

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Klassiõpetaja õppekava

Ave Aru

**LÕUNA- JA LÄÄNE-EESTI PÕHIKOOLI KÄSITÖÖ- JA
KODUNDUSÕPETAJATE ARVAMUSED
KÄSITÖÖESEME KAVANDAMISE JA HINDAMISE
KOHTA SÕLTUVALT TÖÖSTAAŽIST**

magistritöö

Juhendaja: Irja Vaas

Läbiv pealkiri: Käsitööeseme kavandamine

Tartu 2011

Resümee

Käesoleva magistritöö pealkiri on Lõuna- ja Lääne-Eesti põhikooli käsitöö- ja kodundusõpetajate arvamused käsitööeseme kavandamise ja hindamise kohta sõltuvalt tööstaažist. Töö aluseks on võetud Anttila ja Holmi kombineeritud käsitööeseme kavandamis- ja valmistamisprotsessi teoreetiline mudel. Eesmärkideks oli välja selgitada, mil määral käsitöö - ja kodundusõpetajad sõltuvalt oma pedagoogilisest tööstaažist kasutavad tundides kavandamist. Teiseks teada saada, kuidas suhtuvad õpetajad kavandile hinnangu andmisesse ning milliseid aspekte nad seda tehes arvestavad. Kolmandaks välja selgitada, mil määral antakse kavandile nii suulist kui kirjalikku hinnangut. Uuriti 97 Lõuna- ja Lääne-Eesti põhikooli käsitöö- ja kodundusõpetajat. Õpetajatele koostati ankeetküsimustik, kus olid valikvastustega- ning avatud küsimused. Uurimusest selgus, et olenemata õpetajate pedagoogilisest staažist, pööravad kõik õpetajad kavandi loomisele tähelepanu. Kinnitust leidis hüpotees, et õpetajad, kes loovad ise kavandit, nõuavad selle loomist ka oma õpilastelt. Kavandile hinnangu andmist peetakse oluliseks. Hinnangu andmisel mängivad rolli kavandi omapära, kirjalikud täpsustused ja otstarbekas lahendus. Selgus, et õpetajad annavad parema meelega kavandile suulist hinnangut kui kirjalikku tagasisidet.

Märksõnad: käsitööeseme kavandamine, hindamine.

Abstract

The title of the current master's thesis is South- and West-Estonian elementary school's handicraft and domestic science's teachers views on designing and grading the handicrafts depending on the work experience. The theoretical model of combined handicrafts designing- and makingprocess by Anttila and Holm has been taken as a basis for this thesis. The first aim of this work was to study to what extent the teachers of handicraft and domestic science depending on their work experience use designing in their lessons. The second aim was to find out what is the teachers attitude towards assessing the design and what are the aspects that they take into consideration when doing that. The third one was to find out to what extent verbal and written assessment is given to the design. 97 elementary school's handicraft and domestic science's teachers from South- and West-Estonia participated in the survey. The teachers had to fill in a questionnaire with multiple-choice and open questions. The study showed that in spite of the teachers work experience all teachers pay attention to designing. The hypothesis that teachers who make designs themselves require designing from their students as well was confirmed. Assessing the design is considered essential. When assessing the design quaintness, written specification and outcome play an important role. It turned out that teachers are more willing to give assessments in a verbal than in a written form.

Keywords: the handicrafts designing and grading.

Sisukord

RESÜMEE	2
ABSTRACT	3
SISUKORD	4
SISSEJUHATUS	6
KAVANDAMISE MÕISTE	7
ANTTILA KAVANDAMIS- JA VALMISTAMISPROTSESSI TEOREETILINE MUDEL	8
KAVANDAMISE ETAPID ENNE ESEME VALMISTAMIST	8
<i>Kokkuvõtlik tegevusjuhhis</i>	9
<i>Analüüs</i>	10
▪ KASUTUS.	10
▪ TEHNIKA EHK MEETOD.	11
▪ ESTEETIKA.	11
▪ OTSTARVE.	12
▪ TELESIS.	12
▪ ASSOTSIATSIOON.	13
<i>Eelteadmiste uuring</i>	13
<i>Visandamine</i>	14
<i>Probleemi lahendamine ja esitlus</i>	15
KAVANDAMISE ETAPID ESEME VALMISTAMISE AJAL	16
<i>Käsitööeseme teostamise kulg</i>	16
<i>Katsetamine</i>	16
KAVANDAMISE ETAPID PÄRAST ESEME VALMISTUSPROTSESSI	16
<i>Tostus</i>	16
<i>Hinnang ja kokkuvõte</i>	17
<i>Rekonstruktsioon</i>	17
HINDAMINE	17
SUOJANENI NÕUANDED KAVANDI HINDAMISEKS	18
ÜLEVAADE VARASEMATEST UURIMUSTEST	18

UURIMUSE EESMÄRGID JA HÜPOTEESED	19
METOODIKA	20
VALIM	20
MÕÕTEVAHENDID	20
PROTSEDUUR	21
ANDMETÖÖTLUSE PÕHIMÕTTED JA KASUTATAVAD MEETODID	21
TULEMUSED	21
ARUTELU	27
KASUTATUD KIRJANDUS	31
LISAD	

Sissejuhatus

Antud magistritöö aluseks on Pirkko Anttila käsitööeseme kavandamis- ja valmistamisprotsessi teoreetiline mudel (vt Lisa 1) ning Suojaneneni (1993) poolt väljatöötatud kavandi hindamise kriteeriumid. Kavandamise all peetakse silmas ühtset protsessi eseme kavandamisest valmimiseni. Selle käigus tekib eseme valmistajal algne visuaalne ettekujutus valmistatavast objektist, mis peegeldab tema sisemisi emotsioone. Seejärel hakkab looja täiustama oma kujutluspilti ning selle käigus ilmnevad eseme valmistamisega seotud piirjooned. Järelikult toimub käsitööeseme valmistamine korduva tegevusena, mille käigus kogu tegevus täiustub (Anttila, 1993).

Antud töö autor peab antud teemat aktuaalseks ja tähtsaks, sest kavandamine on käsitöötunni üks tähtsamaid komponente, kuid sellealast kirjandust leidub vaatamata teema olulisusele põhjendamatult vähe. *Põhikooli riiklik õppekava* märgib järgmist: „Käsitööõpetusega taotletakse, et õpilane õpib kavandama ja teostama oma ideid, endale ülesandeid võtma ning neid loovalt lahendama” see rõhutab veelkord teema olulisust (*Põhikooli riiklik õppekava*, 2007, ptk 3).

