksuse imidži kujundamisel, mis on suure tähtsusega inimestega kokkupuutesse viivail ametikohtadel.

- **Empaatilise kaasaelamise võime** lubab mõista inimesi sügavalt, mitte üksnes nende sotsiaalse fassaadi näitajais. Empaatiat aitab realiseerida didaktikas rõhutatud individuaalse lähenemise põhimõtet.

- **Enesekehtestamise oskusel** põhineb mitte üksnes distsipliini ja korra loomise võime, vaid ka suutlikkus veenda õppijaid aine olulisuses, õppemeetodite tõhususes ning iseenda asjatundlikkuses.

- **Kuulamisoskus** aitab luua õppijatega parema mõistvussilla.

- **Sõnaosavus ja keeletasandite vahetamise oskus** on toeks enesekehtestamisel, ühtlasi aitavad need pedagoogilisi rolle vahetada, õppijatele keerukat selgeks teha ning grupiprotsesse juhtida. Sõnaosavus ilmneb selgeimini tabavalt ja kujundlikult väljenduse võimes. Küsimus pole mitte niivõrd verbaalse väljenduse efektiivsuses kui valmisolekus väljendada oma mõtteid ja tähelepanekuid isikupärasel viisil. Iga inimese väljendusvõime muutub vabamaks, lõõvamaks ja kujundlikumaks sedavõrd, kui ta vabaneb enesekontrolli survest, muutub spontaanseks ja ennastusaldavaks. Sõnaosavuse arendamiseks tuleks niisiis vabaneda liigsest häbelikkusest.

Keeletasandite vahetamine tähendab manipuleerimist tavakeele erinevate võimalustega, nende osavat üksteisega asendamist vastavalt situatsiooni tingimustele. Madalaim tasand on **intiimselt lapsemeelne**, mida iseloomustavad järgmised tunnused:

- ohtrasti mina-sõnumeid (*minu meelest, mina arvan, mulle näib, ma sooviksin, ma ei kujuta ette jne*)
- lihtsad lausetarindid, liitlauseid välditakse
- usalduslikkust, lähedust, semulikkust taotlev kõneviis
- umbmäärane ja segane väljenduslaad.

Seda sugestiivset keeletasandit on kutsutud ka naisteajakirjade ja šampoonireklaami keeleks, sest see vohab just klantsajakirjades. Järgmine tasand on kõigile tuttav **igapäevase kõnekeele tasand**, kus püütakse olla mõõdukalt asjalik ning vältida erilist usalduslikkust ja intiimsust. Argikeeles saab väljenduda vabalt, ent sellegi keeletasandi täpsus on piiratud juhtumeil, kui on tarvis kirjeldada midagi spetsiifilist. Osa õpetajaid ja lektoreid jääb sellele tasandile lõksu põhjusel, et nad soovivad olla ülemäära “rahvalikud”

Raamatu- ehk kirjakeele tasandil rääkija väldib kordusi ja slängi ning taotleb eneseväljenduses täpsust ja selgust. Kirjakeeles kõneldes hoiame teistega üsna suurt distantsi, ka mõjub raamatu-keele pikemaegne kuulamine tüütavalt.

Veelgi kõrgem on **teoreetiliste ja teaduslike arutluste tasand**. Selle üleolek teistest tasanditest ilmneb näiteks teaduslikel sümposiumidel, kus esimene mainitud tasand oleks lihtsalt kohatu ja teine abitu. Teaduslikus keeles on samal ajal peaaegu võimatu intiimsust arendada ja suhtlemisdistantsi kahandada.

Keeletasandite valiku ja vahetamise oskus tähendab lühidalt öeldes seda, et me taipame ja suudame sõnavaliku, lausestamise ja kõnetooniga sobival viisil ümber kujundada oma suhtlust tinglikul skaalal: semulikkus–teaduslikkus. Teaduslikkus tagab väljenduste täpsuse, semulikkus aga pakub võimaluse suhelda nagu võrdne võrdsega. Keeletasandite väljavahetamine võimaldab loengul oma-moodi puhkustki, sest iga variatiivsus värskendab.

Stressikindlus

Paljud koolides läbiviidud uuringud kinnitavad tõika, mis kool-meistritele niigi teada: koolitöö on kõrge stressinivooga. Eriti oht-

likuks osutub kuhjuv pinget siis, kui sellest ei suudeta uue kooli-päeva või -nädala alguseks lahti saada ning välja hakkab kujunema tervist kahjustav püsistress. Stressi ohjeldamiseks saab rakendada kolme liiki vahendid:

- pinget kujundavate olukordade vältimine või ümberkujundamine vähem stressogeenseteks
- elamistarkuse ja psühhoregulatsiooni võtete omandamine liigse sisemise enesepingestamise vältimiseks
- pinget leevendavate ja tasakaalu taastavate lõõgastusvõtete rakendamine (nende arv ja variatiivsus on vägagi suur, alates aiatööst, konjakipitsist ja armuseiklustest kuni joogaharjutuste, biblioterapia ning ürdivannini).

Lihtsustatult öeldes on see kombinatsioon füüsilisest vastupidavusest, tahtejõust, eneseusaldusest, ametialasest vilumusest (vilunud viivad end võhikuist harvem stressi ning oskavad pinget paremini langetada), elamistarkusest, keskendumis- ja lõõgastumiskeskusest jt omadustest. Stressi ei tuleks elus iga hinna eest vältida (selleks pole erilist lootustki), vaid parajal tasemel hoida. Suurendades oma loomulikku stressikindlust ehk pingetaluvuse võimet, tagame endale tööl parema enesetunde, oleme spontaansem, suhtleme sujuvamalt ning tegutseme õpetajana efektiivsemalt. Mis stressikindlus on ja kuidas seda suurendada?

Pedagoogiline (andragoogiline) leidlikkus

Mõned autorid väljendavad arvamust, et koolidesse on tööle sattunud valdavalt tagasihoidliku loovusega keskpärased isikud, kes vaistlikult püüavad õppeprotsessi käigus "toota" endasarnaseid keskpäraseid olendeid. Nõnda arutledes piirame juba ette õpetajate divergentse mõtlemise ning loova fantaasia arenguruumi. Arvatavasti on enamik pedagoogilise ettevalmistusega õpetajaid loomuldasa "statistilisest keskmisest" kõrgema intellekti ja loovusega. Paraku on aga koolide konservatiivsus, õpetajaameti rutiin, kontrolltööde parandamise vajadus ning programmide jäigad raamid kujundanud tõepoolest olukorra, kus õpetajad aastate jook-

sul kipuvad ennast kordama ning ajapikku ilmutavad oma aine esitamisel ning tundide läbiviimisel aina vähem loovust. Just seepärast rõhutagemgi siinkohal pedagoogilise leidlikkuse tähendust.

Õpetamise loovus toetub järgmisele seitsmele omadusele:

- **uudistavalt avatud ja vastuvõtlik eluhoiak** võimaldab saada keskkonnast loovust virgutavaid impulsse
- **isikupärase eneseväljenduse tarve** ehk püüd oma loovaid võimeid (ilumeel, intelligentsus jt) rakendada annab koos järgmisena mainitud tunnusega loovaks otsinguks vajaliku motivatsiooni
- **püüd luua oma kätega midagi uut** (sellist, millel oleks isiku piiratust ületav tähendus ja väärtus)
- **divergentne ehk alternatiivides mõtlemine** aitab ületada dogmaatilist piiratust ning tagab ideede voolavuse ja tõhustab mõtlemise kiirust
- **mõtlemise paindlikkus** tõstab vaimset kohanemisvõimet
- **probleemidele orienteeritus** harjutab vastuoludes, uutes ülesannetes ning keerukais olukordades nägema tegevusele virgutavat väljakutset, mitte ülesaatmatut raskust
- **loov fantaasia** aitab realselt eksisteerivat täiendada võimaliku või kujuteldavaga.

Jääb veel üle toonitada neid õpetamisoskusi, mis kujundavad koolituse õppijakeskseks. Enamik neist leiab lähemat selgitamist selle käsiraamatu teistes osades.

- **Õppijais positiivse mõttelaadi kujundamise oskus.** Selle sihi saavutamiseks on oluline mõista ja "lammutada" õppimist takistavat negatiivset mõtteviisi (oma võimetes kahtlemist, õpetaja umbusaldamist, õppe-eesmärkide kahtluse alla seadmist jne).
- **Õpperühmas usaldusliku ja avatud õhkkonna kujundamise oskus.** Keskseks eelduseks on õpetaja enda vaba ja "lahe" olek, sõbralikkus ja tähelepanu kõigi suhtes ning õppijate vaba eneseväljendamise toetamine.
- **Oskus modifitseerida programme ja ülesandeid õppija ootustele ning vajadustele vastavaiks.** Õppuse sisu ja vormi paindlikuks

muutmiseks tuleks mõista õppijate ootusi, olla õppemeetodite kasutamisel vilunud ning tunda ühtlasi nende muutmise ja varieerimise võimalusi.

- Oskus õigesti hinnata õppijate taset ja arengupotentsiaali. Säärast oskust ei õpi kuidagi raamatute abil, ent see kujuneb üpris kergesti tegeliku töö käigus.
- Oskus tuua õpitavas esile kõige olulisem.
- Oskus luua side teadmiste ja kogemuste vahel.

Õppejõutüüpe

Järgnevas loendis teeme katse kirjeldada mõningaid groteskseid õppejõutüüpe. Enamikus neist tuleb esile ühe või teise taotluse või omaduse ülepaisutus. Mõned tüübid on vastandlikud (näiteks Süsteemitseja ja Plähmerdis, Preisi Ohvitser ja Kursuse Alandlik Teener), teised – nagu Konspektilappaja ja Tuim Tükk – võivad ühes õpetajas aastakümneid rahumeeli koos elada. Mõistagi on endas mõne äärmusliku joone tunnistamine ebamugav, seda enam võime aga oma endisi ja tulevasi õpetajaid selle skeemi järgi mõõta. Paraku võivad õpilased ka meid õpetajana samalaadsel viisil lahterdada. Oma jäikust mõistes on aga kergem seda ületda.

Kösterdaja

Jagab manitsusi, hindab üle kõige kombekust ja korralikkust, kipub liiga sageli ning räigelt rõhutama sääraseid väärtusi nagu vastutustunne või püüdlikkus. Nõukogude aja parteilik kösterdaja korrutas väsimatult teadlikkuse, aktiivsuse ja kollektiivsuse tähtsust. Tänapäeval rõhutab ta vahel üleliia eurointegratsiooni, “tiigrihüpet” või ka elukestvate õppimist.

Jutupaunik

Jutustab tunnis hinge tõmbamata igasuguseid lugusid iseendast ja oma tuttavaist. Mõnikord on need isegi teemakohased. Täienduskoolitusel takistab aga liiga jutukas õpetaja kursuslaste kogemuste esiletoomist ning õpingul nii olulise dialoogi teket. Nii

kesk- kui kutsekoolis tuleneb õpetaja kohatu jutukus enamasti tema seesmisest ebakindlusest. Ta kujutleb, et vaikides ja jutujärge õpilastele üle andes loob ta neile võimaluse hakata vastu vaidlema, keerukaid küsimusi esitama või korda rikkuma.

Kõva Kutt

Makjavallilik tüüp, kelle õigem koht oleks kasutatud autode edasimüügifirmas (mees), närvihaigla vanemõe ametikohal (naine) või kommertspanga filiaali juhataja ametipostil.

Skeemide sehkendaja

Lähtudes süsteemse käsitluse tänapäevaks pisut unarusse jäänud teooriast või ülepingutatud soovist keerukaid nähtusi kõikehõlmava mudeliga haarata, püüab ta kõik võimalikud ja võimatud elunähtused suhtetoimet kirjeldavatesse plokk-skeemidesse mahutada.

Plähmerdis

Sagib süsteemitult siia-sinna, unustab alailma oma õppevahendid maha, mõnikord hakkab alles õpilaste ees meenutama, millest ta õieti rääkida tahtis. Säärane naljakas käitumisviis võtab muidugi õpilastes pinge maha (mida sageli täiendab korrarikumine).

Julge Jänes

Peidab oma ebakindluse nõudliku ilme ja rangusemaski taha. Kartes teemast kõrvale kalduda või olulist unustada, on ta sageli liiga kramplikult programmis kinni.

Plikade Hirm

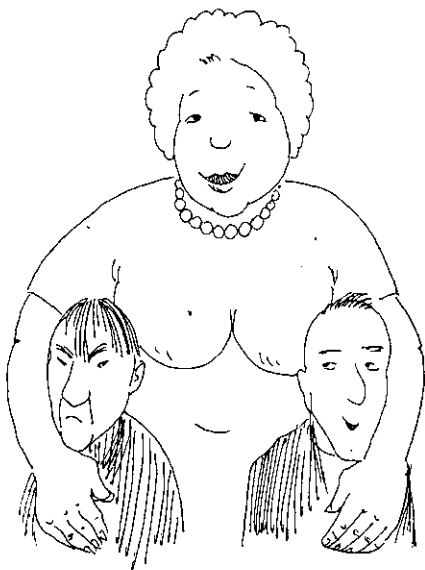
Keskkoolis tihti füüsika- või matemaatikaõpetaja, kes ei mõista oma aines võhikute suhtes – enamasti on need neiud – mingit nalja. Tema lemmikfraasiks on: "Kui te aru ei saa, õppige pähe!" Täienduskoolitusel harv erand.

Preisi Ohvitser

Selle õpetaja nõuded korra ja distsipliini osas ei jäta kahtlusevarju: ta õige koht oleks kasarmus värskeid nekruteid drillimas.

Klassi Alandlik Teener

Minnalaskva korraldusstiili pesuehtne esindaja. Tema lemmiklauseks on "Otsustame ühiselt" Mõistagi ei jäta õppijad olukorda kasutamata. Tema kursustel tehakse sageli külastusi teistesse firmadesse, korraldatakse vaidlusõhtuid. Täienduskoolitusel lepib seda tüüpi esindav õpetaja kavatsetud arvestuse asemel vaba vestlusringiga ning pikendab kursusetöö tähtaega võimaluse korral ühest nädalast kas või kahe kuuni.



Emmetseja

Tähelepanu ja hoolivus õpilaste suhtes on tema puhul arenenud piirituks ülehooldamiseks. Emmetseja õige koht oleks ehk lasteaiakasvataja ametikohal. Mõnikord õpetab ta aga palju vanemaidki isikuid.

Metoodikatäiustaja

Haarab hasartselt kinni igast võimalusest õppetöö metoodikat täiustada. Tema tunnid meenutavad oma eksperimenteeriva laadi poolest kuulsa poola teatriuudendaja Grotowski 70-

ndate aastate teater-laboratooriumi.

Magistrand

Olles kibedasti ametis oma pikaldaselt veniva uurimistöö lõpetamisega, ei jäta magistritöö koostaja ühtki avanevat võimalust kasutamata, et õpperühma järjekordse testi või küsimustikuga üllatada.

Tuim Tükk

Läbipõlemissündroomi selgeimaid avaldusi. Tülpinud ja pinges õpetaja, kel puudub nii isiklik imidž kui energia ja värskus õppijate huvi äratamiseks. Nädalast nädalasse kasutab ta enam-vähem samas laadis oma kunagi koostatud materjale.

Konspektilappaja

Suutmata aine uudsuse, ajapuuduse või ebakindluse tõttu tunnis vabalt teema üle arutleda ja improviseerida, kiikab ta sagedamini kui sünnis valmis pandud konspekti või raaamatusse.

Lüümiku Mikk

Soomes tunti 80-ndail aastail laialt ütlust “Kalvaton mies on kelvaton mies” (Lüümikuta mees ei kõlba kuhugi). Praegusajaks on grafoprojektor ammuilma oma uudsuse kaotanud. Selle mõistlikul kasutamisel on omad piirid, mida mõned õpetajad paraku ei näi tunnustavat.