Miks aga peaks koolis nii loovusele kui ka loomingulisusele erilist tähelepanu pöörama? Loomingulisus on sageli oluline osa disainis (hiljem käsitletakse töös täpsemalt), mis väljendab looja minapilti läbi kavandamise. Iga inimene läheneb asjadele erineva vaatenurga alt ning kogetud ideed võivad mõjutada teda ennast ja ümbritsevat keskkonda. Loovust, nagu kõiki teisi oskusi, on võimalik arendada uute ja juba saadud kogemuste kaudu. Sageli tehakse just oma loominguline läbimurre varemomandatud teadmiste abil (*Luovuus ja Design*, s.a.).

Käesoleva töö autori arvates viitab eelnev sellele, et on oluline suunata õpilasi lähenema loominguliselt valmivale esemele ja julgustada neid oma mõtteid avaldama ja täiendama ehk siis kujundada neis juba varakult arusaama, et kõik inimesed on erinevad ning lähenevad probleemidele omanäoliselt.

Kavandamise mõiste

Mõneti tundub, et loovusele pööratakse koolisüsteemis vähe tähelepanu. Õpilasetel on kujunenud rutiin saada iga oma liigutuse eest tasu hinnete näol. Sellisest arusaama peaks võimalusel muutma ning lähtuma hoopiski inimese loovast eneseväljendusest – tuleks vabaneda raamidest. Loovate jõudude tajumine ning kasutamine annab kogu tegevusele sügavama tähenduse. Kool peaks iga õpilast innustama oma probleeme ja tööd kavandades leidma loovaid lahendusi, siis jääb ära hinnete-punktide jaht (Ruus, 2009).

Kavandamist seostatakse üldise mõistega disain - tootekujunduskunst, kavandamine, esemelise keskkonna kavandamine ja kujundamine vastavalt kehtivatele ilunõuetele ja kasutusotstarbekusele (Erelt, 1999; Mägi, 1999; Peedisson, Rihvk, Soobik, 2005). Käsitööõpetus on tund, kus omandatakse teadmisi ja oskusi läbi praktilise tegevuse. Eeltöö eseme valmistamiseks nõuab loomingulist lähenemist ning oskust oma nägemus paberile joonistada – kujundada selle oodatav väljanägemine ehk siis disainida loodav ese (Krall, 2003). Papaneki (1973) arvates moodustab disaini kogu inimese üldine tegevus, mis koosneb eseme kavandamisest (planeerimisest) soovitud tulemuse suunas. Disaini üheks komponendiks ongi kavandamine, millele viidatakse sageli üldise laiema mõiste kaudu. Ruth-Helene Melioranski (s.a) arvates võib disaini mõista mitmeti. See võib olla nii protsess, kus loometegevuse käigus saadakse probleemidele uus ning ühtlasi parem lahendus, kui kujutelm inimeste ja asjade vahelistest suhetest. Nõnda ongi võimalik tajuda läbi alateadvuse inimeste endi poolt loodud maailma. Kõik on pidevas muutumises, kuigi esmapilgul võib tekkida arusaam, et teostatav on lõplikult valmis, suudab disain leida alati uusi lähenemisi ja võimalusi üllatamiseks, tehes midagi paremini kui iial varem.

Disain saab alguse igast inimesest endast, probleemi püstitamisest, vajaliku info kogumisest, loovatest lahendustest, mida pidevalt arendatakse. Lõplikud valikud visualiseeritakse esemeks, millel on oma põhjendused ja eellood. Need fikseeritakse vastastikkuse mõju õpetusena, kus protsess on sama oluline kui kogu tulemus. Disain on justkui piiranguteta mäng, milles vaadeldavad probleemid võivad tunduda keerukatena ning nende lahendamiseks tuleb võtta appi kogu loovus ja tarkus. Kõige tähtsamaks teguriks on tulemus, milleni jõudmiseks tuleb arvestada kõikvõimalike abinõuetegega (Dorst, 2003; Esnar, 2004). Ekslikult peetaksegi käsitöötunnis tulemuseks valminud eset. Oluline on silmas pidada, et tähtis on nii töö kavandamine, eelnevad (nt emotsionaalsed) kogemused kui valmistamisprotsess sealjuures

mõtlemine oma tegevuse üle. Järgnevalt ülevaade Anttila kavandamis- ja valmistamisprotsessi mudelist.

Anttila kavandamis- ja valmistamisprotsessi teoreetiline mudel

Anttila (1993) on käsitööeseme kavandamiseks välja töötanud oma teooria, mille paremaks mõistmiseks on see kantud joonisele, mida täiendab omakorda Papaneki (1973) esemeline funktsioonide kompleks (vt Lisa 2). See kujutab endast tervet rida eseme kavandamise astmeid, millest käsitöötunnis tuleks õpilastel juhendada. Valmistatava eseme keerukusest tulenevalt võivad mõned järgitavatest sammudest olla tähtsusetud või tunduda antud olukorras koguni üleliigsetena. Sel juhul jäetakse need läbimata, et aega kokku hoida. Antud töös käsitletakse paralleelselt ka Holmi (2006) mõtteid eseme valmistamisest ning kavandamisest. Sellest tulenevalt hakatakse alapeatükkidena lahti mõtestama tüüpilisi kavandamise etappe, mida läbitakse kas enne ja pärast käsitööeseme kavandamist, planeerimist või selle käigus ehk seda, kuidas teoreetilist mudelit praktiliselt rakendada eri etappides (vt Lisa 3).

Kavandamise etapid enne eseme valmistamist

Enne, kui hakatakse konkreetset eset looma, tekib sellest visuaalne kujutis, mille abil tajutakse loodava olemust. Erelt (1999) defineerib kujutist justkui läbi meie meelte tegevuse tekkinud pilti varem tajutust – enne, kui me konkreetset eset tajuma hakkame, tekib sellest meie teadvuses kaemuslik pilt.

Anttila (1993) on omakorda toonud välja erinevaid definitsioone ettekujutusest, mida on kirjanduses käsitletud järgnevalt:

- ✓ Ettekujutus on ennetav vahetu piltide süsteem, millesse kuuluvad oma tegevust ja ümbrust näitavad sisesed objektid (Hecher, 1982, viidatud Anttila, 1993 j). Anttila (1983) kohaselt pannakse pedagoogiliste ettekirjutistega rohkem rõhku ülevaatliku ehk orienteeruva ettekujutuse tekkimisele, mis soodustab seda, et õpilased eelistavad endi originaalsete ideede pakkumisele õpetajapoolseid valmislahendusi. Õpilastel endil pole selle tõttu ettekujutust, kuidas ettevõtmistele läheneda nii, et saavutada õigeid tulemusi. Õpetamisprotsessis on oluline, et õpilastel tuleb kujundada operatiivseid ettekujutusi ehk siis neid tuleks õpetada reageerima ümbritsevale keskkonnale kindlal viisil, mis aitab inimorganismil kohaneda elukeskkonnaga. See on võimalik vaid organismi suutlikkusele

õppida oma teguviiside tulemusest, mis on abiks ka hilisemate lahenduste leidmisel (Krull, 2001).

- ✓ Ahola arvates on aga ettekujutus hoopis varjude vaatlusprotsess ehk teadvusel põhinev pildiline mõte (1983, viidatud Anttila, 1993 j).
- ✓ Samas ei ole ettekujutused ainult mõttelised pildid, vaid ka valikud ümbritsevast keskkonnast või plaanid teadmiste hankimiseks (Neisser, 1982, viidatud Anttila, 1993 j).
- ✓ Samuti on tõdetud, et keel eri vormidena mängib kavandamise protsessis olulist rolli (Leontjev, 1964, viidatud Anttila, 1993 j). Seega ei ole ükski töö või selle etapid ennem valmis, kui seda suudetakse keeleliselt väljendada.

Enamjaolt on iga eseme valmistamiseks mitu põhjust ja funktsiooni, et rahuldada kõiki meie vajadusi, mida ootame konkreetse (käsitöö)eseme kasutamisel. V. Papaneki (1973) eseme funktsioonide kompleks aitab mõista eseme terviklikkust (vt Lisa 2). Iga funktsioon on üks osa *Yang-Yin-monaadist*- lihtsaim ja jagamatu olemise element (Mägi, 1999). See väljendab vastandlikkuse vaheldumist ja segunemist igas funktsioonis. Papaneki (1973) arvates on esemel järgmised funktsioonid: kasutus; otstarve; meetod; esteetilisus; assotsiatsioon ja teesis. Põhjus, miks Papanek antud kompleksi välja töötas, oli vajadus aidata puuetega inimesi ja et see vastaks iga inimese loomupärastele vajadustele. Ta kritiseerib sel viisil ümbritsevat tarbimiskultust ning suunab mõtlema, kuidas disainida otstarbekamaid asju, mis oleksid kvaliteetsemad, vastupidavamad ja vastaksid inimeste tegelikele vajadustele.

Kokkuvõtlik tegevusjuhised

Mõnede tegevuste planeerimine, kaasaarvatud eseme kavandamisprotsess, võib kaasa tuua probleeme kindla lahendusviisi leidmisel. Sel juhul on tegu määratlemata struktuuriga ülesannetega, millel pole ühtset lahendusviisi isegi siis, kui on olemas lahendus, milleni tuleks jõuda. Otstarbekamale ja arukamale käitumisele suunavad abistavate vahenditena heuristikud, mis annavad nõ äkkselgitusi endale esitatud küsimustele. Heuristikud on soovituslikud käsitlusviisid, juhised nii informatsiooni töötlemiseks kui lahendamiseks. Heuristikud ei anna konkreetseid juhised probleemide lahendamiseks, vaid pigem aitavad orienteeruda selle olemuses. Sellest lähtuvalt ongi tegevusjuhise eesmärgiks eelkõige häälestada end antud tegevuse soorituslainele, seejärel eristada olulist ebaolulisest ning panna kirja kavandamise eesmärgid (Krull, 2001).

Analüüs

Iga esialgne idee loodavast esemest ajendab inimestes soovi saada kindla ülesande ning praktilise tähendusega ese, mis omab nende elus eesmärgipärast tähendust. Seega on analüüs võime jaotada vaadeldav objekt või informatsioon paljudeks erinevateks osadeks ning leida seejärel nendevahelisi seoseid (Krull, 2001). Selleks ongi vaja igal inimesel eelnevalt mõelda toote funktsioonide üle. Papaneki (1973) järgi on iga eseme funktsioonideks (ülesanneteks) (vt Lisa 2):

- *Kasutus.*

Eseme kujunemine algab sellest, milline on looja nägemus loodavast tootest ja kui võrd see suudab rahuldada kõiki tarbijate poolseid vajadusi. Selle valmistamise käigus toimub põhjalik mitmekülgne toote kasutusanalüüs – millist mõju avaldab loodav ese inimeste elule.

Tarbevahendite kujundamisega võib kaasneda tendents, mis mängib meie tuleviku ühiskonna vormimisel suurt rolli. See aga ei tohiks tekitada arusaama, et kõik detailid tuleks peensusteni valmis disainida. Sellise mõtteviisi eesmärgiks on pigem suunata inimesi kasutama disainerlikku mõtteviisi, mis aitab vältida soovimatuid, inimeste huve ja vajadusi kahjustavaid, tagajärgi.

Loomine ei ole pelgalt asjade kujundamine, see on suutlikkus paindlikult mõelda ning seeläbi aidata kaasa tuleviku kujundamisele (Dorst, 2003). Kasutusanalüüsi on võimalik teha paljudele erinevatele seisukohtadele tuginedes. Järgnev loetelu toetub aga koolis enim kasutatavale (Anttila, 1993):

- ✓ Kasutaja /käsitseja aspekt:

1. kasutaja järgi (kavandaja, teine isik, tuntud objektirühm);
2. sugupoolte järgi (naine, mees);
3. vanuse järi (beebid, väikelapsed, kooliiga, täiskasvanud, vanurid);
4. eriomaduste järgi (vasakukäelised, liikumispuudega, värvipimedad);

- ✓ kasutusotstarbe aspekt (rõivastus, tööriist, tarbevahend);

- ✓ kasutusolukorra aspekt (igapäevane, pidulik, puhkehetkeks).