Ilukõneleja

Kui Jutupaunik räägib lakkamatult kontaktiarguse tõttu ning kartusest provotseerivate ja raskete küsimuste ees, siis Ilukõneleja tavatseb oma vaieldamatult kõrge oraatorimeisterlikkusega varjata asjaolu, et ta ei tea midagi ainevalle uusimaist, tänapäevastest seisukohtadest või et ta ülepea ei tunne oma ainet kuigi põhjalikult. Oraatori parim amet olekski kõnekunsti õpetamine.

Toodud tüüpides peegeldub mitmeid koolituse jaoks tähendusrikkaid asju: monoloogilise või dialoogilise õpetamisviisi osakaal, negatiivse või positiivse stimulatsiooni eelistamine jm.

7. KUIDAS ÕPETADA TÄISKASVANUT

7 1 Täiskavanust õppija eripära

Kui lihtsalt jäävad lastele meelde luuletused! Ning kui raske on vanemas eas end sundida midagi pähe tuupima. Vanasõnas "Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea" näibki peegelduvat mure sellepärast, et õige õppimisaja möödalaskmisel võib eluks ajaks rumalaks jääda. Andragoogika on siiski veendumusel, et õppimise edukust vanemas eas ei mõjuta niivõrd eluaastate hulk kui ümbritsev keskkond, tervislik seisund, eluhoiak ning õppimis- ja õpetamismeetodid. Nelja-viiekümnete õpivõime on uuringute põhjal enam-vähem sama hea kui kahekümneviiestel. Kindlasti on puhtfüüsilisest suutlikkusest olulisem inimeste tahe ja õpimotivatsioon. Õpivõimet lisab ärgas eluhoiak: järjepidevalt oma vaimse vormi eest hoolitsemine kindlustab selge meelega ja peene arutlemisoscuse ka kõrges eas. Niisiis ei jää viiekümne oma võime telt ja võimalustelt uue õppimisel põhimõtteliselt kahekümnesele alla.

Täiskasvanute koolitajate 4 eelarvamust

1. Täiskasvanud teavad selgesti, mis nad kursuselt tahavad, nende õpihuvi kujundamisega pole tarvis vaeva näha.
2. Täiskasvanud on suured lapsed, neile sobivad enam-vähem samad õpetamisviisid mis keskkooli lõpuklassis.
3. Täiskasvanud õpivad niigi (kui viitsivad), tunnustus ja kiitus on neile liigsed.
4. Täiskasvanud on sedavõrd distsiplineeritud ja teadlikud, et neile võib loengut pidada kas või kolm tundi järjest.

Ent igatiks teab, et paljude inimeste õpivõime hakkab kustuma juba palju varem – umbes kolmekümne viienda eluaasta piirimail. Miks? Põhjuseks on vaimne mugandumine, mõttelaiskus ja just sellesama ülalmainitud uudishimulikult uut avastava ärksa meele tuimaks muutumine.

Andragoogika lähtepunktiks on seisukohad, et õppida pole põhimõtteliselt kunagi hilja ja et täiskasvanu ei õpi lapsest kehvemini, vaid TEEB SEDA TEISTMOODI. Niisiis – mille poolest erinevad täisealiste taju ja taip, mälu ja mõtlemine, enesemobilisatsiooni võime jt õppimisel olulised näitajad laste omadest?

Täiskasvanust õppija miinused ja plussid

- Täiskasvanuil on enamasti kehvem sensoorne tundlikkus ning nõrgem mehaaniline ja kujundlik mälu kui lastel, ent nad suudavad seda korvata meeldejäetava materjali parema loogilise tõlgendamise, läbimõelduma korrastamise ja eelnevaga sidumisega. Enamasti valdavad täiskasvanud ka mnemotehnilisi võtteid lastest paremini ning oskavad lõppeks sihiteadlikumalt appi võtta märkimikus, arvutis või teistes teabesalvestites sisalduva “välismälu”
- Jäädes energeetiliselt potentsiaalilt ja füüsiliste jõuvarude poolest noortele alla, ilmutavad täiskasvanud palju enam oma jõuvarude säästliku kasutamise oskust. Noored, nagu teame, pillavad läbimõtlematult niihästi oma aega (kõik näib ju olevat alles ees) kui ka energiat (see näib kiiresti taastuvat).
- Täiskasvanute võime õpingut eesmärgistada – endale konkreetseid sihte seada ning oma aega plaanida on laste ja noorukitega võrreldes samuti parem.
- Täiskasvanud on küll loomult distsiplineeritumad, ent samas on neile raske peale suruda jäika tegutsemisviisi (näiteks keerukaid õppemeetodeid), mida nad ei aktsepteeri.
- Paljud täiskasvanud on pikki aastaid koolipingist eemal olles võõrdunud teooriate ja abstraktsete printsiipide järgi õppimisest. Nad suhtuvad skeptiliselt säärasesse “ehku peale õppimisse” mille kasulik väljund on ebaselge. Seepärast tuleks enne teoreetilise materjali edasiandmist veenda õppijaid selle rakendatavuses.

- Täiskasvanuil on palju enam elust enesest õppimise kogemusi kui lastel. Palju vajalikku teavet ja olulisi oskusi on nad omandanud konkreetsete probleemide lahendamise kaudu.
- Täiskasvanud suhtuvad tõrksalt suures mahus üksikfaktide meeldejätmisse, samal ajal annab materjali mõtestatud tervikuks korrastamine nende puhul selgema positiivse efekti kui laste koolitamisel.
- Täiskasvanuid ärritab õppusel pealesunnitud tempo, nad eelistavad õppida neile sobiva kiirusega.
- Õppimispinget ja ärevust tunnevad mõlemad – nii nooremad kui vanemad õppijad. Pikki aastaid koolipingis viibija on harjunud oma kontrolltöö- ja eksamiärevust võtma õppimise loomuliku osana. Täiskasvanu laseb end oma ärevustundest rohkem häirida: tundes end pikemat aega ebakindlana ja oskamatuna, kaotab ta enesusealduse ning usu oma võimetesse, millega paratamatult kaasneb õppimisprotsessi muutumine vastumeelsemaks.
- Täiskasvanu ei lepi enamikku lapsi ja noorukeid rahustava teadmisega, et õppimine on ettevalmistav tegevus, mille väärtus ilmneb alles aastate pärast; omandatu peab tema silmis võimalikult kiiresti oma väärtust tõestama.
- Lapsed õpivad pahatihti üksnes eksamiks või tunnistuse saamiseks; täiskasvanud on tungiva õpivajaduse ilmnemisel märksa enam nõus uute teadmiste- oskuste saamiseks jõudu pingutama, vajalikku kirjandust hankima, nõustajaid leidma jne.
- Pole õige arvata, et täiskasvanu on õppimiseks piisavalt teadlik, motiveeritud ja iseseisev; temagi vajab õppimisel nii õpetaja julgustavat sõna kui rühmaliikmete toetust.
- Mänguline õppimisviis pole võõras ka täiskasvanule, ent ta vajab selleks pikemat häälestamist ning vastavate tingimuste loomist (vaba õhkkond, vigade andestamine jne).
- Täiskasvanute õpperühma liikmed erinevad oma rolli, elukäigu ja võimete arengu poolest üksteisest enam kui kooliklassi lapsed. Inimeste huvide ja võimete erinevus sunnib õpetajat märksa tõsisemalt arvestama vana "individuaalse lähenemise" põhimõtet.
- Ühe ametkonna, eriala või enesetäienduse suundusega täiskas-

vanute õpperühmas valitseb üldiste õpihuvide osas märksa suurem ühtsus kui tudengite või keskkooliõpilaste gruppides. Täiskasvanud teavad üldiselt lastest paremini, mida nad tahavad, ning sarnase professionaalse taustaga isikud tahavad üpris sarnaseid asju. Seda huvide lähedust on koolitöö paremaks korraldamiseks võimalik ära kasutada.

- Nagu lapsi, motiveerib ka täiskasvanuid õppima uudishimu, avastusrõõm ja teistelt tunnustuse saamise soov, veelgi iseloomulikum on neile aga püüd saada õppimise kaudu sotsiaalseid ja materiaalseid hüvesid, veenduda õpitu praktilisuses ning hoida õppuse ajalgi oma lugupeetavus enda silmis kõrge. Nii ei tuleks ka täiskasvanute õpetamisel tunnustust tagasi hoida, kaudset kiitust ja lugupidamise väljendamist õppijate suhtes läheb aga siin ilmselt enamgi vaja kui laste õpetamisel.

- Lapsed on valmis paljusid uusi asju omandama, ilma et neil selles vallas varem eelteadmisi olekski. Täiskasvanud aga otsivad enne kardinaalselt uue omaksvõttu oma kogemuste varamust sellele varasemaga sidet. Juhul kui pakutav uus satub vanaga vastuollu, on selle omandamine tugevasti pidurdatud.

Täiskavanute ootused

- Koolitusele tulles on täiskasvanuil noortega võrreldes selgemini väljakujunenud ootused selle kohta, mida nad soovivad teada ja osata. Samal ajal on pikemat aega koolipingist eemal olnu ootus kursuse sisu või õpingu vormi suhtes märksa ebamäärasem: ta ei kujuta selgesti ette, mida ühe või teise õppemeetodiga õpetatakse.

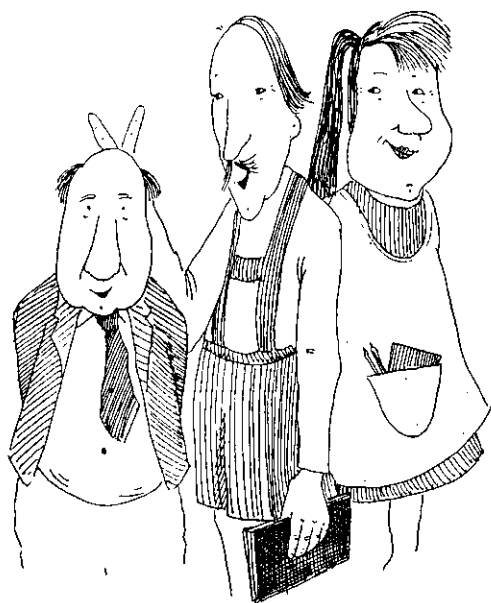
- Täiskavanute esialgseks lootuseks on saada õpetatud, mitte ise õppida. Nad arvavad õpetamise toimuvat koolipingist meeldejäädud (monoloogilisel) viisil: õpetaja seletab ja juhendab, õpilased kuulavad ja täidavad korraldusi. Seetõttu viib ettepanek ise õppeeesmärke seada, oma kogemusi vahendada, õpetajaga kaasa arutleda ning teistega väitlusse astuda nad alguses hämmingusse.

- Täiskasvanud ei eelda lapsemeelselt, et õpetaja teab kõike, et tal on ainevallast entsüklopeedilised teadmised. Mida vanemaks ini-

mene saab, seda enam veendub ta teadmiste suhtelisuses ning nende rakendamise piiratuses. Kõikehõlmavad ja sügavad teadmised huvitavad täiskasvanuid enamasti vähem kui esitatava materjali asjalikult läbimõeldud ning tegeliku elu pakilistele vajadustele orienteeritud valik.

- Täiskasvanuile meeldib korralikust “tunniandjast” märksa enam isiksusliku imidžiga õpetaja; neile meeldiks kogeda õppejõu asjatundlikkust, erudeeritust, kõneosavust ja õpperühmaga suhtlemise oskust.

- Täiskasvanuiski on parasjagu last: näiteks ootavad nad õpetajalt ja juhendajalt, et see suudaks nad tööle panna. Nad soovivad küll jõuda käegakatsutavate tulemusteni, ent ei kujuta siiski selgesti



ette, millised need peavad olema. Samas on nad lastest kergemini haavuvad, nad ei talu oma võimete kahtluse alla seadmist, hoolimatut suhtumist, aga ka patroneerimist ja ülekiitmist. Teiselt poolt ilmuvad nad asjaliku, konstruktiivse ja delikaatse kriitika korral lastest suuremat valmisolekut vastutustundlikult tööle hakata ja tehtud vead parandada.

- Nagu öeldud, on täisealistel oma väljakujunenud hoiakute ning kivilinenud arusaamade tõttu raskusi kardinaalselt uute väärtuste, arusaamade ja alusteadmiste omandamisel. Samal ajal hindavad nad kõrgelt õpetaja võimet kõike uut nende varasemate teadmiste ja kogemustega siduda. Varasemas eluperioodis puudub inimestel paljude asjade suhtes häälestav hoiak, aga ka säärased eelteadmised, millega uut teavet siduda.



Ester Väljaots, Tallinna Piimatööstuse koolitusjuht

Kuidas määratakse kindlaks piimatootjate koolitamisevajadus?

Meie firmas rakendatakse koolituskavade kokkupanekul oskuskartide süsteemi. Kõiki ametikohti kirjeldatakse nii vastava ametiposti täitja põhioskuste kui ka nende oskuste valdamisele antud hinnangute kaudu. Koolituse korraldaja hooleks jääb koos töötajate otseste juhtidega kindlaks määrata, kes millises valdkonnas väljaõpet või kvalifikatsiooni tõstmist vajaks. Sel viisil saab pikemaks perioodiks ette plaanida firma koolituskulud ning leida need asutused, kelle kursuste hinna ja kvaliteedi suhe kõige enam usaldust äratav.

Koolituse hindamiseks kasutatakse tagasisidelehte. Otsene juht püüab hinnata, kas pärast koolitust on õpitud alal märgata edasiminekut. Töötaja oskustaseme tõus on tema karjääri planeerimise üheks eelduseks. Sageli sõlmime töötajaga enne kallimatele kursustele suunamist kirjaliku lepingu, milles õppima suunatav kohustub kas määratud aja piimatööstuses töötama või varem lahkudes oma koolituskulud ettenähtud ulatuses kinni maksuma.

Mitmed koolitusfirmad on uurinud täiskasvanuid õppima ajendavaid **motiive**. Nende hulgas võib esile tuua 4 alarühma.

1. Tunnetushuvi rahuldamine:

- omandada uusi teadmisi
- laiendada silmaringi
- rahuldada uudishimu.

4. "Soov osaleda" (sotsiaalsed kaalutlused):

- leida uusi tuttavaid, sõpru
- veeta meeldivalt aega
- rahuldada oma suhtlemis- ja kuuluvustarvet
- saada infot selleks, et olla ametis või erialal oluliste asjadega kursis
- vältida üksiolekut.

Suurima edu tagab selline õppus, millest osavõtjate kõik mainitud neli motivatsiooniallikat on ühte liitunud ja üksteist toetamas. Õpetaja ülesandeks jääb välja selgitada õpilaste juhtivad motiivid ning leida neile toetudes teid ka kaasmotiivide elavdamiseks. Samas on oluline vältida olukordi, mis kahjustavad või kustutavad olemasolevaid ajendeid.

Vaadelgem veel, millised on täiskasvanute koolitamisel viibijate õpihuvi alandavad tegurid. Õppimissoovi kahandab see, kui

- õppiija tunneb end võõraste, omavahel kokkuhoidvate ja temast distantseerunud isikute hulgas ebamugavalt ja eraldatult
- õpetaja ei oska luua tundide ajal usalduslikku õhkkonda
- õpetamise sisuline tase jätab soovida
- õppetundide korraldus on kehv
- kasutatud õppemeetodid ei saa omaseks
- õpetaja ei ilmuta rühmaliikmete suhtes oodatud tähelepanelikkust ja lugupidamist
- kursusel seatakse üles utoopilised eesmärgid
- õpperuum osutub ebamugavaks.

Kokkuvõtvalt võime niisiis tõdeda, et täiskasvanute eeldustes ja ootustes on nende koolitaja seisukohalt nii soodsaid kui ebasoodsaid külgi. Õppijana on täiskasvanu:

- sihikindlam, kujutab paremini ette, mida tahab
- väljakujunenud loogilise mälu, arenenud kriitikameele ning küpsema mõttelaadiga
- sõltuv oma erinevaist rollidest, positsioonist ja ajaraamidest

- väsinum, väiksemate energiavarudega ning sensorsete võime-
tega
- kammitsetud eelarvamustest ning kartusest paista rumal
- pikaldane vanu asju ümber õppima
- kõrgema sisepinge ning stressitasemega
- ahenenud huvidega – enam huvi pakub vaid see, millele on loota
rakendust elus
- rikkalike elukogemustega
- huvitatud uue materjali seostamisest varem omandatuga.