- *Tehnika ehk meetod.*

Papanek (1973) käsitleb meetodi all sidusust, mis valitseb materjalide, töövahendite ning valmistamisprotsessi vahel. Tema arvates peaks olema kogu tulemus võimalikult tõetruu. Protsess tervikuna ei tohiks toimuda ainult kasusaamis eesmärgil, iga ese peaks tekitama äratundmisrõõmu ning väljendama isikupärasust. Tuleks õppida paindlikumalt ja paremini oma ressursse kasutama. See tähendab seda, et ei tohiks luua sääraseid esemeid, mis on loodud suunitlusega ühekordseks kasutuseks. Inimeste loomule on omane kasutada kordades kauem esemeid, millega on neil tekkinud tähendusrikas suhe – sääraseid asju hoitakse ja väärtustatakse palju rohkem. Seeläbi anname märkamatu omapoolse panuse säästmaks meid ümbritsevat elukeskkonda (Dorst, 2003).

Järjest enam ongi hakatud pöörama tähelepanu just ökoloogilistele teguritele. Liigne tarbimine paneb üha rohkem mõtlema, kuidas valmistada esemeid, mis säästavad nii energiat kui loodusvarasid. Tootmises on hakatud rõhku pöörama sellele, kuidas valmistatavad käsitööesemed ühendada looduse ringlusega – taaskasutatavate materjalide või tootmisjääkide kasutamisega. Samas nõuab selline ökoloogiline lähenemine palju lisakulusid ning seetõttu ongi disainerid dilemma ees, kuidas muuta hinnaline ning kõrgkvaliteediline töö võimalikult tarbijasõbralikuks hinnataseme poolest (Anttila, 1993).

- *Esteetika.*

Noor on defineerinud esteetilisi väärtusi kui vaimseid vajadusi, mis saavad rahuldatud tuginedes inimese vilumusele neid omaks võtta ning ühtlasi harmoniseerivad nad inimsuhteid ümbritseva maailmaga (Noor, 1986, viidanud Krall, 2003 j).

Esteetilised väärtused on oma olemuselt väga mitmekesised, sest võivad avalduda ning kinnistuda mitmete erinevate kujutluste kaudu (nt kaunis, ülev, traagiline jne). Nad võivad tekkida nii iseeneslikult, sõltumata inimese poolt kindlaks määratud konkreetsetest kavatsustest, kui inimese teadliku tegevuse tulemusena, juhul kui eesmärgistatud tegevusena püütakse luua mingisugust konkreetset (käsitöö)eset. Sellest tulenevalt peaks õpilane oskama märgata teda ümbritsevat ning sealt ammutatud tähelepanekud integreerima ühtseks tervikuks. Esteetiline väärtus ongi inimese tõise käitumise tulemiks, mis kontsentreerib tema vaimsed ning füüsilised pingutused ühtseks esemeks. Iga saadud tulemus on mingil määral omanäoline, kuid eseme

valmistamise protsess peab olema etapiti läbimõeldud, et ei tekiks põhjendamatuid lahkkelisid (Stolovitš, 1992).

- *Otstarve.*

Tarbe ehk vajaduse puhul on tegemist sisemise pingega, mis mõjutab inimese taju ja käitumist ning kutsub seega esile suunitletud tegevuse. Sellest tulenevalt ongi igal elusolendil vajadused, mis moodustavad justkui eluks vajaliku energia. Meid ümbritsevad tarbed on muutuvad ning tänu sellele on erinevatel eluhetkedel neist esiplaanil erinevad. Vastavalt sellele, kas oleme leidnud sobivaid viise nende täideviimiseks, tunneme end turvaliselt ja mõnusalt või siis hoopis õnnetult. Seega võibki kord kujunenud tarve järk-järgult süvenedes muutuda isegi harjumuslikuks (Krull, 2001; Ladva, 2008).

Teadlaste väljapakutud tarvete hierarhiaid on erinevaid, kuid täiuslikuma ülevaate neist annab Maslow (1954) tarvete hierarhia (vt Lisa 4), mis lisaks sotsiaalsetele tarvetele pöörab tähelepanu nii inimvajadustele kui motivatsiooniprobleemidele. Meie tahtevõime rahuldada oma vajadusi viib meid arusaamisele, kui oleme kõik oma esmased vajadused realiseerinud, tekivad uued, mille olemasolu märkame alles siis, kui kõik eelnevad vajadused on saavutanud oma eesmärgi (Krull, 2001; Lindgren & Suter, 1994).

Vajadus käsitööeseme tegemiseks võib olla majanduslik (nt loodav ese saada võimalik odavalt), psühholoogiline (nt rahulolu, rõõm), sotsiaalne (nt vestluse teistega töö teostamisest), tehnoloogiline (nt õppida uut oskust) või intellektuaalne. Samas tuleb arvestada asjaoludega, mis vajadust mõjutavad: kliima, eriline sündmus jne.

- *Telesis.*

Anttila (1993) kohaselt tähendab mõiste *telesis* (pärib V. Papaneki terminoloogiast) looduse ning ühiskonna protsesside läbimõeldud kasutamist teatud asjade saavutamiseks. Käsitöö tegemine on muutunud läbi aegade ja seega omab tänapäeva inimeste jaoks ka teistsugust tähendust kui varem. Iga valmistatav ese kannab endas vastavale ajastule omaseid jooni – käsitööeset luues tuleb arvestada aja ning kultuuri seotust. Ka eseme funktsionaalsus muutub aja jooksul ning vanasti nt õnne ja kaitset tähistavad sümbolid esemetel ei pruugi tänapäeval seostuda algse ideega, sest inimeste arusaamad on muutunud. Käsitööõpetuse ülesandeks ongi

vana kultuuripärandi edastamine uutele põlvkondadele ning seeläbi inimesi sotsialiseerida ja aidata kaasa nende isiksuse kujunemisele.

- *Assotsiatsioon.*

Enamiku ärkveloleku ajast saadavad inimesed mööda mõeldes. Mõtlemine on sümbolite, objektide või mõistete mõtteliste kombinatsioonide kujutluste kasutamine – üksikute tähelepanekute, kavatsuste, hinnangute, teadmiste mitmesugune omavaheline seostamine ehk assotsieerimine, mis aitab meil mõista maailma tervikuna (Kidron, 2000; Krull, 2001).

Assotsiatsioonid, üksteisest tingitud kujutluste- või mõistetevahelised seosed (Mägi, 1999), tekivad küll juba varases lapseas, kuid korduvate ühesuguste seikade või kogemuste tajumine ei pruugi tagada sarnaseid assotsiatioone. Seega peaks iga inimene oskama oma tegevust kavandada – valmis töö kujuneb vastavalt selliseks, kuidas looja seda visuaalselt ette kujutab, mis omakorda seostub nägemuse teadliku analüüsiga. Ühtlasi võib eseme kujundus tarbijas tekitada sarnaseid seoseid, mida loojagi on silmas pidanud ning kanda endas sõnumit tema isiksusest ja maailmapildist (nt kujundades lõikelauda võib see seostuda loodusega, kust on vajalik toormaterjal pärit) (Papanek, 1973; Anttila, 1993).

Dormer (1998), kes on väitnud, et valmisobjekt, milleks võib olla ka käsitööese, muutub meile alles siis ihaldatavaks, kui kõik tema ülesanded/kasutusvaldkonnad on peensusteni läbi analüüsitud. Kui me suudame enesesse sel määral vaadata, toome seeläbi esile eseme kvaliteedimääraja.

Kokkuvõtvalt on Anttila teoreetilise mudeli eripäraks Papaneki funktsioonikompleksi põimimine kavandamisprotsessi (vt Lisa 1 ja 2). Samas annab see hea ülevaatliku pildi käsitööeseme kavandamiseesmärkidest (Anttila, 1993).

Eelteadmiste uuring

Anttila (1993) kohaselt on tegemist refleksioone hõlmava etapiga, mis on võrdväärne Holmi (2006) käsitletud uuringuga (vt Lisa 3).

Käsitööeseme planeerimisel tuleb arvestada sellega, et puuduvad ülemäärased ressursid katseeksitusmeetodi rakendamiseks, kuna kasutatavad materjalid ning töövahendid on tihtilugu väga kallid. Seetõttu on eriti oluline antud etapis analüüsida põhjalikult oma tegevusplaani ja vajadusel seda korrigeerida. Loojal peab olema ülevaade, milliseid vahendeid ja teadmisi ta töö

sooritamiseks vajab. Oluline on koguda infot, mida tuleb arvestada töö alustamiseks, lahenduste otsimisel ning vajalike vaatepunktide kindlaks tegemiseks (Anttila, 1993). Näiteks võib kasutada info kogumiseks diskussiooni või mõnda rühmatöömeetodit (nt lumepalli rühmad).

- ✓ **Diskussioon:** õpetaja ja õpilastevaheline arvamuste vahetus, kus initsiatiiv küsimuste esitamisel-vastamisel läheb järk-järgult üle õpetajalt õpilastele. Diskussiooni alustamiseks määratleb õpetaja teema, millel on konkreetsed piirid ning vajalikud tingimused väitluseks. Diskussiooni võivad käivitada küsimused õpetajalt õpilastele, mis viivad selleni, et ka õpilased hakkavad õpetajale küsimusi esitama – kõik see on eeldatavaks sammuks õpilaste omavahelisele küsitlemisele. Õpetaja edasine roll võib seisneda tegevuse suunamises (aidata ideid suunata, järeldusi teha, sobivat kliimat hoida) (Krull, 2001).
- ✓ **Lumepalli rühmad:** rühmatöö, mis algselt seisneb probleemi iseseisvas lahendamises (kõik õpilased saavad ühe ülesande), millele järgneb paaristöö. Paarid vahetavad omapoolseid arvamusi, milledest leitakse parim. Järgnevalt moodustatakse neljased rühmad (liidetakse kaks rühma), kus jälle leitakse pakutavatest lahendustest parimad. Rühmi koondatakse seni kokku, kuni saadakse üks rühm, kes teeb ettekande parimate valitud lahenduste põhjal (Luik, s.a).

Visandamine

Visandamine on meetodina väga mitmekülgne tegevus, mis pakub erinevaid võimalusi esmaste ideede edastamiseks ja kujutletava eseme paberile kandmiseks. Visandit luues saab looja ise määratleda piirid, millist infot ta sellega soovib edastada – vahel koosneb visand vaid mõnest kriipsust, mis edastavad kogu eseme olemuse, mõnikord aga on need peensusteni paika pandud (toonid, detailid jne). Seega on visandamine väga paindlik tegevus, mistõttu on visandeid alati võimalik nii muuta kui kohendada. Visandades on inimene vaba ega muretse kogu töö lõpptulemuse pärast, kuna läbi harjutamise toimub saadud ettekujutuste paberile kandmine valmivast tööst. Visandamine ongi ideede ehk siis oma kujutluste või fantaasia visuaalne väljendamine (ilma kujutluseta ega fantaasiata ei saa inimene oma mõtteid visandada) (Berrill, 2004).

Kujutlus on psüühiline protsess, mille põhiliseks omaduseks on nii psüühilise kujundi kui erinevate objektide teke mäluandmetes, ilma et meeleeelunditele mõjuks otseselt mõni vastav

ärritaja. Mälukujutluse puhul on tegemist protsessiga, kus taastatakse kogetud elamused objektidest või olukordadest. Näiteks suudab laps ette kujutada heegeldamist, kui talle seda mainida. Selleks ei pea ta nägema heegelnõela ega lõnga. Kui mälukujutluse puhul taastatakse kujund või objekt varem kogetu põhjal, siis fantaasia rakendub vajadusel näha ette nii konkreetse tegevuse astmeid kui lõpptulemust enne selle alustamist. Fantaasia on inimese kõrgem psüühiline protsess, kus varem saadud meelelise kogemuse alusel kombineeritakse järjest uusi psüühilisi kujundeid (Bachmann & Maruste, 2001).

Probleemi lahendamine ja esitus

Käsitöölise tegevus ei saa olla kunagi ilma suunata, kuna iga planeeritud toiming viib mingisuguse tulemuseni – seega inimese tegevust suunab motivatsioon midagi luua. Kogu protsessi osasid juhib ning ühendab läbimõeldud ja püsiv ettekujutus, mis on seotud varem kogutud informatsiooniga, eelnevate kogemuste ja avastustega. Mida täpsem on kujutuspilt, seda tõhusam valmisolek ning kindlustunne on tagatud kogu protsessi vältel (Anttila, 1993).