Kuidas täisealisi edukamalt koolitada?

- 1 Kohtle täisealisi endaga võrdsetena, väldi patroneerivat stiili.
2. Ilmuta siirast huvi õppijate kogemuste, aga ka huvide ja
ootuste vastu.
3. Juhata õppijad oma aega töö ja õpingu vahel paremini jaota-
ma ning õpitehnikaid kasutama.
4. Paku kursuslastele sageli oma arvamuse avaldamise võima-
lust.
5. Eelista olla pigem suunaja ja nõustaja kui sundija rollis.
6. Loo kursusel tingimused üksteiselt õppimiseks ja toeta rüh-
masisest suhtlemist.
- 7 Ära peitu õpetaja maski taha ning luba endal olla loomulik
ja siiras.

7.2. Koolituse probleemsituatsioone

Nagu igal tööalal, võib ka õpetaja kutsetöös esile tulla olukordi, mis panevad proovile tema pädevuse, stressikindluse ning leidlikkuse. Sääraste olukordadega toimetuleku veendumus suureneb sedavõrd, mil määral osatakse tülikaid situatsioone ette näha. Enamik õpetamise probleemolukordi on kindlameelse tegutsemise korral kergelt lahendatavad. Poleks paha evida ka teatavat "paksunahalisust" et apsudest ja ootamatustest üle olla. Probleeme ei tuleks ka alahinnata, sest neile allajäämine ja heitumine

sunnivad õpetajat kasutama üht või teist “räiget” psühholoogilist kaitsevõtet. Kõige levinumad neist on *pedagoogiline pedantsus, kiuslikkus ja tuimaks muutumine*: õpetaja ärksus ja huvi oma aine ning (pettumust valmistanud) õppijate vastu hakkab kustuma, ta õppab oma ainet otsekui tükitööd tehes, seesmise innu ja espriita. Kaitsevõtteks on *monoloogiline tunniandmine*: õpetaja pelgab kartusest provotseerivate küsimuste, korrarikumiste või ka haigutava vaikuse ees sõnajärge klassile üle anda ning räägib kaks-kolm korda rohkem, kui oleks tarvis.

Millised ohud ja apsud meid õpetamisel valitsevad ning kuidas neid edukalt ületada?

Koolituse probleemolukordi

1 Hilinemine (See ja järgmised kolm olukorda teevad mõistagi enam peavalu põhi- ja keskkoolis kui täiskasvanute koolitamisel.)

– Õpilane hilineb tundi.

– Keegi õpilastest hilineb juba neljandat korda järjest tundi.

– Mitu õpilast jäävad juba kolmandat korda 15–20 minutit tundi hiljaks, sundides ülejäänud õpperühma enda järel ootama.

Millisel viisil olukorda lahendada?

2. Korrarikumine

– Kaks või enam õpilast ajavad tunni ajal juttu, segades õpetaja loengut.

– Viimase pingi õpilane poetab õpetaja jutu vahele selgelt iroonilisi märkusi.

Kuidas korrarikkujaid kuuletuma sundida?

3. Tegevusjuhiste eiramine

– Üks või mitu õpilast ei täida etteantud tegevusjuhiseid (näiteks rühmatöö reegleid).

– Suur osa õpperühmast keeldub õpetaja kehtestatud tööviisi omaks võtmast.

Mil viisil säärase olukorra teket ära hoida?

4. Ülesanded jäetakse tegemata

Õpperühma liige (või mitu liiget) jätavad tunnis või kodus antud ülesanded täitmata.

Kuidas õpetajal selles olukorras oleks kohane toimida?

5. Rutakad ja pikaldased õppijad

– Aktiviseeriva meetodi rakendamisel ilmneb, et rühm jõudis antud ülesandega lõpule palju varem, kui oli ette arvata.

– Rühmatöö edeneb ühes alagrupis väga aeglaselt. Kõik teised rühmitused on oma tööga valmis, kõnealune seltskond ei jõua aga kuidagi kokkuleppele ning ettenähtud tulemusteni.

Mida teha rutakate ja pikaldaste õppijatega? Kuidas kirjeldatud olukordade teket vältida?

6. Ei sallita teooriat

Õpperühmas on kuulda vaikset nurinat selle kohta, et õpetus on liiga teoreetiline.

7 Unustamine

Õpetaja unustab tundi andes olulise asja (teooria, isikunime, aastaarvu vm).

8. Mõttelünk

Õpetaja jääb (näiteks magamatuses, väsimusest, stressist) millegi üle arutledes jänni, tunneb, et tema juurdlev mõte on umbes, loogiliste järelduste tegemise oskus jätab soovida.

9. Tehnika veab alt

Grafoprojektor ütleb üles just sel hetkel, kui õpetaja soovib hakata näitama lüümikuid, millele ta kogu oma tunni on üles ehitanud.

10. Tagumised ei kuule

Õpetaja avastab uues kohas loengut pidades, et ruumi akustika on väga kehv, nii et tagumises pingis istujad teda ilmselt ei kuule.

11. Ei saa millestki aru

Õpetaja märkab, et pika ja väsitava koolipäeva lõpul on õppijail raske isegi lihtsate asjade taipamiseks keskenduda; mitu õpilast näivad salaja tunnis tukkuvat.

Ettepanek lugejaile.

Püüa ka juhtumite 7–11 kohta välja pakkuda oma lahendusvariant: kuidas olukorras toimida ning probleemi teket vältida.

Õpetamisel esilekerkivad probleemid (M.-I. Pedajase järgi piirsituatsioonid) on küll tülikad lahendada, ent teisest küljest sunnivad

just sääraseid probleemeid oma meetodikat täiustama, nii õpilast kui situatsiooni tähelepanelikult analüüsima.

Vaatleme nüüd mõningaid täiskasvanute koolitamisel esilekerkivaid probleemolukordi (Merle Lõhmuse praktikast), andes nende lahenduseks ka omapoolseid soovitusi.

12. Kordamine

Õpetaja hämmastuseks selgub tunnis, et tema teemat (meetodit, rollimängu, ülesannet) on keegi kolleeg juba tutvustanud.

Sellise olukorra vältimiseks hangi õpperühmas eelnevalt toimunu kohta võimalikult palju infot, vestle koolituse korraldaja ning kaasõppejõududega. Kui tahtmatu kordus siiski teoks on saamas, ära heitu, vaid ole siiralt üllatunud ning püüa tekkinud olukord loovalt lahendada. Mõned ideed. a) Küsi rühmalt, kas kordamine (mis nurga alt, millesse süvenedes) on tarvilik. b) Esita varem õpitu kohta paar kontrollküsimust, mis näitavad, kuivõrd rühm õpitud mõistis ja meelde jättis, c) Võta säärase olukorra tarbeks mingi ülesanne, ekskurss, lisainfo või lüümik tundi kaasa.

13. Ärakäimised

Õppija on oma tööst või muudest tähtsatest toimingutest sedavõrd hõivatud, et peab ikka-jälle koolist tunni või kaks eemal viibima. Päri kohe õppuse alguses järele, kas kõik saavad ettenähtud kellaajal kohal olla. Kui ärakäimine on vältimatu, leia hõivatud isikuga koos, kuidas teisi vähem häirida ja tunnis võetu järele õppida. Väldi noomivat tooni!

14. Mobiiltelefon

Kursusel osaleja kasutab tunnis mobiiltelefoni (enamasti küll sissehelistatud kõnedele vastamiseks). Õpetajal on raske telefoniga rääkijast üle karjuda.

Järjekordse telefonihelina korral tee paus. Oota, kuni rääkija on oma jutu lõpetanud.

Kõigi tähelepanu pöördumine telefoniga kõnelejale on talle piisavalt ebamugav kogemus, et selliseid olukordi edaspidi vältida. Kui helistamine jätkub ukse taha voorimisega, tee pärast vaheaega juttu sellise käitumise segavast toimest.



Merle Lõhmus, Andrase Arenduskeskuse juhataja

Mil viisil täienduskoolituse õppejõud võiksid omavahelist koostööd tihendada?

Arvesse tuleb kümmekond eri võimalust. Igati teretulnud oleks kursuse avapäeval kõigi õppejõudude tutvustamine õppijaile ning ühine osalemine õpieesmärkide püstitamisel. Õppekava koostamisel ja lahtimõtestamisel tuleks tagada, et eri õppejõud üksteist täiendaksid ja toetaksid, vältides ühe aine tahtmatut ülerääkimist eri lektorite poolt. Õppejõud võiksid omavahel jagada tehtud tähelepanekuid kursuslaste õpihuvide, õpetamisprobleemide, õpperühma liidrite jm kohta. Õppejõudude koostöö üheks võimaluseks on vastastikune supervisioon ehk üksteise õppuste külastamine. Juhul kui kaks õppejõudu osalevad ühiselt jaotusmaterjali koostamisel, loob see head eelused laiema valdkonna kordamööda käsitlemiseks.

Õppijaile tundub huvipakkuv dialoogloeng, mille peavad üksteist täiendades või ka omavahel polemiseerides kaks õppejõudu. Säärane loeng rikastab selle pidajaid iseäranis siis, kui kursuse kavva on võetud uus interdistsiplinaarne valdkond, mida kumbki lektoreist saab vaadelda eri aspektist. Vahel oleks lektoreil otstarbekohane omavahel mingis küsimuses ka polemiseerida. Säärane lähenemine ergutab õppijaid. Kõne alla tuleks ka kursusel käsitletava problemaatika vaatlemine kavakindlalt eri nurga alt, näiteks nii, et üks läheneb küsimusele teoreetiku, teine praktiku seisukohalt.

15. Hõivatud õppija

Koolitusel osaleja on oma põhitööga niivõrd hõivatud, et on töö õppusele kaasa võtnud. Laskmata ennast õppusel toimuvast häirida, tegeleb ta segamatult oma aruannete, kokkuvõtete ja muu paberitööga.

Õppuse käigus püüa õppijale tähelepanu pöörata teemakohaste küsimuste esitamisega või palu tal avaldada arvamust kuuldu suhtes. Kui tunnis kõrvalise tööga tegelemine jätkub, vestle patusega vaheajal nelja silma all. Tunne muret tema suure töökoormuse pärast ja avalda arvamust, et käimasolev õppus ilmselt ei võimalda tööd resultatiivselt teha. Ehk oleks õigem pühendada end tööle oma töökohal? Kui õppija väidab, et suudab samaaegselt osaleda õppusel ja teha oma tööd, ära hakka vaidlema. Järgmise tunni sissejuhatuses käsitle teemat "Tähelepanu jaotamise võime ja tegevuste efektiivsus"

16. Hädaldaja

Tal on töös või elus probleem(e), millele loodab koolitusest lahenduse leida. Kui nüüd õpetaja või õpperühma liikmed talle muretekitavas asjas lahendusi pakuvad, selgub, et ükski ettepanek ei kõlba. Kirjeldatud juhul käivitub tihti E. Berne kirjeldatud naiivsete abipakkujate ületrumpamise mäng JAH, AGA... Iga le siirale ideele või ettepanekule vastab manipuleeriv mängur: jah, ma saan teist aru, aga seda (ideed) ei anna ju rakendada, sest.. (järgneb üha uute asjaolude ja ettekäänete esiletoomine, mis kohalolijate siirad ettepanekud eluvõõraks teevad). Kommenteerri olukorda: absoluutselt sobivat retsepti igaks elujuhtumiks pole olemas.

Kõrvalseisjad võivad vaid ideid pakkuda, nende ellu rakendamine on abivajaja enda mure. Kui hädaldamismäng üha uuesti kordub ja venima kipub, "paljasta" kolmandate isikute näitel (niisiis hädaldajale endale varju heitmata), et sellise mängu olemuseks on abipakkujate narritamine.

**IGAS TUNNIS ON ÜKS ÕPILANE, KES TEILE PÕRGUT TEEB.
JÄRELDUS: SEE ON KÕIGE ARUKAM, KÕIGE KENAM JA KÕIGE
MEELDIVAM ÕPILANE.
Murphy seadustest**

17 Usin lehelugeja

Teadmisjanuline osaleja, kes koolitusse tulles võtab kaasa paki ajalehti ja ajakirju, mida ta kursuse käigus lugema asub.

Toimimisvariante: a) heida lehelappajale demonstratiivne fikseeriv pilk; b) mine tema laua kõrvale; c) küsi, mis ajalehes uudist; d) pöördu tema poole säärase küsimusega, mis sunnib teda õppusele keskenduma.

18. Küsimustega kimpujäämine

Üks õppija esitab küsimuse, millele sa ei oska vastata (kuigi küsimus on teemakohane).

Tunnista ausalt oma kimbatust — see paistab niikuinii välja ja kõike-teadja teesklemine mõjub naeruväärselt. Tee ettepanek küsimusele ühiselt vastus otsida kas siin ja praegu või siis järgmiseks kohtumiseks. Nimeta algallikad, kust võiks vastuse leida, ja kui küsimus on oluline kõigile, fikseeri nimeliselt, kes kust järgmiseks korraks vastust otsib.

19. Ebaühtlane jõudlus

Kursuse käigus ilmneb, et osa õppijaid haarab pakutavat kiiremini, omandab vajalikke oskusi edukamalt kui teised. Tekib olukord, kus teema edasine seletamine tundub kiirematele igav, aeglasemad aga pole võimelised uue teema juurde asuma.

Korralda töö väikestes rühmades. Igasse rühma arva nii kiiremaid kui aeglasemaid. Palu kiirematel aeglasemaid juhendada.

8. ÕPPUSE HINDAMINE JA VÄÄRTUSTAMINE

Õppuse lõpul toimuv vestlus aitab jagatud teadmisi kinnistada ning osalejate arvamusi ja hinnanguid koguda. Läbitud õppusele hinnangu andmine võib toimuda ka kursuse üksikute osade lõppedes. Õpetaja lühike **kokkuvõttev sõnavõtt** meenutab veel kord kursuse eesmärgi ja selgitab koolitajate taotlusi. Selles võib põhjendada õppemeetodite valikut ja kursuste korraldust ning välja vabandada tekkinud apsud. Edasi tasuks mõne sõnaga rõhutada õpitus olulisemat, avada teoreetilise materjali rakenduslikud väljavaated ning osutada edaspidise enesetäiendamise suundadele. Keerukama ja tinglikult ühteliidetud teemadega kursuse korral on omal kohal see, kui õppijail aidatakse puude taga näha metsa, osutatakse üksikosadest moodustuvale tervikpildile. Sellest pole midagi, kui lõppvestlus teatud ulatuses kordab kursuste algul tehtud sissejuhatavat sõnavõttu: niikuinii on enamik osalejaid selle täpse sisu juba unustanud. Pealegi, nagu öeldakse: *bis repetitio placet* – õppureile meeldib, kui mõned olulised lihtsad asjad üle korrata, sest nõnda tekib neil subjektiivne selguse tunnetus. Juhul kui kokkuvõtte eesmärk on järgnev ühine **õppuse hindamine** kindlalt kontrolli all hoida (ning laiaulatuslikku kriitikat vältida), saab õpetaja seda saavutada paari-kolme lahtise küsimuse või probleemi esiletõstmisega.

Niisiis annab ta mitmetele õppuse teemadele või selle korralduse aspektidele ise hindava iseloomustuse, lootes vaikimisi, et nii saab vältida edasist soovimatut diskussiooni mainitud asjade üle. Teiseks teeks on kursuslaste innustamine võimalikult vabalt ja avameelselt oma hinnanguid ja arvamusi väljendama mis tahes kursuse aspektide üle.

Arutelu käivitamiseks piisab tavaliselt sellest, et osalejail palutakse avaldada oma arvamusi ja mõtteid äsja läbitud õppuse kohta. Algatuseks võib kõiki paluda vastata näiteks järgmisele kolmele küsimusele:

- *Mis teile kursusel kõige enam meeldis, kõige vajalikum või kasulik tundus?*
- *Millised teemad või küsimused teid vähem huvitasid? Miks?*
- *Mida oleks teie meelest pidanud teisiti tegema?*

Juhul kui õpetajat huvitab hinnang mingile konkreetsele õppuse aspektile, tuleks just selle väljapeilimiseks vastav küsimus esitada.

Kui järgneval kursuse hindamisel mõned isikud oma arvamust ei väljenda, tuleks nende poole spetsiaalselt pöörduda. Istudes lõppvestluse ajal ringis, on loomulik, et igaüks ütleb järjest oma arvamuse. Mõni isik ei oska olla kriitiline ja arvustav, olemata terav.

SELLEKS ET KRIITIKA TOIMIKS, TULEB SEDA JAGADA MÕÕDUKALT.

Juhul kui arutelus jäävad kõlama säärased hinnangud nagu *“Kursus ei vastanud üldse minu ootustele”*, *“See kursus ei õpetanud midagi uut”* või *“Enamik teemasid olid mulle mittevajalikud”* võib see üsna valesalt puudutada õpetaja enesehinnangut, veelgi enam – kujundada ka temas endas õpilastele tuntud hindamishirmu ehk kartuse saada oma jõupingutuste tulemuseks kehv “number”. Osa õpetajaid ühtaegu tahab ja ei taha teada tõde oma pedagoogilise käekirja ja meisterlikkuse kohta. Juhul kui nad oma ambivalentse hoiaku pärast muret tunnevad, võiks neid liigsest ärevusest vabastada teadmine, et säärane ebalus on igati loomulik – üsna paljud nende kolleegid kogevad, kas või nõrgal kujul, samuti hindamishirmu. Seda on tunnistanud nii mõnedki eesti õppejõud, keda välismaa kõrgkooli on kutsutud loenguid lugema. Paljusid on esiotsa üsna tugevasti häirinud see, kui ulatuslikult ja regulaarselt mõnel maal jälgitakse kursustaste hinnanguid oma õppejõule.

Kriitika konstruktiivsemaks kujundamiseks tasuks säärastel kor-

dadel esitada sobiv täpsustav küsimus: *“Mida pidanuks teisiti tege-
ma?”*; *“Millised teemad tuleks säärasesse kursusesse juurde lülitada?”*;
*“Kuidas sellist kursust annaks paremini osalejate ootustega kooskõlla
viia?”*

Juhul kui kursuse lõpetajate nägudelt annab välja lugeda selget rahulolematust õppuse suhtes, tasuks õpetajal enese säästmiseks mitte lasta osalejail hinnanguid anda, vaid paluda (ülaltoodud küsimuste esitamisega) **ettepanekuid** järgnevate õppuste paremaks korraldamiseks.

Mitmed inimesed hoiduvad viisakusest või aukartusest õpetaja ees siiski oma tegelikke kriitilisi mõtteid välja toomast. Seda märkab sageli, kui koolide ja kursuste piduliku lõppvestluse ajal enamik õppuse üles kiidab, ent nädala-paari pärast selle suhtes juba märksa kriitilisem on. Moka-otsast-kiitus ja valveviisakus uinutab õpetaja valvsuse ega lase tal tegelikku tagasisidet saada. Liiga ükskõikse, viisaka või vaostatud auditooriumi aitab rääkima panna eneseirooniline, ründav või provotseeriv küsimus: *“Kas tõesti oli kõik teie meelest hiilgaval järjel?”*; *“Kui te kõigega päri olete, miks meil siis rühmatöö nii loiult sujus?”*

Ning ikkagi jätab osa õppijaist vaba vestluse ajal tagasihoidlikkusest või esinemisargusest oma sügavamalt isikliku arvamuse välja ütlemata. Seepärast oleks kokkuvõtvat vestlust soovitatav täiendada **kursuslaste ankeediga**. Järgnevas loendis toome hulga erinevaid kriteeriume, mida säärane ankeet võiks välja selgitada, ning kümme üldiselt ja põhiliselt spetsiifilisele suunavat küsimust. Toodud kriteeriume ja küsimusi võib oma suva järgi modifitseerida. Kui sa oma küsitlustega just teaduslikku uurimistööd ei tee, pole mõtet liigset ehku peale koguda. Oluliste küsimuste kõrval tuleks aga alati jätta lahtises küsimuses vastamise ruumi ka neile, kes ulatuslikumat tagasisidet sooviksid anda.

Kursuse hindamise kriteeriume

- Eesmärgistatus – selgete sihtide seadmine
- Uudsus
- Vajalikkus

- Rakenduslikkus
- Põhjalikkus
- Huvitavus
- Selgus, loogilisus
- Näitlikustamise tase
- Tempokus, edasimineku kiirus
- Jaotusmaterjalide piisavus
- Õpetaja erialane asjatundlikkus
- Õpetaja pedagoogiline meisterlikkus

Kursuse hindamise küsimustik

- Hinda kursust viie palli süsteemis
väga hea 5 4 3 2 1 väga kehv
 - Õppuse eesmärkide tutvustamine
selge, ülevaatlik 5 4 3 2 1 ähmane, arusaamatu
 - Uute teadmiste saamine
palju 5 4 3 2 1 vähe
 - Praktiliste "nippide" elutarkuse saamine
palju 5 4 3 2 1 vähe
 - Selgitavate näidete osakaal
piisav 5 4 3 2 1 puudulik
 - Loengute (õpetaja üksikkõne) osakaal
paras 5 4 3 2 1 väär
- Juhul kui vastasid eelmisele küsimusele 2 või 1, selgita, mida sellega mõtlesid
-
-
- Õpetaja valdas oma ainet
hästi 5 4 3 2 1 kehvasti
 - Jaotusmaterjalid olid
eeskujulikud 5 4 3 2 1 kehvapoolsed
 - Näitlike õppevahendite kasutamine oli
sobiv 5 4 3 2 1 kohatu
 - Kursus oli minu meelest
huvitav 5 4 3 2 1 igav

Õppuse hindamise võib teha mängulisemaks. Säärane menetlus leevendab pinget, väldib teravusi, võimaldab öelda tõsisid asju naljakas vormis ning lisada loovust.

Pakume paar mänguideed, mida saaks rakendada suhtlemistreeningute lõpetamisel.

Apelsini loopimine

Ringis visatakse üksteisele edasi apelsini. Igaüks, kes selle saab, peab ütlema midagi läbitud õppuse kohta: "Õppus oli..." Juhul kui sel viisil on kogutud hulk valdavalt positiivseid või neutraalseid hinnanguid (üllatav, arendav, naljakas, pinev, vintsutav...), võib mängureegleid muuta ja koguda ettepanekuid mingite asjade muutmiseks. Näiteks selle kohta, mida teisiti teha, juurde õpetada jne.

"Kapsapea"

Osavõtjaile jaotatakse väikesed paberilehed, millele nad kirjutavad rea arvamusi-ettepanekuid kursuse kohta. Seejärel kägardatakse lehed ümber tennisepalli või apelsini, mida käest kätte antakse. Pärast seda, kui kõik arvamustega lehed on ühte punt-rasse kägardatud, algab "kapsapea" koorimine: iga osaleja võtab järjest ühe "kapsalehe", loeb sellelt ette hinnagu ning annab siis "kapsapea" järgmisele edasi. Hinnanguid võidakse kommenteerida ja koos läbi arutada.

Selleks et õppuse hindamine selle korraldaja jaoks tarbetuks tagantjäreletarkuseks ei kujuneks, on kaks teed.

Esiteks võiksid korraldajad juba õppuse kestel veidi järele mõelda, milliseid aspekte lõpetajad hindama panna. See aitab nende ootused paremini arvesse võtta ning jälgida, kas õppetundide vältel püsib osalejate hulgas piisav motivatsioon ja aktiivsus. Teiseks võiks ühe õppuse arvustuste laad olla selgeks suuniseks järgmise samalaadse kursuse korraldamisel. Otseste hinnagute ja ettepanekute kõrval muutub mõnikord tähendusrikkaks ka lõppvestlusel osalejate kehakeel, kõnetoon ning isegi vaikimine. Kui küsid: "*Kuidas teile meeldis meie uus õppemeetod X?*" ning vastuseks on vaikus

või põiklev "üsna huvitav, aga esialgu harjumatu", tähendab see üpris skeptilist tagasisidet.

Vaatleja rakendamine

Tõhusaks viisiks enda kui õpetaja kohta autentset teavet saada on kursusele oma vaatleja määrata. Selleks sobiks ideaalselt keegi kolleeg, kellele vastuteeneks teie omakorda võite vaatlejaks asuda. Vaatleja jälgib mitte üksnes seda, milline oli kursuslaste rahulolu ja reageering ning mis õnnestus või luhtus, vaid ka seda, kas õpetajal läks korda oma erinevaid taotlusi realiseerida. Ühel ajal on raske midagi teha ja end kõrvalt jälgida. Pealegi oleme mõningate oma käitumise ja isikupärase stiili seikade suhtes "õndsas" teadmatuses. Heatahtlik vaatleja võib juhtida tähelepanu nii sellele, miks mingi taotlus ei õnnestunud, kui ka neile õppetunni kohtadele, kus õpetaja ei märganud oma eelist või avanevat võimalust realiseerida.

Vaatlus on viljakam, kui eelnevalt lepitakse kokku, mida jälgida, ning koostatakse orienteeriv vaatlusskeem (kriteeriumid ja näitajad). Samal ajal kui paljudes keskkoolides õpetajad külastavad regulaarselt üksteise tunde, on säärane praktika täienduskoolitusel haruharv. Mõni õppejõud on lugenud kümnekond aastat mingit kursust, saamata kordagi kolleegilt või andragoogika asjatundjalt tagasisidet või juhatust, kuidas tõhusamalt toimida.

Vaatlusskeemi pidepunkte

Järgnevas loendis on mõned näitajad ja kriteeriumid, mille abil õpetaja võib saada teavet oma didaktiliste taotluste realiseerimise huvipakkuvate aspektide kohta. Säärane skeem võiks leida kasutust näiteks uute õppemeetodite katsetamisel või uudse materjali esmakordsel improviseerival ettekandmisel.

1. Milliseid teese (väiteid, teooriaid, info üksikosi) oleks tulnud üksikasjalikumalt lahti seletada, näidetega illustreerida?

2. Millise (endastmõistetava) asja seletamisel õpetaja kulutas liialt aega?

3. Millisel õppuse etapil, mille seletamisel kuulajate tähelepanu hajus?

- Miks? Mil kombel oleks võimalik kuulajate tähelepanu paremini köita?
4. Kuivõrd kohased olid küsimused auditooriumile?
 5. Kas märkasite liiga vara või vales vormis auditooriumile esitatud küsimusi?
 6. Millistel tingimustel, millise võttega oleks rühmatöö kergemini käivitunud?
 7. Kas iseseisvat tööd anti õigel ajal, sobivas mahus, kohaste juhtnõridega?
 8. Kas õpetaja oli liiga distantseeritud? semulik? emalik? akadeemiline?
- Kuidas ta oleks hõlpsamini kuulajatega kontakti saavutanud?
9. Kas loengus andis tunda õpetaja ebakindlus?
 10. Kas õpetaja kippus ennast kordama? Millisel kohal?
 11. Kuivõrd õpetaja suutis ja märkas jälgida enda antud ülesannete täitmist?
 12. Kas õpetaja oli piisaval määral toetav? karistav? tunnustav?

Enamasti on õpetaja äratundmine, et midagi konkreetset tuleks õppekavas, kursuste korralduses või ainemetoodikas muuta, kõige selgem siis, kui tarvilike muudatuste jaoks üldse aega pole – vahetult pärast mingi õppetsükli või kursuse lõppemist. Mõne päeva, nädala või kuu pärast kahaneb kursuse ümberkujundamise tarvilikkus uute akuutsete probleemide kõrval tema jaoks märksa vähem oluliseks. Seepärast olekski kursuse lõppvestluselt tuleval õpetajal soovitatav õppetunni jagu vaba aega võtta ning korraldada endale väike individuaalne ajurünnak.

Selle esimeses etapis tuleks kirja panna kursuslastelt tagasisidena laekunud arvamused oluliste asjade kohta, mis õppusel tuleks edaspidi teisiti teha. Oletame, et need on järgmised:

- Tutvuda juba esimesel päeval osalejate konkreetsete ootustega.
- Selgitada kursuse algul selle laiemaid sihte ja eesmärke.
- Osutada põhjustele, miks mõnd teemat käsitletakse just teatud mahus või kindlate õppemeetodite vahendusel.

Säärase ajurünnaku teiseks ülesandeks oleks kõigile esiletoodud punktidele abinõude, vahendite varu leidmine. Parim viis mõtte-

töö käivitamiseks on esitada iseendale küsimus KUIDAS. Juhul kui teame, mis meil on vajaka või mida me täpselt tahame, leiame oma probleemile peatselt vastuse. Tajutud vajadus õppus mingis lõigus paremini korraldada osutab kätte valdkonna, mida erialakirjandusest uurida.

Osutasime ülalpool koolitaja vajadusele arendada õppekava täiendamisel õppijatega pidevat koostööd. Siinkohal võiks eeskujuks olla Jaapani firmades (ka koolides!) au sees olev põhimõte otsida iga päev uusi ideid oma töö ja tegevuse edendamiseks. Toogem öeldu illustreerimiseks lõik G. Drydeni ja J. Vosi raamatust *Õppimise revolutsioon*.

Kui sa õpid elus vaid ühe sõna jaapani keelt, siis olgu selleks sõnaks "kaizen", mis tähendab tõhustamist, parandamist. Kuid see tähendab ka paljut muud – jutt on filosoofiast, mis ärgitab iga päev töölisi välja mõtlema ettepanekuid kõikvõimalike asjade parandamiseks: iseenda, töö, keskkonna, toitlustamise, valmistatava toote, telefoni kasutamise jpm kohta. Suures Jaapani elektroonikafirmas Matsuhita tehakse igal aastal 6,5 miljonit ettepanekut, millest enamik ka ellu viiakse. Toyota Motor Companys esitatakse igal aastal 1,5 miljonit töö täiustamise ettepanekut, millest 95% juurutatakse. Nissanis kaalutakse täie tõsidusega iga ettepanekut, mis aitaks võita vähemalt 0,6 sekundit – aja, mis töölisel kulub käe väljasirutamiseks või poole sammu tegemiseks. Kaizeni võiks kasutada igas ettevõttes kas või väikeste asjade paremaks muutmiseks.

9. ÕPETAMISTARKUS TULEB ÕPPIMISEST

Keeleuuenduse kurv tuleks lõpmatusse tõmmata. Joh. Aavik

Õppimise tulemuseks pole mitte üksnes olulise teadmise ja vajaliku oskamise, vaid ka ajaloo-ja kultuuritunnetuse avardamine, enesetundmise süvenemine, eetika põhitõdede omaksvõtt, õpioskuste omandamine jne. Käsitades õppimist selle sõna laiemas tähenduses, võime tõdeda, et kavakindel eneseharimine või konkreetsest olukorrast ajendatud “juhuslik” õppimine saadab kogu meie elutegevust. Õpivõimalused avanevad igal sammul – enamik argielu ettevõtmisi ja igapäevaseid sündmusi kätkeb lähemal vaatlusel paljugi õpetlikku. Samas pole õppimine kaugeltki alati “positiivne” Sotsiaaltöötajate pidevaks hooleks on nende aitamise, kes aastatega väljakujunenud *õpitud abituse* tõttu enam endaga toime ei tule. Neurootilised iseloomujooned ja kriminaalsed käitumisviisid on samuti omandatud destruktiivselt toimunud “õpitundide” tulemusena.