Ükski kujutus valmivast esemest pole identne. Bachmann ja Maruste (2001) eristavad kujutlusi kahelt erinevalt dimensioonilt:

1) tahte osavõtu alusel liigitub kujutus

- ✓ tahtmatuks ehk passiivseks kujutluseks, mis tekib tunnetuse käigus ilma sihipärase kavatsuseta ehk unelmata, unistuseta (mõnikord võivad saada tegevuse viljatuteks asendajateks). Kõiki kujutlusi ei saa sageli koheselt realiseerida ning seetõttu on otstarbekas nende väärtus säilitada unistustes, aidates nõnda lahendada nii sisepingeid kui pakkuda võimalikku asendustegevust;
- ✓ tahteliseks ehk aktiivseks kujutluseks, mis on sihipärane, teatud tunnetuslikust või praktilisest vajadusest tingitud eesmärgistatud protsess.

2) originaalsuse alusel eristatakse

- ✓ reprodutseerivat kujutlust, mis kordab mingit eeskuju ning on sellisena situatsiooniline ja võimaldab hästi ette näha sündmuste kulgu, situatioone, inimeste käitumist, seisundeid. Selle alusel kujunevad inimestel hoiakud;
- ✓ loovat fantaasiat, mis on uute originaalsete lahenduste aluseks. Fantaasia oluline eripära seisneb asjaolus, et selle abil on võimalik ette näha konkreetse tegevuse lõpp-pilti enne toimingu alustamist.

Kujutluse eesmärgiks antud etapis on ühildada varem kogutud infomatsioon, varasemad kogemused ja avastused lõplikku tulemust iseloomustavaks informatsiooniks.

Kavandamise etapid eseme valmistamise ajal

Käsitööeseme teostamise kulg

Antud etapis on vajalik välja selgitada ning määratleda põhitegevused, mis lähtuvad nii olemasolevatest ressurssidest kui võimalikest ettejuhtuvatest piirangutest. Kindlasti ei tohiks läheneda probleemidele ainult ühtviisi, vaid tuleks kasutada ka analoogseid lahendusvariante. Võimalusel peaks hetkeks probleemist eemalduma ja leidma erinevaid võimalikke seoseid esemete ning nähtuste vahel, sest muidu võivad tekkida nõ raamid, kui ühele tegevusele pööratakse suurt rõhku. Antud etapis on oluline kavandi parandamine, mida saab ainult teha uutest vaatenurkadest lähtudes. Probleemide lahendamine takerdubki tihtilugu seetõttu, et mõtlemine on justkui kiilunud kinni. Uut vaatenurka aitab leida see, kui otsime teatud aja kavandatule otseselt vastanduvaid valikuvõimalusi. Peale seda tuleks valmistada tööproov, mis annab nii loojale kui tarbijale täpsustatud kujutluspildi valmivast esemest ja vajadustest, mida antud toode pakub (Anttila, 1993; Kidron, 2000; Holm, 2006).

Katsetamine

Katsetamise etapis võrreldakse moodustatud plaani tegelikkusega, et olemasolev kujutluspilt täiustuks veelgi täpsemaks. Sellest tulenevalt tehakse ka järeldused, milleni viivad kogetu mõtestamine, kavandi analüüs ning kontroll. Kõik see on vajalik tagasiside saamiseks tehtud töö kohta ning järelduste tegemiseks, mida oleks teisiti võinud teha (Anttila, 1993; Holm, 2006).

Kavandamise etapid pärast eseme valmistusprotsessi

Tostus

Teostus on kavandist lähtuvate tulemuste tutvustus, mille käigus selgub täpne kavand ning konkreetsed seosed kavandi ja eseme vahel (Anttila, 1993).

Hinnang ja kokkuvõte

Tegemist on etapiga, kus toimub lõplik analüüs tehtud tööle – hinnatakse kogu teostust ja analüüsitakse tehtud tööd. Enesele esitatakse terve rida küsimusi – kas kogu töö protsess kulges plaanipäraselt ja on saanud tulemus ootuspärane, on tehtud käsitööese terviklik ning väärtusliku tähendusega tarbijale. Lõplik analüüs annab eseme loojale võimaluse hinnata kriitiliselt oma tööd – vaadata üle vead ning nendest õppust võtta, et järgmine kord otstarbekalt kasutada nii aega kui tarvilikke materjale (Anttila, 1993; Kidron, 2000).

Rekonstruktsioon

Eelnevas etapis toimus valmis toote niioelda kriitiline hindamine, toimus lõpptöö ning kavandi võrdlemine. Hinnangu ja kokkuvõtte etapp mängib väga olulist rolli rekonstruktsiooni etapis, sest läbi kriitilise hinnangu toimub vigade parandamine või koguni kõikide etappide uuesti kordamine. Seega on antud etapp väga oluline, kui otsustatakse kogu käsitööeseme valmistamisprotsessi uuesti läbida (Anttila, 1993; Holm, 2006; Kidron, 2000;).

Hindamine

Meid ümbritsev ühiskond nõuab järjest enam loovaid iseseisvalt mõtlemaid inimesi. Sellest johtuvalt on tänapäeva kooli ülesandekski seatud kujundada õpilastes aktiivset eluhoiakut, anda kaasa ajakohane teadmistepagas ning arendada oskust loovalt läheneda ümbritsevale. Mida varem suunatakse last ise otsuseid vastu võtma, seda adekvaatsemalt suudab ta erinevaid situatsioone lahendada ning analüüsida (Pink, 2010). Sellise isiksuse kujundamisprotsessi juures mängib suurt rolli õpetajate poolne hinnangute andmine – mil määral last innustatakse.

Hindamise eemärkideks on eelkõige (Põhikooli..., 2011):

- 1) õpilaste igakülgse arengu toetamine ning tagasiside andmine kujunenud õpioskuste kohta;
- 2) aidata kaasa õpilase enesehinnangu kujunemisele, mis toetaks edaspidise haridustee kulgu;
- 3) kujundada õpilastes sihikindlust;
- 4) aidata kaasa õpetaja tegevuse planeerimisele.

Käsitöös on oluline õpilaste hindamisel jälgida, et õpetaja annab kogu tööprotsessi kohta nii suulise hinnangu kui numbrilise hinde. See aitab kaasa õpilase edasisele eneseanalüüsile.

Hindamisel arvestatakse:

- 1) planeerimis- ja disainimisoskust – otstarbeka lähenemisviisi rakendamine, kasutatud töövõtete korrektsus, kavandamise planeerimine, individuaalne lähenemine jne;
- 2) otsuste (mõtete, valikute, materjalide) ja vajalike täpsustuste tegemise oskust;
- 3) valmistamisprotsessi käiku (individuaalse- ja koostöö oskust, oskus kasutada vajalikke materjale, teadmiseid, erinevaid töövahendeid jne);
- 4) õpilase igakülgset arengut;
- 5) töö lõpptulemust (mõtte teostusviisi, valminud eseme viimistlust ja kvaliteeti), mis hõlmab endas erinevaid töö sooritamiseks vajalikke etappe.

(Põhikooli..., 2011).

Suojaneni nõuanded kavandi hindamiseks

„5“ - hindega „5“ hinnatakse kavandit, milles on kasutatud omapäraseid lahendusi – arvestatud on nii materjalide kasutust kui valitud tehnikat;

„4“ - valminud kavandis pole täielikult arvestatud kasutatavaid materjale ja tehnikat;

„3“ - kavandit luues pole arvestatud kasutatavaid materjale ja tehnikaid, üldpilt stereotüüpne/omapäratu;

„2“ - kavandi teostuses on vajaka oskustest arvestada materjale ja kasutatavat tehnikat – kavand täielikult kopeeritud;

„1“ - õpilane on püüdnud kavandit teha, kuid pole seda esitanud.

(Suojanen, 1993)

Ülevaade varasematest uurimustest

Soome uurimus: Anttila (1983) püüdis oma uurimusega selgitada välja, kui hästi suudavad Soome 9-15 aastased õpilased ette kujutada käsitööeseme eesmärgi ja teha sellega seonduvaid plaane. Selleks tuli joonistada läbimõeldud kavand valmivast tööst, mis koguti kokku. Peale töö valmimist joonistasid õpilased uuesti pildi valmistööst, mis samuti koguti kokku. Tehtud joonistusi võrreldi omavahel (hinnati töö terviku planeerimist, tööplaanides püsimist – hajuvus oli suur, osad õpilased tegid eelplaani nii hästi, et lõpptulemus vastas peaaegu üksühele ettekujutlusega, teistes töödes aga oli märgata mõtete kinnijäämist). Ettekujutustes vaheldusid tugevalt detailide rikkus ja mitmekesisus.

Eesti uurimus: Merlin Randla (2008) on teinud uurimuse Tartu põhikoolide 5. ja 7. klasside õpilaste seas (samuti uuriti põgusalt õpetajate arvamust kavandamisest ankeetküsimustiku näol). Eesmärgiks oli uurida tütarlaste kavandamisoskust ja kui mitmekesine on nende ettekujutus valmivast tööst, milline seos valitseb kavandi ja teostatava eseme vahel ning kuidas mõjutavad vanus, vilumused ja oskused kavandamis/valmistamis protsessi. Õpilastele korraldati 36 praktilist tundi. Kavandeid ja valminuid töid võrreldi 5- pallise Suojaneni hindamiskriteeriumite alusel. Uurimusest selgus, et kavandid on pealiskaudsed ning detailide rohkus ei taganud kvaliteetset tulemust. Kinnitust leidis asjaolu, et nooremad õpilased on leidlikumad ning vilumused ja oskused pärtsivad detailsust kavanditel.

Uurimuse eesmärgid ja hüpoteesid

Antud empiirilise töö eesmärkideks on:

1. välja selgitada, mil määral kasutavad käsitöö- ja kodundusõpetajad sõltuvalt oma pedagoogilisest tööstaažist tundides kavandamist;
2. kui tähtsaks peavad õpetajad kavandile hinnangu andmist ja milliseid aspekte nad seda tehes arvestavad;
3. teada saada, mil määral annavad õpetajad kavandile nii suulist kui kirjalikku tagasisidet.

Eelnimetatud eesmärkidest tulenevad järgmised hüpoteesid:

1. Väiksema pedagoogilise tööstaažiga (1-5 aastat) õpetajad nõuavad oma õpilastelt rohkem visandamist, ressursside säästvat kasutamist ja proovitöö tegemist.
2. Need õpetajad, kes loovad valmivale esemele ise kavandi, lasevad ka oma õpilastel kavandada.
3. Need õpetajad, kes peavad oluliseks anda kavandile hinnangut, arvestavad rohkem kavandi otstarbeka lahenduse, kirjalike täpsustuste ja omapäraga.
4. Suulist hinnangut kavandi kohta antakse vähem kui kirjalikku.

Metoodika

Valim

Käesoleva magistritöö uurimuse tarbeks viidi läbi küsitlus Lõuna- ja Lääne-Eesti koolide põhikooli tütarlaste käsitöö- ja kodundusõpetajate seas, sest eelnevates uurimustes on katseisikuteks olnud õpilased. 2008. aastal M. Randla poolt läbi viidud uuringus moodustasid ühe katseisikutegrupi küll õpetajad, aga valimi väiksuse tõttu ei selgunud märkimisväärsed argumente. Koolide nimekirjad leiti Eesti Hariduse Infosüsteemist (EHIS), kust otsiti välja antud piirkonna põhikoolid ja gümnaasiumid ning nende kontaktid, kuhu küsimustik saadeti.

Valimisse kuulusid antud piirkonna 97 käsitöö- ja kodundusõpetajat. Vastanute tööstaaži ja pedagoogilist haridust kajastavad andmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Õpetajate demograafilised andmed

Tööstaaž	Pedagoogiline keskeriharidus	Pedagoogiline kõrgharidus	Muu	Kokku
1-5 a	2	28	1	31
6-10 a	1	37	2	40
Muu	1	24	1	26
Kokku	4	89	4	97

Märkus. Tabelis mõeldakse „muu“ all teist haridustaset või pedagoogilist tööstaaži.

Mõõtevahendid

Mõõtevahendiks koostati õpetajatele küsimustik (vt Lisa 5). Ankeedi moodustasid valikvastustega ja avatud küsimused. Küsimustega üks kuni neli sooviti teada saada, kui oluliseks peavad õpetajad kavandi vajalikkust, loomist, kavandamisoskust ja selle kasutamist. Küsimused viis kuni üheksa annavad ülevaate visandamisest, ressursside säästvast kasutamisest, proovitöö vajalikkusest, kavandi täpsest täitmisest ja oskusest kasutada seda edaspidises töös. Küsimusega kümme soovitakse teada saada, kui palju õpetajad ise oma töös kavandit loovad. Küsimustega 11-14 püütakse välja selgitada hinnangute andmise vajalikkust kavandile. Küsimus 15 pöörab tähelepanu uuele *Põhikooli riiklikule õppekavale* ning kuidas õpetajad suhtuvad sellesse. Viimased kaks küsimust olid uuritavate demograafiliste andmete kohta. Vastamisel kasutati Likerti skaalat. Lisaks valikvastustega küsimustele oli ankeedis ka avatud küsimusi, mis täitsid eesmärgi koguda õpetajate eelnevatele arvamustele täiendavat informatsiooni.