Õppimine ja õpetamine kuuluvad kokku ja igapäevane elu pakub palju enam võimalusi kaasinimestele millegi (kasutoova) õpetamiseks, kui seda realiseerida suudame. Uue omandamisel on tõkkeks nii mugavus, oma võimetes kahtlemine kui ka pärsitud õpihuvi. Psühhoanalüütikud arvavad viimase peapõhjuseks vanast lahtiütlemise ning tundmatule vastuminekuga kaasneva hirmutunde. *Ära-tule-mind-õpetama*-hoiakuga isikule on väga raske edasi viivaid sihte seada, kardinaalselt uusi teadmisi pakkuda või kõrgemaid väärtusi põhjendada.

Toodud asjaoludel annavad “käigu pealt” otsekui muuseas jagatud õpetused mõnikord isegi kindlama efekti kui läbinähtavalt järjekindel taotlus kedagi kasvatada ja õpetada. Sugestiivõppe osas

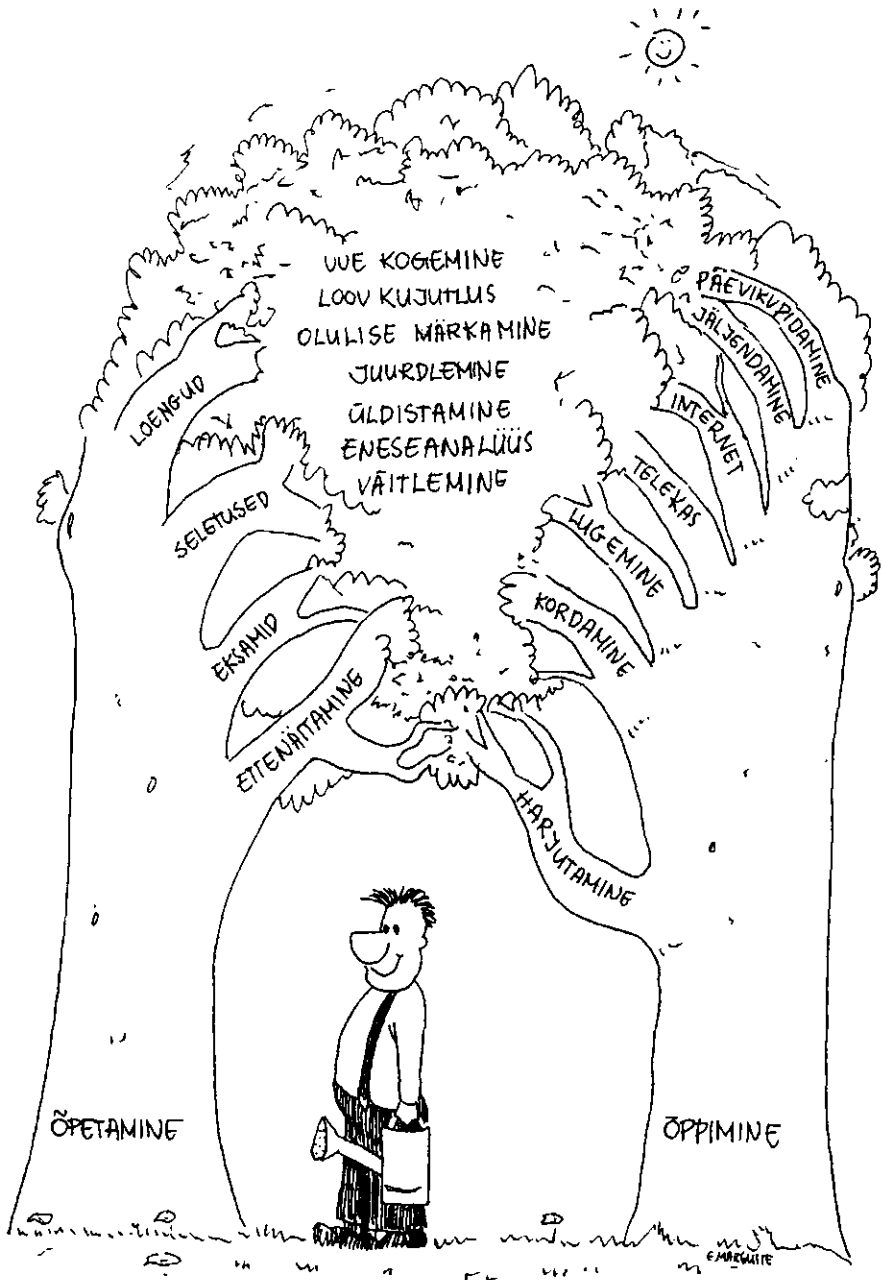
osutasime sellele, kuidas õppimist takistavaid eelarvamuste, negatiivsete tunnete ja madala enesehinnangu kaitsevalle ületada. Ent kuidas saada igapäevaelus lakkamatult lisanduvale õpetlikule kogemusele avatumaks ning ületada ignorantsuse ja vaimse mugavuse barjäärid?

Enesetäiustamise soovi hoiab ülal loomulikult kujunevate õpivõimaluste järjepidev märkamine (veelgi parem – vaistlik otsimine). Järgmisel leheküljel toodud skeem kujutabki kooliseintest välja poole jääva õppimise arvukaid võimalusi. Koolide ja kursuste õpetajatele lisaks annavad meile orienteerivat teavet ja praktilisi nõuandeid ka pereliikmed jt lähikondlased, erinevate alade konsultandid, massimeedia jpt allikad.

Õpetlikku teavet lisab nii juhuslik kohtumine ammuse tuttavaga kui huvipakkuvale küsimusele teatmekirjandusest ja internetist vastuse otsimine. Kaudne õpetus võib olla kätketud kellegi mõtterikkasse fraasi, see võib mõjule pääseda niihästi mingi varjatud vihje märkamisel või ootamatu avastuse tegemisel kui ka iseenda huvitava uitmõtte “kinnipüüdmisel”, lihtsa töövõtte omandamisel, tarviliku oskuse harjutamise või tahtejõu kasvatamise käigus. Õpivalmiduse hoiaks värske see, kui me elus sagedamini püüaksime tähendusrikast “ära tunda” ja lahti mõtestada, huvipakkuvaid fakte meelde jätta või üles kirjutada, kasulikke nippe järele proovida, nähtu üle juurelda, hajali detailidest tervikut kujundada jne. Kindlasti juhatab sel viisil harjutatud avar õppimisviis meile kätte ka mitmeid uusi nõkse ja tarkusi, kuidas teistele midagi õpetada.

Isiklikul kogemusel on õppimises asendamatu osa, ilma selleta jääks raamatutarkus vaid kiiresti ununevaks abstraktseks teadmiseks. Laias plaanis on õppimiseks kolm võimalust. **Ennetava õppimise** varal valmistame end ette uues või keerukas olukorras toime tulekuks. Rooma Klubi rõhutab ennetava õppimismooduse suuri eeliseid, võrreldes tarvilike eelteadmiste puudumisel toimuva šokeeriva õppimisega. Paljude probleemidega on tõepoolest palju lihtsam ja odavam hakkama saada siis, kui nende esiletulekut osatakse ette näha ja nendega juba tekkefaasis tegelema hakatakse.

Paraku on enamikul inimestel liiga vähe aega, tahtmist ja ette-
 nägelikkust, et end kõigeks oluliseks õigel ajal ette valmistada. Nii
 kujuneb ikka-jälle vahetu tegevuse käigus õppimise (šokeerivaid)
 olukordi. Ootamatute õppeolukordade häda on selles, et nen-



desse sattudes kulub sageli liiga palju aega esialgsest desorienteeritusest jagusaamiseks ning vajalike õpioskuste omandamiseks. Just sellele juhtisidki Rooma Klubi õpetlased tähelepanu. Samas on šokeerival õpetamisviisil ka omad eelised. Ega asjata öelda, et parim viis kedagi ujuma õpetada on ta vette visata. Mõnelgi korral on vahetus tegevuses õppimine töö- või kutseoskuste omandamise kiireim ja kindlaim viis.

Kolmandaks õppimisviisiks on spontaanselt või etteplaanitult saadud elulise kogemuse täisväärne ärakasutamine ehk **kogemusjärgne õping**. Enamasti ei oska me elus oma “tagantjärele-tarkust” väärikselt hinnata. Näiteks anname küll endale aru, et teatud asjad läksid untsu hõlpsalt etteaimataval põhjusel või et midagi pidanuks teisiti tegema, ent sel tõdemusel on rohkem eneseõigustamise kui -õpetamise tähendus. Ilmselt kehtib öeldu ka koolitamis-kogemustest õppimise kohta.

Käesolevas käsiraamatus on antud hulk suuniseid, aitamaks kursusel või klassis ärgast õpimeeleolu kujundada või tekkivate probleemolukordadega toime tulla. Nende läbilugemine ning lahtimõtestamine kujutabki endast (Rooma Klubi terminit kasutades) õpetamistarkuste ennetavat õppimist.

Keerukam on lugu vahetuist kogemustest õppimisega. Tegevusse haaratult ei suuda me enamasti olla piisavalt “teadvel” (teadlikud) sellest, mis parajasti toimub. Seetõttu ei oska me hiljem sellest ka edasiviivaid järeldusi teha. Läbielatatavast teadlikumaks saada aitab see, kui esitame endale sobival hetkel märkamismeelt virgutava küsimuse. Tähtis on mõista, mis “just praegu” on oluline.

Mida õppijad minult nüüd ootavad?

Kas minu äsjasest seletusest saadi aru?

Kas mind mõisteti õigesti?

Milline õhkkond praegu grupis valitseb?

Mida ma just praegu tunnen?

Mis nüüd tegelikult toimub?

Säärased küsimused aitavad paremini lahti mõtestada konkreetse olukorra, hõlbustades uue aine edasivõtmiseks sobiva tempo leidmist ja õppijate kaasahaaramiseks õigema võtte valikut. Lisaks on nende abil võimalik juba esimestest märkidest ära tunda õppe-ruumis kujuneva probleemolukorra.

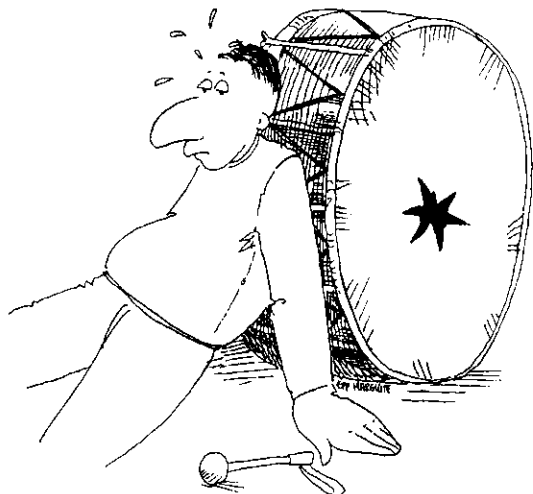
Nagu juba öeldud, jääb lahtimõtestamata kogemus enamasti kasutuks tagantjärele-tarkuseks. Kogemustest õppimist raskendab psühholoogilise kaitse vaistlik kasutamine. Enamasti tajume õpivajadust ehk elu ja olukorra nõuet oma tegutsemisviisi muuta või midagi paremini osata üksnes "negatiivsete" ehk pettumust ja kannatusi põhjustanud läbielamiste järel. Kuid paraku saadab saamatuse või oskamatus kogemist mitte õpivaimustuse süünd, vaid mitmesuguste põhjenduste ja ettekäänete otsimine, mis võimaldab ebaõnnestumist välja vabandada.

Arvatavasti pole õpetajail ja täiskasvanute koolitajail midagi oma kogemustest õppimise vastu, küsimus seisneb hoopis selles, kuidas end säärast õppimisviisi kasutama "ahvatleda"

Kogemustest õppimist aitab tõhustada see, kui me juba eelnevalt sisimas valmistume nende vastuvõtmiseks. Enesehäälestuseks ta suks valida see valdkond, milles soovime oma materjali edasiandmise oskust (MIDA me õpetame) või meetodit (KUIDAS õpetame) kontrollida.

Kavakindlal kogemusest õppimisel on niisiis kaks järku. Enne tundi määratleme enda jaoks kontseptuaalse lähtekoha, mida me läbi uurima ja õppima asume, näiteks käesoleva käsiraamatu 1 õpetamistarkus "Õpetamisest olulisem on olulise õpetamine" *Tunni lõppedes* mõtleme järele, kuivõrd mainitud õpetamistarkust õnnestus arvestada või kuidas paremini või halvemini kordaläinu selle "tarkusega" seostub. Didaktikaprintsiipide omandamiseks võib anda endale tunni algul suunise mingit printsiipi arvestada ning õppetunni lõpul mõttes analüüsida, kuidas selle tegelik realiseerimine korda läks. Sel viisil võib uurida, kontrollida ja omandada põhimõtteliselt mis tahes metoodilisi võtteid või "õpetamiskõke"

Hõlbus kogemuste talletamise viis on ka see, kui me teistele mingite teadmiste või oskuste õpetamise järel esitame endalegi ühe küsimuse: *Milles peitub läbitud tunni õpetlik kogemus mulle enesele?* Nii saab igapäevasest tööst meile üha uute elamistarkuste ja õpetamisvõtete allikas.



122 õpetamistarkust

1. Õpetamisest olulisem on olulise õpetamine.
2. Õpetamine õppimiseta on tühi vaev.
3. Õppimisvalmiduse tekkeks peaks koos uute teadmiste tarvilikkuse tõdemisega tärkama ka usk oma suutlikkusse neid teadmisi omandada.
4. Õppimine on palju tulemuslikum, kui õnnestub mugav *enese õpetada laskmise* hoiak asendada ärksa *iseõppija* hoiakuga.
5. Õppimine on uute kogemuste saamise, mõtestamise ja üldistamise katkematu jada.
6. Õppimise tulemuslikkust ei mõõda üksnes omandatud teadmiste hulk, vaid ka hajali teabeüksustest ühtse terviku loomine, uute väärtuste omaksvõtt, arutlemisoscuse areng, enesedistsipliini tugevdamine jne.

Eesmärkide seadmine

7. Selge siht sillutab teed edule – see kehtib ühevõrra nii ärielus kui õpitegevuses.
8. Sobiv eesmärk sunnib jõudu pingutama, ent ei tundu kättesaamatult kaugena.
9. Teiste seatud sihtidest palju enam motiveerivad need eesmärgid, mis igaüks ise endale seab.
10. Tegutsema innustab vaid see siht, milleni jõudmise rada on teada.
11. Õppekava läbiarutamine õppijatega paneb õpetaja õigeaegselt mõtlema sellele, kuidas vähem huvitavat materjali põnevamaks muuta.

Tunni ettevalmistamine

12. Tunni ettevalmistamine tagab õpetaja vormisoleku ka siis, kui inspiratsiooni nappus või ootamatud apsud teda alt peaksid vedama.

13. Kui uue rühmaga kohtumisel pühendada veerand tundi vastastikku usaldusliku õhkkonna kujundamisele, aitab see edaspidi hulga õppetunde viljakamaks muuta.

14. Arutelu elavdamiseks tuleks õppijate tavapärasele pingiridadele paigutamisele – eelistada poolringis või ringis istumist.

15. Distsipliini tagamiseks tuleks leida teisi teid kui jäigalt ühel kohal istumine – see teeb loiuks ja alandab õpivõimet.

16. Õpperuumi kujundamisel tuleks arvestada õppijate vanuselisi iseärasusi: mida vanem inimene, seda enam vajab ta üldjuhul valgust, vaikust ja privaatsust.

17. Võimaluse korral tuleks õppijail lubada tunnis janu kustuda või midagi näksida: see pakub rahuldust ning võimaldab kauem keskenduda.

18. Õppijate kehakeele (näiteks silmside kestus) ja asetumise järgi õpperuumis võib õpetaja saada esialgse ettekujutuse kursuse õpivõimetest, suhtumisest, tähelepanust ja keskendumisvõimest.

Tähelepanu äratamine

19. Tähelepanu on info vastuvõtu värav, seepärast peaks selle äratamine olema tundi alustava õpetaja esmane mure.

20. Tähelepanu ergutamiseks saab kasutada intrigeerivate küsimuste esitamist, kontrasti põhimõtet, kehalise tegevuse algatamist jne.

21. Selleks et õppijais huvi äratada, peab koolitund ka õpetajale endale huvi pakkuma.

Küsimuste esitamine

22. Õppijate aktiivsuse tagamise peamine võte on nutikalt püstitatud küsimuste esitamine.

23. Üldiselt tuleks *kas*-küsimustele eelistada pikemat vastust nõutavaid *mis*-, *miks*- ja *kuidas*-küsimusi.

24. Küsimuse didaktilise taotluse (meelespidamise kontroll, kogemuste väljaselgitamine, kaasa arutlema virgutamine jne) hoolikas läbimõtlemine aitab selle tõhusust tõsta.

25. Küsimus äratab kindlamini vastukaja, kui see intonatsiooni või valjema häälega esile tõsta.

26. Väike paus küsimuse ees ja järel aitab tähelepanu koondada.
27. Ennekõike tuleks tunnis küsida vaikijaid ja arglikke, mitte neid, kes arutluses niigi jutukad.
28. Eksamil tuleks õppijate rahustamiseks kinnitada, et küsimuses pole mitte kellegi võimete väljaselgitamine, vaid omandatud teadmiste kontroll.

Hoiakute kujundamine ja muutmine

29. Nagu igapäevasel suhtlemisel, nii tuleks ka õppijatega suheldes olla ettevaatlik kategooriliste hinnangutega, samuti õpilaste võimete "diagnoosimise" tulemuste prognoosimise, manütsuste, nõuete ja soovitustega – kõigeeks sääraseks tuleb "soodne pind" varem ette valmistada.
30. Enamik inimesi on üpris tõrksad oma (vääri) seisukohti korrigeerima, kui seda neilt otse nõutakse või neile räägelt vastu vaieldakse; parim viis kellegi seisukohad kahtluse alla seada on teha seda sobivalt formuleeritud küsimuse kaudu.
31. Õpetamisel ja õppimisel tuleks hinnata mitte üksnes uue omandamist, vaid ka vanast lahtiõppimist.

Didaktika põhitõed ja õpiteooriad

32. Didaktikaprintsiibid kirjeldavad lühidalt õpetamise tõhustamise põhiteid.
33. Õpiteooriad mõtestavad teaduslikult lahti õpetamise ja õppimise alternatiivsed võimalused, mille tegelik väärtus oleneb konkreetsest olukorrast.
34. Kasvatusteaduslike teooriate tundmisest on kasu vaid siis, kui ollakse veendunud nende paikapidavuses ja osatakse neid õpetatöös rakendada.
35. Väliseid stiimuleid (kiitus ja tunnustus) tasub heldemini jagada õpetamise algul, hiljem tuleks toetada õppija sisemisi stiimuleid (teadmisanu ja soov edu saavutada).
36. Õppimine toimub nihästi juhuslikke ja kavakindlalt hangitud kogemusi lahti mõtestades kui ka abstraktselt teadmisel praktiliste kogemuste valda siirdudes.

37 Jäljendamine on üks kergemaid ja tuntumaid õppimisteid ning õpetaja toimib targasti, kui ta püüab oma kindla esinemisviisi, süüviva ainekäsitluse ja vankumatu eetilise käitumisega igal sammul õppijaile eeskujuks olla.

Vaimse töö printsiibid

38. Keskendumine säästab aega ja energiat, võimaldades õppimisel enamat saavutada.

39. Süstemaatiline õpetamine ja õppimine kujundab kursusest või ainevallast terviku, mida just säärasena on kergem mõista, mäletada ja ellu rakendada.

40. Uue õppimisel väsitab inimesi omandatava materjali rohkusest enam huvisädeme kustumine selle vastu.

41. Õppurid saavutavad paremaid tulemusi, kui rajavad edulootuse mitte oma võimetele, vaid jõupingutustele.

Õppijatega suhtlemine

42. Õppijaile on meeldiv, kui neid nimepidi tuntakse.

43. Kehakeel aitab õpetajal end paremini mõistetavaks teha, sobivat psühholoogilist distantsi valida, oma positsiooni rõhutada jne.

44. Keeletasandite läbimõeldud valikuga (intiimsem, ametlikult korrektne või rangelt teaduslik keelekasutus) võib õpetaja soovi korral suurendada usalduslikkust või tõsta oma mõjujõudu.

45. Õpetaja võib koolitajale omase dominantsest vanemliku lähenemisviisi sageli välja vahetada mõistva kaaslaste või isegi kaasõppija käitumismaneeri vastu.

46. Keskenduv kuulamine on mõistvussilla loomise põhiline vahend.

47. Kaasaelav kuulamine aitab rääkijal end paremini väljendada ja iseennast paremini mõista.

48. Õpilaste (eriti nooremate) kuulamisel on omal kohal nn ukseavajad – väljendid, mis pakuvad kuulajale võimaluse alustatut jätkata: *ahaa, mnjaa, saan aru, nii-nii* jne.

49. Õpilaste vastuseid tuleks kommenteerida julgustavas ja toetavas toonis.

50. Segaselt väljendatu võib selgemasse formuleeringusse "ümber

tõlkida” andes nõnda õpetlikku eeskju, kuidas mõtteid lühidalt ja selgelt väljendada.

Tehnovahendite kasutamine

51. Grafoprojektor ja tahvel võivad teineteist hästi täiendada: esimene sobib varem valmistatud lüümikute näitamiseks, teine vahe-
tult tekkivate mõtete ja märksõnade kirjapanekuks.

52. Arvuti kasutamine võimaldab õppijail saada kiiresti tagasisidet oma vilumuste tasemest, valida edasiliikumiseks paraja tempo, tuua õpinguisse vaheldust ning anda õpetajale väsimuse korral puhkust.

Õpivõtete õpetamine

53. Õpetajal tuleks olla õppijaile abiks eneseorganiseerimisel ja ajakava koostamisel.

54. Õpetamisel ja õppimisel on vajalik enne detailide kirjeldamist kujundada ülevaade tervikust.

55. Pingsal vaimsel tööl tuleks 20–30 minuti järel pidada lühike (2–3 minutit) ja 40–50 minuti järel pikem (10 minutit) puhkepaus.

56. Kiire edasimineku *sööstud* valmistavad õpetamisel ette paigaltammumise *platoosid*, ja vastupidi.

57 *Unustamiskõvera* “ülekavaldamise” ainsaks teeks on õpitu järjepidev ülekordamine.

58. Õpитеchnikate (mäluvõtted, kiirlugemise põhimõtted jt) õpetamise parim viis on nende vahetu rakendamine õppetunni sobivas osas.

Jaotusmaterjali koostamine

59. Õppijad eelistavad sellist jaotusmaterjali, milles on välditud liigset teaduslikkust ning mille liigendus avab hästi rakendusliku tähenduse.

60. Jaotusmaterjali jäetud vaba ruum kutsub oma nägemust või kogemusi kirja panema.

61. Tunnikonspektis või õpperaamatus võib esile tõsta teadmiste raudvara, märgistades teksti võtmesõnad markeriga.

Õppijate isiksuslike iseärasuste arvestamine

62. Õppimise kiirendamiseks oleks õpetajal soovitatav teha kursusel ettekanne õppimise individuaalseist iseärasustest ja õpistiilidest, täiendades oma juttu võimaluse korral eneseuuringu küsimustikuga.

63. Õpetamine sujub hõlpsamalt, kui õpetaja oskab rakendada nii õppurite nägemis- kui kuulmismeelt, panna nad vaatlusalusel teemal rääkima ja õpitud praktikas katsetama.

Õppemeetodite valik

64. Õppemeetodi sobivuse määrab selle vastavus koolituse põhi-eesmärkidele.

65. Ükski õppemeetod ei taga iseendast õppuse õnnestumist; õpetamistehnikaist tähtsam on õpetaja pedagoogiline meisterlikkus.

66. Meetodite sihipärane valik ja omavaheline kombineerimine võimaldab õpetajal oma eelised kindlamini mängu panna ning puudusi kompenseerida.

67. Õppemeetodi valdamiseks ei piisa pelgast "teadmisest" vaid kaasnema peab ka selle rakendamise oskus.

68. Rakendatav õppemeetod peab kokku sobima õpetaja isikupärase suhtlemisstiili ja õpetamisviisiga ning leidma oma loomuliku koha õppeprotsessis.

Loeng

69. Ulatuslikuma materjali edastamiseks tuleks loengu eel luua "ennetatav struktuur" ehk raamteadmiste ja tugipunktide süsteem.

70. Loeng on omal kohal teema sissejuhatamisel ning sellest kokkuvõtte tegemisel; vahepealseis õppetundides võib julgelt kasutada alternatiivseid meetodeid.

71. Mammutoengutele tuleks eelistada lühikesi; pikki loenguid annab elavdada nende vahele pikitud vestluse, väitluse või küsimiste-kostmistega.

72. Loeng kujundab tihti paradoksaalse olukorra: ehkki see on info kiire edasiandmise meetod, hakkavad kuulajad tihti igavlema, sest nad ei jaksa oma passiivse rolli tõttu enam pakutud teavet

vastu võtta. Tee sagedamini vaheaegu!

73. Loengu mõte pole mitte niivõrd ulatusliku kui ülevaatlikuks organiseeritud, hästi mõtestatud ja liigendatud materjali esitamine.

74. Kaugeltki iga erudiit ja tark inimene ei oska huvitavaid loenguid pidada – sedagi oskust peab õppima.

75. Seletuste andmisel ja ettekande tegemisel aitab uusi ideid leida enesele esitatud küsimus: “Kuidas öelda tuntud asi uuel viisil?”

76. Kuulajate tähelepanu köidavad nali, grotesk, üllatav näide jt oratorivõtted.

77. Loengut on meeldivam pidada ja kergem jälgida, kui suudetakse kuulajad kaasa haarata räägitu üle juurdlema ja oma seisukohti avaldama.

78. Raske ja keeruka seletamise parim viis on rääkida lihtsalt.

79. Kindlaile alateemadele ja probleemidele orienteeritus aitab vältida loengu laialivalgust.

80. Ruumis vahetevahel kohta vahetavat lektorit on hõlpsam jälgida kui seda, kes tundub ühele kohale naelutatud.

81. Sõbralik ilme ja silmside kuulajatega tekitavad lektori vastu usalduse.

Seletus

82. Enne selgituse andmist tuleks läbi mõelda, kas tahetakse midagi põhjendada, kirjeldada või soovitada.

83. Seletuste andmisel kasuta *teeviida tehnikat*: alusta selgitusega, mida ja milleks sa soovid rääkida.

84. Seletuste kirvereegliks on: üks küsimus, üks selgitus.

85. Arusaamist hõlbustab “raami asetamise” võte: sea oma jutule kindlad piirid – siit siiani.

86. Selgitamisel on tähtis rõhutada olulist.

87. Pikema seletuse lõpul tuleks teha kokkuvõtte ja põhiline üle korrata.

Vestlus

88. Haarav vestlus ei käivitu käsu peale; see eeldab sundimatu õhkkonna kujunemist.

89. Ühiseks arutlemiseks sobib konkreetne ja parajalt lai probleem, teema või situatsioon.

90. Vaiksemaid ja arglikumaid rühmaliikmeid on võimalik arutlusse kaasata suunatud küsimustega.

Väitlus

91. Diskussioon on läbiproovitud viis inimeste jäikade hoiakute "lahtisulatamiseks" ja uute väärtuste kujunemisele eelduste loomiseks.

92. Diskussiooni algatamiseks on kaks head võtet: esita ühe probleemi kohta vähemalt kaks lahkuminevat arvamust; suuna sinule esitatud küsimus õppijaile tagasi.

93. Mõttevahetus hoogustub, kui diskussiooni juht kõigile sõnavõttudele erksalt reageerib.

94. Viisakalt "ümara" arvamuse teravamasse tooni ümber sõnastamine aitab tõsta väitluse pinget.

95. Vaidlused ammendavad end kahel juhul: siis, kui sellest osavõtjad on enam-vähem ühele seisukohale jõudnud või kui igäüks jääb leppimatult oma arvamuse juurde.

Rühmatöö

96. Heasoovlikud suhted õpperühmas parandavad iseenesest ka rühmaliikmete õpimotivatsiooni.

97 Optimistlik suhtumine õppijate võimetele soodustab nende arengut.

98. Rühmatöös võib rakendada grupitreeningu võtteid: seada piiranguid, taotleda öeldule vahetut tagasisidet, pakkuda kellelegi kaitset, pöörata tähelepanu siin-ja-praegu tekkivaile ilmingutele, hakata osalejate tunnete tõlgendajaks jne.

Demonstratsioon

99. Hoolitse selle eest, et sinu poolt demonstreeritav oleks kõigile ruumis viibijaile nähtav ning tegevuse otstarve igäühele selge.

100. Tarbe korral korda esitust mõõdukas tempos.

101 Esitus pole koht oma meistriklasi näitamiseks: enamasti mõjub see algajaile pärssivalt.

Intensiivõppe tehnikad

102. Igaihes meist on suuri ressursse oma tavapärase suutlikkuse piire ületavaks õppimiseks.

103. Sugestiivõppe võtted on mõnusa õhkkonna loomine, õppijate tundeelu virgutamine, elava dialoogi harjutamine, muusika-tausta ja visuaalvahendite kasutamine, koomiliste ja dramaatiliste olukordade kujundamine, *pseudopassiivsuse* seisundi tekitamine, õpitu kohene kasutuselevõtt ning mälutehnikate rakendamine.

104. Enamikku intensiivõppe tehnikatest annab rakendada ka "harilikus" õppetunnis.

105. Tugipunktide "spikri" ja ideedeskeemi koostamine kinnistab teadmiste raudvara ja hõlbustab õpitu kordamist.

Täiskasvanute koolitamine

106. Uute teadmiste omandamine läheb seda kergemini, mida enam need on rajatud varem õpitule.

107. Õppijate isiklik kogemuspagas kujutab täienduskoolitusel sellist väärtust, mida ei asenda ükski õpik.

108. Täiskasvanu ei eelda lapsemeelselt, et õpetaja teab kõike, ent ka tema esialgseks lootuseks on saada õpetatud, mitte ise õppida.

109. Mida vanemaks inimene saab, seda enam mõistab ta teadmiste suhtelisust.

110. Täiskasvanut motiveerivad õppima järgmised ajendid: tunnetushuvi, enesearendamise soov, majanduslikud kaalutlused, soov suhelda ja uusi tutvusi luua.

111. Täiskasvanuid õpetades tuleb vältida patroneerivat stiili ja kohelda õppijaid nagu võrdseid partnereid.

112. Õppuse väärtustamine (evalvatsioon) hõlmab nii õpitava hindamist, lahtimõtestamist kui ka sellele rakenduse leidmist.

Õpetamistarkuste omandamine

113. Õpetamistarkust võib omandada kolmel viisil: ennetava, tegevuskeskse või kogemusjärgse õppimisega.

114. Õpetamise apsud kujutavad lähemal vaatlusel õpetlikku kogemust, kuidas midagi teisiti teha.

115. Koolituse probleemolukordadega on üsna hõlbus toime tulla, kui nende tekkeks ette valmistuda.

116. Õpetamiskunsti täiustamisel tasuks järgida jaapanlaste *kai-zen*-põhimõtet: otsida igapäevases töös pidevalt millegi paremaks tegemise võimalusi.

117. Meeskondlikult tegutsedes võivad ühe kursuse õpetajad saada üksteisele õpperühma tutvustajaks, mingi kitsama teema eksperdiks või juhendajaks (superviisoriks).

118. Koolitamisel on oluline hoolitseda õppijate ärksuse ja uuele avatuse eest.

119. Loov õpetamisviis aitab ka õppijais loovust arendada.

120. Leidlikkuse arendamisel tuleks õpetajale kasuks uudistav eluhoiak, probleemidele orienteeritus, elav kujutlusvõime, originaalne mõtlemine ning soov luua midagi isikupärast ja uut.

XXI sajandi kool

121. XXI sajandil nihkub üha enam esile õpetaja kui õppimisstrateegia soovitaja, õpitehnikate tutvustaja ja õppekonsultandi roll.

122. XXI sajandi kool kujuneb kohaks, kus õppija ise valib ja sobitab talle tarvilikke teadmisi ning koostab neist tervikliku süsteemi.

Lisad

Lisa 1 Paradoksaalne õpetamiviis

Oleme selles käsiraamatus korduvalt rõhutanud, et õpetamisel on olulisim uue teabe vastuvõtuks kohase vaimse seisundi kujundamine õppijas. Nõnda osutub kõiksugu kasulike asjade (üle)seletamisest tihti tõhusamaks õppija eelnev hämmeldusse ajamine ehk tema ajutine väljaviiimine sellest mugavast tasakaalust, kus ta oma õpivajadust ei taha tunnustada. Meenutagem siinkohal ka G.B. Shaw tabavat ütlust: "Seni, kuni te inimestele midagi õpetate (A. K. sõrendus), ei õpi nad midagi selgeks."

Järgnevas zen-loos kirjeldatakse lühimat loengut.

Kuulus roshi (vaimne õpetaja) sisenes klassiruumi, astus kantslisse ja hõikas seejärel kogu jõust: "Oo mungad!" Otsekohe tõtsid kõik ruumi kogunenud mungad ootevalmilt pea. Seepeale haaras roshi saua ja marssis sõna lausumata ruumist välja.

Sokraatiline dialoog

Kuulus kreeka filosoof Sokrates lähtus oma pedagoogilises tegevuses järgmistest seisukohtadest.

- Esimene samm teadmisele on oma teadmatus tunnistamine. *Sokraatse iroonia* "Ühte vaid ma tean – et ma midagi ei tea!" tähendab seda, et ühtaegu seatakse kahtluse alla nii kehtiv teadmine (käibetõde) kui ka iseenda ettekujutus tõest.
- Inimene suudab tõeliselt mõista ja omaks võtta vaid selle, mille ta oma sisimas on läbi tunnetanud.

Sokraatilisele ehk kompromissitult tõde otsivale dialoogile on omane osapoolte püüed asendada ettekujutused ja eelarvamused tegelike teadmistega ning kujundada õppimisel edasiviivaks jõuks just oma tunnetuslik siirus (ei kardeta mõõnda piiratud taipu ja lünklikke teadmisi).

Zeni vastuküsimuste tehnika (mondo)

Jaapanis levinud zen-budism peab inimese vaimsel arengul esmatähtsaks *otsese meele* – dogmaatilisest arutlusviisist vaba vahetu taibu arendamist. Zenis peetakse seda isegi tähtsamaks kui rohkete teadmiste juurde-

õppimist. Mainitud eesmärgi saavutamiseks rakendavad zen-meistrid sageli ka paradoksaalse õpetamisviisi võtteid. Oluline on aidata vaimsel arenguteel viibijal "lahti õppida" koolipoislikust harjumusest asendada iseseisvad mõttejärelused valmisklišeede ja omandatud dogmadega. *Mondo*-nimelises (jaapani k. küsimus-vastus) dialoogis püüab zen-meister vastastada õppija tema tunnetusliku piiratusega: käibetõdedest kinnihoidmise, eelarvamustesse klammerdumise, mõttelaiskuse, jäiga arutlusviisiga jne. *Mondo* saab enamasti alguse õppija mingist küsimusest oma õpetajale. Toome paar näidet.

1. küsimus: kuidas ma võiksin rahustada oma hinge?

Vastus: kus ta teil asub?

2. küsimus: kuidas võiksin leida oma tee?

Vastus: millal te selle kaotasite?

3. A: Ma ei suuda teid mõista.

B: Tulge lähemale.

A tuleb paar sammu lähemale.

B: Tulge veel lähemale.

A astub veel sammu ligemale.

B: Te mõistate mind ju suurepäraselt!

Zeni paradoksaalsed õpetamisvõtted ehk dialoogitehnikad on järgmised:

- küsimusele vastatatakse virgutava vastuküsimusega
- vastuseks küsimusele viiakse jutt teisale
- vastatakse vaikimisega
- küsimust lihtsalt korratakse
- konventsionaalne tavatõde muudetakse vaidlusaluseks, kaheldavaks
- "hullult" uudseid seoseid ja mõttekäike võetakse endastmõistetavana
- kauge muudetakse lähedaseks, lähedane kaugeks (See võte leiab laia kasutamist ka loovust virgutavas *sünektikatehnikas*.)
- küsimusele antakse sõnatu (žest, ilmemuutus) vastus
- küsimusele vastatakse mingi sümboolse tegevusega (näiteks võetakse riulilt raamat, lahkutakse ruumist)
- antakse formaalselt absurdne (sisult tabav!) vastus
- vastuseks tuuakse kauge metafoor.

Kõigi nende paradoksaalsete võtete otstarve on lõhkuda õppija uniselt konventsionaalne arusaamine maailma asjadest, virgutada ta käsitava probleemi uuel viisil, otsese meelega. Toodud võtete eeskujul võiks

koolitusel vestlust või väitlust elavdada, õppijais iseseisva mõtlemise oskust virgutada või loovustreeningut läbi viia. Paradoksaalseist õpetamisviisidest on pikemalt juttu A. Kidroni loengukonspektis *Loomevõime arendamine* (Tallinn, 1987 lk 68–72) ja raamatus *Keskendumiskunst* (Tallinn, 1994; lk 122–124).

Lisa 2. Kursuse kavandamine

Et koolitus pakuks seda, mida soovitakse, tuleks õppuse kavandamist alustada tellijaga läbirääkimisest, sihtide-eesmärkide seadmisest.

1. Koolituse sihid ja eesmärgid

Õppuse ülesehituse määrab ära see, mida me koolitusega soovime saavutada. Mõned kontrollküsimused.

– *Kas meie eesmärgiks on õppijaid abistada erialaste oskuste kujundamisel või soovime neile esitada uusimat infot mingis valdkonnas?*

– *Kas me taotleme õppijais teatud arusaamade selginemist või praktiliste käitumisoskuste omandamist?*

– *Kas on tarvis lihvida õppijate analüüsisivõimet ja probleemide lahendamise oskust või taotleme osalejate motiveerituse tõusu?*

Eesmärkide hoolikas läbimõtlemine ning koolituse tellijate ja õppijatega kooskõlastamine on asja õnnatumise olulisimaid tegureid.

2. Osavõtjad

– *Kes on osavõtjad?*

– *Milline on õpperühma vanuseline ja sooline koosseis?*

– *Milline on registreerunute kvalifikatsioon? Asjatundlikkus käsitlemisele tulevas valdkonnas? Eelnevalt läbitud koolitus? Ootused kavandatavale õppusele?*

Mida rohkem õnnestub meil enne õppuse algust osalejate kohta teada saada, seda täpsemini suudame rahuldada nende ootusi, seda edukamalt õppetegevust individualiseerida ning täpsemini määratleda õppemeetodid ja vajalikud vahendid nende rakendamiseks. Seesuguse teabe hankimiseks oleks hea võtta õppusele registreerunutega kontakt juba enne kursuste algust. Selleks sobivad nii telefonikõne, eelnevalt väljasaadetud pöördumine koos mõne täpsustava küsimusega kui ka kohtumine mõni päev enne õppuse algust kas individuaalselt või terve õpperühmaga.

Läbimõtlemist vajaks ka see, kuidas õppuse alguses õpperühma liikmeid omavahel tutvustada.

3. Õpikeskkonna kujundamine

Õpperuumi hoolikas valik, vajadustest lähtuv sisustamine, tehnovahendite muretsemine jne. peaks tagama füüsilise keskkonna korrasoleku. Peale selle on tarvis läbi mõelda asjaolud, mis võimaldaksid õppimist soodustava õhustiku kujunemist. Mõned suunavad küsimused.

– *Kuidas tagada, et õppijad võimalikult kiiresti ja vabalt omavahel suhtlema hakkaksid?*

– *Mida teha, et kujuneks vastastikku respektiiv ja sõbralik õhkkond?*

– *Milline oleks sobiv töö- ja puhkeaja rütm?*

4. Õppuse sisu ja ajakava

Paar eelküsimust.

– *Milline on optimaalne teadmiste, oskuste vm omandatava hulk õppusel?*

– *Milline on ajaloomiit tervikuna ja üksikute teemade käsitlemiseks?*

Sisu ja ajakava paika panemisel on hädavajalik korraldajate ja õpetajate omavaheline koostöö. Õppuse kava peab peale teemade, kellaaegade ja õpetajate nimede sisaldama ka meetodeid, mida üks või teine õpetaja kavatseb kasutada. Hea oleks, kui enne koolituse algust kõik selles osalevad õpetajad kokku saaksid ja omavahel läbi räägiks, millistest põhimõtetest nad kavatsevad lähtuda, milliseid alateemasid milliste meetodite abil käsitleda. Õpetajate õppuse-eelne ja -järgne omavaheline kontakt ning tegevuste kooskõlastamine aitab ära hoida häirivad vasturääkivused ja üksteise kordamise lähenemisviisides ja/või kasutatavates meetodites. Oluline on, et ühel õppusel osalevad õpetajad tunneksid end ühtse meeskonnana, ühendaksid oma jõupingutused kokkulepitud sihtide saavutamiseks.

5. Õpetamis- ja õppimisvahendid

– *Milliseid tehnilisi jm vahendeid on vaja, lähtudes kursuse sisust ja kasutatavatest meetoditest?*

– *Millised on õpetajate oskused nende vahendite kasutamiseks?*

– *Milliseid õppevahendeid vajavad osalejad ja kes ning millal need hangib?*

6. Tegevused ja sündmused väljaspool õppetgevust

On iseenesest mõistetav, et kohvi-, tee- ja lõunapausid sisalduvad ajakavas ning nende korraldamine on koolitusasutuse mure. Oleks hea, kui koolitajate poolt pakutaks välja vaba aja programm ka sel juhul, kui koolitusüritus toimub suuremas linnas, kus meelelahutusasutusi piisavalt. Kes ja kas neid võimalusi kasutab, jäägu õppijate otsustada.

7 Tagasiside ja evalvatsioon

– Kes on tagasisidest huvitatud?

– Mida teada soovitakse?

– Millal ja mil viisil tagasisidet hankida?

– Kas on vaja kontrollida ka õppetöö tulemuslikkust (teadmiste taset)? Kuidas seda teha?

– Mil viisil selgitada välja õppijate üldhinnang kursusele?

– Kuidas kaasata õppijad arutellu edasiste õpivajaduste väljaselgitamiseks?

Nagu eelnevast selgus, on küsimusi, millele tuleb veel enne kursuse algust vastused leida, üpris palju. Samas vähendab hoolikas eeltöö ootamatuste tekkimise võimalust õppuse käivitumisel.

Lisa 3. Kuidas koostada kursuse kirjeldust

Kursuse kirjelduse sobivuse parim mõõdupuu on see, kui paljud inimesed end sellele registreerivad. Ühe lausega öeldult peaks kursuse kirjeldus olema lihtne, kõitev, selge ja loetav. Pahatihti on need aga igavad ja tuimad, sest

– kasutatakse teaduslikke mõisteid ja kantseleikeelt

– kirjelduse tekst on puine ja lohisev

– kirjeldus pole piisavalt tihe, selles on liigset targutamist ja mõttekor-dusi

– kirjeldus on halvasti liigendatud ja liiga pikk.

Kursuse kirjeldus peaks koosnema järgmistest osadest:

1 Lihtne ja pilkupüüdev **pealkiri**.

2. **Logistika**: kursuse asukoht, kestus ja toimumise aeg; õppuse maksumus; õppejõu nimi; jaotismaterjalid.

3. Napp ja asjalik **õpetaja(te) tutvustus**: nimi, eriala, ettevalmistus või kraad, ametikoht. Näiteks: Siim Soodla, Havai ülikooli konsultant. Õpetaja elulugu tutvustades tuleks piirduda 20–30 sõnaga, paigutades need eraldi plokki.

Kursuse tutvustuse esimesed kaks lauset määravad selle, kas ülejäänuid enam loetakse või mitte. Tutvustava teksti algus peaks olema seepärast huvitav ja dramaatiline või isegi irriteeriv. Algusse sobib ka lugeja ning võimaliku kliendi humoorikas (mitte ülepakkuv) “meelitus” Edasi tuleks lühidalt kokku võtta kursuse sisu – mida ja kuidas õpitakse. Kursuse kirjeldus loetakse läbi vaid siis, kui see pole liiga pikk. Tutvustuse ülempiir

on sadakond sõna. Loetavuse huvides tuleks pikemad tekstiosad hakki-
da lõikudeks. Laused olgu täpsed ja sisutihedad. Teksti elavdab sobiv tsi-
taat, köitev fakt või kujundlik ütlus. Tekst peaks lugejas äratama usu sel-
lesse, et koolitajad peavad silmas tema kui tulevase õppija ootusi ning
piiäivad igati ta rahulolu ära teenida. Seepärast peaks esiplaanil olema
konkreetne kasu ja tulemus, mis osaleja kursusest saab.

Uuringud Saksamaal jm on näidanud, et paljud inimesed lasevad end
kursust valides alateadlikult mõjutada meeldivatest faktoritest, mis
vahetu õppusega kaasnevad: esinduslik koht, kaunis ümbrus, prestiižsed
esinejad, tasuta kohvilaud jm. Juhul kui kursus taolisi lisahüvesid pakub,
tuleks needki selgitava teksti lõpus esile tuua. Reklaamipsühholoogiast
on teada, et inimeste alateadvus on aldis värvidele ja piltidele. Seepärast
tuleks kursuse kirjeldus valmistada võimaluse korral mitmevärvitrükis ja
illustreeritult.

Lisa 4. Õppija eneseuuring

Järgnevad küsimused aitavad õpilastel paremini mõista oma õppimisviisi
ning plaanida selles vajalikke muutusi.

1. Millisel viisil (kuulates, lugedes, kirjutades, midagi praktilist
tehes jne) mulle meeldib õppida?

2. Kus ma eelistan õppida?

3. Millises päeva osas mul õppimine kõige kergemini edeneb?

4. Miks ma õpin?

5. Millal mulle meeldib õppida?

6. Millistel puhkudel muutub õppimine mulle vastumeelseks?

7. Mis mind õppimisel segab?

8. Mis mulle õppimisel toeks on?

9. Missuguseid õpioskusi ma peaksin omandama?

Lisa 5. Täiskasvanute koolituse kordamineku hindamine

Viimastel aastatel on koolituses tekkinud turumajandusele iseloomulik nähtus: erinevad firmad pakuvad üha rohkem kõikvõimalikke koolitusprogramme, ent nende suunduse ja taseme suhtes võib üha harvem kindel olla. Kui kümnekond aastat tagasi oli paljude kitsamate ainealade koolitajaid väga raske leida, siis tänapäeval on probleemiks valiku kirevus. *Mida valida? Millist pakkumist eelistada? Kas ja mille alusel on võimalik hinnata pakutava koolitusteenuse kvaliteeti?* Õpilase ja koolituse tellija jaoks on olulised just need küsimused. Koolituse tegeliku tulemuslikkuse määratlemine on keerukas. Koolitusasutus saab kindlustada koolituse vastavuse kliendi üldistele nõuetele ja soovidele, mitte aga seda, millises ulatuses õpitu praktikas rakendust leiab. Pikka aega on pea kõigis koolitusliikides jäänud puudu õpitu eluliseks muutmise etapp – omandatu väärtustav hindamine ning sellele rakenduse “tugiala” otsing. Nüüd näib olukord muutuvat. Viimaste aastate koolituspraktikas on õpitu väärtustav hindamine üha rohkem juurdunud. Selgitame selle taotlusi ja korraldust lähemalt.

- Väärtustava hindamise eesmärk on kaugelt suurem läbitud õppuse lihtsast hindamisest skaalal “hea–halb” Kõne all on toimunu tähelepanelik lahtimõtestamine, kordaläinu ning ebaõnnestunu analüüs. Küsimuses pole niivõrd see, kuidas midagi hinnata, vaid mida toimunud ikkagi väärtustada. Isegi ebaõnnestunud võib peituda positiivne kogemus. Äsja tehtu vaagimine ning selle püstitatud eesmärkidest lähtuv läbimõtestamine on tänapäevaseks korraldatud kursuse kindel koostisosa.
- Rohkem kui kolme täispikka õppepäeva on selle üksikasjades raske meenutada. Seepärast peaks juba õppimise käigus antama osavõtjatele pidepunkte kursuse hilisemaks analüüsiks. Omal kohal on näiteks iga teema või tunni algul õpieesmärkide seadmine (ühine valik) või kiire tagasiside taotlemine vahetult iga teemakäsitluse, rühmatöö või loengu lõpul.
- Õpetajal-koolitajal peaks sellise analüüsi juures olema innustav-abis-tav, kuid hinnangute kujundamise suhtes neutraalne roll. Soovitatav on, et väärtustamise viiks läbi mitte lektor või õpetaja isiklikult, vaid kursuse korraldaja või “sõltumatu ekspert”
- Koolituse ajal ja vahetult selle järel saab hinnata eelkõige õppuse teostust: korralduslikku külge, koolitajaid-õppejõude, õppematerjale, kasutatud õppemeetodeid jms. Koolituse tegelik väärtus (puude taga metsa nägemine) hakkab ilmne ma mõnevõrra hiljem. Koolituse mõju

avaldub mitte niivõrd selles, milliseid konkreetseid teadmisi või tegevusjuhiseid õppija omandas, kuivõrd selles, milline areng toimus tema laiemas "kognitiivses struktuuris" Olulisel kohal on eneseanalüüsi võime tõus, eneseregulatsiooni oskuse areng, konstruktiivse mõtlemise omandamine, õpitud abituse ületamine ja sihikindla edasimineku valmidus.

- Koolituse mõju väljendub osalenute käitumise muutumises, toimetuleku edukuse suurenemises ning selle kaudu ka nende lähiümbruses tekkivais muutustes – näiteks grupi või organisatsiooni tegevuse tulemuslikkuse paranemises.

- Koolituse tulemuslikkust saab hinnata neljast vaatepunktist:

- õpetajate pilgu läbi

- kursuse korraldajate hinnangupeeglis

- õppijate hinnangute kaudu

- koolitatute tegevuspartnerite (ülemuste, kolleegide) arvamusi uurides.

Koolituse mitmekülgne hindamine eeldaks seega ka õppusel osalenute edasise käekäigu jälgimist ning täiendavat tagasisidet teatava ajavahe- miku (näiteks poole aasta) möödumisel. Vahetult koolituse lõpul antud arvamustest on tegelikult tähtsam see, mis püsima jääb ja edaspidigi inimese arengule soodsalt toimib.

Lisa 6. Tagasiside küsimustiku koostamine

Alustada tuleks nende isikute ringi määratlemisest, keda lõppenud koolituse analüüsimisel rakendada ning kellele analüüsi tulemusi teavitada.

1 Õppijad

Küsimused "Mis oli minu jaoks kõige uudsem?" "Kuidas kavatsen omandatud rakendada?" aitavad õppijal toimunut mõtestada, teri sõkaldest eraldada, enda jaoks oluline ära tunda ja praktikas kasutusele võtta. Õpitu rakendamisel oleks otstarbekas minna konkreetseks, kuni kindlate tähtaegade seadmiseni. Ühel kursusel paluti osavõtnuil iseendale meeldetuletav kiri kirjutada, milles sisalduksid suunised õpitu elluviimiseks. Kuu aja möödudes pani kursuse korraldaja kõik kirjad posti. Mõnele osalenule oli kiri meeldivaks (asi on korda läinud!), mõnele aga ebamugavust tekitavaks (olen olnud laisk!) sündmuseks.

2. Koolituse korraldajad

Hinnangud selle kohta, kuidas õppuse korralduslik külg õnnestus, on heaks orientiiriks järgnevate koolitusürituste läbiviimisel. Omal kohal on isegi säärased detailid nagu vaheaegade pikkuse ja lõunasöögi maitsvuse hinnang ning õppijate rahulolu majutustingimustega. Pikemaajalise kursuse korral oleks kindlasti vaja huvi tunda, kuidas rahuldasiid vabade õhtute sisustamiseks mõeldud üritused.

3. Õpetajad

Õpetaja tegevuses saab hinnata paljut: loengute köitvust, õppematerjali informatiivsust ja asjakohasust, rakendatud õppemeetodite sobivust, õpperuumis kujunenud õhustikku jm. Delikaatne küsimus on see, kuidas laekunud tagasisidet kasutada. Kindlasti ei tohiks hinnangute iseloomu kõigile avalikuks teha. Kõige suurem väärtus on kogutud hinnangutel õpetajate eneste jaoks. Seepärast jäetakse mõnedes koolitusasutustes õppejõu kohta antav tagasiside ainult tema enda teada.

4. Koolituse tellijad (rahastajad)

Kes tellija ka poleks, on eelnevalt vaja teada tema ootusi-nõudmisi koolitusele ja loomulikult neid ka arvestada. Aruanne toimunud koolitusest tellijale-rahastajale on rohkem või vähem üksikasjalik vastavalt tema soovidele, sisaldab aga kindlasti ka osalejate hinnangut toimunule.

Mida hinnata

on koolituse korraldajate otsustada ja võib sõltuvalt koolituse laadist, eesmärkidest, sihtrühmast, teemaatikast jm spetsiifikast olla erinev. Siinkohal pakuksime välja vaid mõned koolituse aspektid, mis küsimusteks või väideteks vormituna võiksid olla hindamise objektideks:

- eesmärgi saavutamise tase
- sisu (uudsus, rakendatavus, huvipakkuvus, adekvaatsus e kohasus, keerukus jne.)
- korraldus
- jaotusmaterjalid
- kasutatud õppemeetodid
- osaleja ise kui õppiija (aktiivsus, iseseisvus, järjepidevus, süsteemsus jne)
- koolitajad-õpetajad
- kavandatavad tööalase tegevusega seotud muudatused
- muu õpikeskkonnaga seotu: õhkkond, suhted, teised rühma liikmed jne
- edasine koolitusvajadus.

Kokkuvõtteks

Pea meeles, et tagasiside on koolituse oluline osa. Ära suhtu sellesse formaalselt!

- Mõttele, kellele on tagasisidet vaja. Mis neid huvitab?
- Tee endale täpselt selgeks, milliseid koolituse aspekte oleks vaja analüüsida.
- Küsi koolituse rahastaja(te)lt, mida tahaks teada tema (nemad).
- Ära unusta, et tagasiside peab olema regulaarne.
- Selgita õppijatele, milleks kasutatakse vastuseid ja mis juhtub edasi.
- Küsimustik peaks olema nii lühike, kui võimalik, ja nii pikk, kui vajalik (optimaalne 1–2 lk).
- Tee vastamine võimalikult lihtsaks (valikvastused, risti tõmbamine või allajoonimine).
- Rohkem kui 3–4 teemat/lektorit pole korraga võimalik hinnata.
- Jäta vastajatele piisavalt vabadust ja lehepinda iseseisvaks mõtlemiseks.
- Küsi ühe küsimusega ainult ühte asja.
- Erinevate gruppide ja kursuste võrdlemiseks kasuta võimaluse korral sama või analoogset meetodikat.
- Informeeri tagasiside tulemustest kõiki asjaosalisi.
- Pea kinni konfidentsiaalsuse põhimõttest.
- Edasta kokkuvõtted koolitaja/õpetaja kohta hinnatavale.
- Aruta tagasiside tulemusi kõigi asjassepuutuvate isikutega (kolleegid, õpetajad, ülemused).
- Suhtu huvi ja tähelepanuga kriitikasse, see aitab sind oma tegevust korrastada.
- Oma edaspidises tegevuses arvesta tehtud märkusi ja ettepanekuid.
- Tagasisidelehti saad edukalt kasutada õppeaasta jooksul toimunu analüüsimisel ja kokkuvõtete tegemisel.

Lisa 7 Õppimine kui koostöö

Nagu teame, sõltub koolituse kordaminek ennekõike õpetaja ja õppija vahelisest koostööst. Ent lähemal vaatlusel on koolitusprotsessis koostööse haaratud ka teisi isikuid, näiteks koolituse korraldaja, õppija töökaaslased ning pereliikmed jt. Raske on pühenduda õpingutele, kui kolleegid seda palju aega ja jõudu nõudvat tegevust ei toeta. Pereliikmete või tuttavate skeptiline hoiak ("Juba ammu oleks aeg mõelda suvila

remondile, sina aga tuhnid muudkui raamatutes!" "Nüüd siis pole sul meiega enam pistmist – kes sind seal kursusel küll nii ära on hullutanud!" "Kas sinu vanuses pole juba liiga hilja uue eriala omandamiseks!") teevad õppijale meelehärmi ning sunnivad teda pahatihti kodurahu huvides oma õpingud kõrvale jätma. Õppetöö lohakas korraldus – etteteatamata muutused tunniplaanis, kõledad, külmad või hämarad õpperuumid jm – teevad koolis käimise vastumeelseks ning sunnivad palju jõudu kulutama õppimisväliste takistuste ületamiseks.

Õppeprotsessiga on otseselt seotud selle korraldajad, õppijad ja õppejõud. Kõigepealt peab meeles pidama, et kuitahes suuri jõupingutusi üks mainitud osapooltest ka ei rakendaks, saavutatakse koolituse tulemus siiski kõigi ühise vastutuse korral. Piltlikult öeldes sõlmitakse koolituse algul kokkulepe, mis täpsustab vastastikuseid ootusi ja määratleb osalejate õigused ning kohustused. Juba esimesel kohtumisel õpperühmaga peaks õpetaja esile tooma nii enda kui kursuse nägemuse edasise töö ning taotletud tulemuste suhtes.

Õpetsükli algul tuleks õppijaile esitada õpieesmärkide püstitamist ning saavutamist selgitavad küsimused.

1. *Mida ma loodan sellelt kursuselt saada? Milline on minu isiklik eesmärk?*
(Saada teadmisi – milliseid ja milleks? Omandada oskusi – milliseid konkreetset? Muutuda – millises suunas?)

2. *Mida ma peaksin oma eesmärkide saavutamiseks tegema?*
(Kohal käima; tunnist aktiivselt osa võtma; iseseisvalt töötama; katkestama muud (millised?) tööd ja tegevused; algatama midagi uut; esitama vajalikke küsimusi...)

3. *Mida ma ootan kursuse õppejõududelt? Millist abi ma neilt loodan saada?*
(Toetavat suhtumist; uut infot; tunni huvitavat ülesehitust; praktilisi näpunäiteid; asjalikke nõuandeid; üldiste põhimõtete selgitamist; vabadust ise mõelda; usaldust jne.)

4. *Millist osa etendavad rühmakaaslased minu eesmärkide realiseerimisel? Kas ja kuidas saavad nemad mind aidata?* (Sõbraliku ja toetava suhtumisega; nõuannetega minu probleemide lahendamisel; oma kogemustest rääkimisega jne.)

5. *Mida kavatsen mina teha oma rühmakaaslaste heaks nende eesmärkide saavutamisel?* (Abistada õppimisel; rääkida oma kogemustest; õpetada neile seda, mida ma hästi oskan; suhtuda sõbralikult ja toetada jne.)

6. *Mida ma saan ja tahan teha, et kursus õnnestuks?*

Esmapilgul lihtsana tunduvad küsimused muutuvad pärast süvenemist üsna keerukateks: paljud õppijad pole õppimisele sellise nurga alt kuna-

gi vaadanud. Ilmsiks saab tõsiasi, et vähemalt 50% kursuse edukusest sõltub minust enesest! Mida üksikasjalikumalt ja täpsemalt küsimustele vastata, seda rohkem on sellest kasu järgnevas koolituses. Igal juhul tuleks vältida üldsõnalisust ja mittemidagiütlevaid kõrgelehelisi fraase. Kui õppija osaleb võrdväärse partnerina õppeprotsessis, muutub ta passiivsest vastuvõtjast õppuse aktiivseks kujundajaks. Kursuse õnnestumine on enamasti korraldajate, õpetajate ja osalejate ladusa koostöö tulemus, selle ebaõnnestumisel on aga vastastikune koostöö peaaegu alati olnud nõrgavõitu.

Kirjandust

- Aktiivõppe käsiraamat. – Tallinn, 1996.
- Arro, M. Arvuti abil õppimise plussid ja miinused. – Haridus, 1997 nr. 3.
- Aulanko, M. Mina osaan. – Helsinki, 1996.
- Beyer, G. So lernen Schüler leichter. – Düsseldorf, 1976.
- Bloom, B. S. Human Characteristics and School Learning. – New York, 1976.
- Bono, E. de. Lateral Thinking. – New York, 1979.
- Bruun, B., Dombernowsky, S. Õpi õppima. – Tallinn, 1996.
- Draves, W. How to Teach Adults. – Manhattan, 1984.
- Dryden, G., Vos, J. Oppimisen vallankumous. – Juva, 1996.
- Gagne, R. M., Driscoll, M. P. Õppimise olemus ja õpetamine. – Tartu, 1992.
- Gordon, Th. Viisaat vanhemmat. – Helsinki, 1978.
- Joyce, B., Weil, M. Models of Teaching. – Boston, 1996.
- Kadajas, H.-M. Hindamine: probleeme ja lahendusi. – Tallinn, 1996.
- Kansanen, A. Puheviestinnän perusteet. – Helsinki, 1995.
- Käis, J. Isetegevus ja individuaalne tööviis. – Tallinn, 1992.
- Leppik, P. Õppimine on huvitav. – Tallinn, 1996.
- Lindgren, H. C., Suter, W. N. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. – Tartu, 1994.
- Linna, H. Kirjoittamisen suuri seikkailu. – Helsinki, 1994.
- Lønstrup, B. Avatus täiskasvanute õpetamisel. – Tallinn, 1998.
- Lozanov, G. Suggestology and Outlines of Suggestology. – New York, 1978.
- Marcwort, A., Marcwort, R. Kouluttajan uudet vaatteet. – Helsinki, 1992.
- Mattinen, E. Prosessikirjoittaminen. – Helsinki, 1997
- Novak, J. D., Gowin, D. B. Opi oppimaan. – Helsinki, 1998.
- O`Connor, J., Seymour, J. Introducing Neuro-Linguistic Programming. – Thorsons, 1995.
- Opinto-opas 1988–1999. – Joensuu, 1988.
- Ornstein, R. Moninainen mieli. – Espoo, 1989.
- Pettonen, M., Toiviainen, T. Aikuisten opiskelutaito. – Helsinki, 1981.
- Prashning, B. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. – Jyväskylä, 1998.

- Rogers, C. Freedom to Learn. – Columbus, 1969.
- Rose, C., Nicholl, M. Accelerated Learning for the 21st Century. – London, 1997
- Ruddies, G. H. Nie mehr Prüfungsangst. – Düsseldorf, 1980.
- Ryhmätyön käyttö koulutuksessa. – Valtion koulutuskeskus, 1981.
- Saarinen, M. Ohjeita ammattioppikirjan tekijöille. – Helsinki, 1989.
- Toffler, A. Suuri käänne. – Helsinki, 1991
- Tomusk, V. Õpistiilid. – Tallinn, 1993.
- Türnpuu, L. Andragoogika. (TpedÜ jaotusmaterjal) – Tallinn, 1997
- Uuden koulun menetelmät. – Jyväskylä, 1994.
- Vernik, E.-M. Õppimine ja hindamine. – Kultuuri- ja Haridusministeeriumi teataja V. – Tallinn, 1995.
- Watson, L. Yli luonnollisten rajojen. – Helsinki, 1974.
- Õppimiskeskne õpetamine. – Tallinn, 1997