Valiidsus tagati eelkatsetusega, milles osalesid neli õpetajat. Küsimuste juurde jäeti ruumi, kuhu sai kirjutada vajadusel täpsustusi/nõuandeid. Uurimuse reliaabluse leidmiseks arvutati Cronbach'i alfa, mis näitab, et küsimustik on usaldusväärne ($\alpha=0,83$).

Protseduur

Küsitlus viidi läbi Lääne- ja Lõuna-Eestis 2011 aasta jaanuaris ja märtsis. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik. Kirjad saadeti 200-sse antud piirkonna koolidesse elektrooniliselt, millel oli manusena lisatud nii ankeet kui internetilink, kus asus interaktiivne küsitlus. Tagasi laekus 97 (48,5%) õpetaja arvamus.

Andmetöötamise põhimõtted ja kasutatavad meetodid

Statistilised andmed on töödeldud programmiga SPSS ning tabelid moodustatud Microsoft Excelis. Statistiliselt oluliseks loeti tulemused usalduse nivool $p < 0,05$. Töös kasutati kvantitatiivset uurimust. Andmeanalüüsimeetoditest kasutati Spearmani astakorrelatsiooni, T-testi ja kirjeldava statistika näitajaid (standardhälve ning aritmeetiline keskmine).

Tulemused

Tulemused on esitatud ankeedi küsimuste järjekorras. Kõikides tabelites on õpetajate tööstaazid tähistatud Õ 1 (staaž üks kuni viis aastat) ja Õ 2 (staaž kuus kuni kümme aastat ja üle kümne aasta).

Kui vajalikuks peavad õpetajad kavandi loomist?

Valdavalt peeti kavandi loomist vajalikuks ($M > 4$). Vähema staažiga õpetajatest 35,5% ja suurema staažiga õpetajatest 36,4% peab kavandi loomist väga vajalikuks (tabel 2).

Tabel 2. Õpetajate hinnang kavandi loomise vajalikkusest

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	35,5%	48,4%		16,1%		4,03	0,99
Õ 2	36,4%	63,6%				4,36	0,49

Märkus. Skaala tähendused: 5- väga vajalik, 4- vajalik, 3- ei oska öelda, 2- ei ole oluline, 1- ei ole üldse oluline. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjendused olid: oma mõtteid paberile pannes tekivad mitmed uued ideed; kavandamine paneb õpilase mõtte tööle; kavandit võib töö käigus muuta ja on lähtekohaks, millest alustada.

Kui tihti õpetajad nõuavad õpilastelt omapoolset kavandi loomist ja mil määral kasutatakse oma töös kavandi valmisvormi (vormil kirjas kõik, mida õpilane peab oma kavandis kasutama)?

Tulemustest on näha, et mõlema grupi õpetajad nõuavad kavandi loomist pigem enamasti ($M > 3 < 4$) (tabel 3) ent samas tabelist 4 selgub, et sõltumata tööstaažist kasutatakse kavandi valmisvormi pigem vahetevahel ($M > 2 < 3$).

Tabel 3. Õpilastelt kavandi nõudmise sagedus õpetajate poolt

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	29,0%	38,7%	19,4%	6,5%	6,5%	3,77	1,15
Õ 2	22,7%	51,5%	22,7%	3,0%		3,94	0,76

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjendused olid: õpilane loob oma tööst tervikliku pildi ja oskab oma tööd paremini organiseerida; praktika on näidanud, et kavandamine on vajalik; hiljem on hea võrrelda originaaliga.

Tabel 4. Kavandi valmisvormi kasutamine

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	3,2%	22,6%	22,6%	38,7%	12,9%	2,65	1,08
Õ 2	3,0%	30,3%	13,6%	37,9%	15,2%	2,68	1,15

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjendused on: lihtsustab õpilaste tööd, kuid samas seab piirid; rohkem jääb aega praktiliseks tööks.

Mil määral õpetajad peavad oluliseks rakendada varem tehtud kavandamise oskust uue kavandi loomisel ja kuidas nad väärtustavad visandamist (esmane pilt teostatavast)?

Tabelis 5 on välja toodud tulemused, mis näitavad varem omandatud oskuste kasutamist uue kavandi loomisel. Olenemata pedagoogilisest staažist peavad kõik õpetajad (Õ1- 41,9% ja

Õ2- 69,7%) tähtsaks uue kavandi loomisel varasemaid kogemusi. Sellest tulenevalt nõutakse ka visandamist enamasti (Õ1- 48,4% ja Õ2- 54,5%) (tabel 6).

Tabel 5. Õpetajate hinnang varem omandatud oskuste kasutamisele uue kavandi loomisel

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	25,8%	41,9%	22,6%	3,2	6,5%	3,77	1,09
Õ 2	15,2%	69,7%	12,1%	3,0%		3,97	0,63

Märkus. Skaala tähendused: 5- pean väga tähtsaks, 4- pean tähtsaks, 3- ei oska öelda, 2- ei pea oluliseks, 1- ei pea üldse oluliseks. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Tabel 6. Õpetajate arvamus visandamise vajalikkusest kavandamisel

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	22,6%	48,4%	6,5%	16,1%	6,5%	3,65	1,2
Õ 2	15,2%	54,5%	6,1%	23,0%	1,5%	3,59	1,05

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjenduseks toodi: esmalt peab õpilane looma visandi ja alles siis korralikult vormistatud kavandi; varem omandatud oskused võimaldavad saada nii visandamisel kui ka kavandamisel ülevaate sellest, millised on õpilase vilumused.

Kui tihti suunate õpilasi kasutama talle antud ressursse (lõngu, riidet, paberit) säästvalt?

Tabel 7 näitab, et õpetajate tööstaažist olenemata pööratakse valdavalt tundides alati tähelepanu antud ressursside säästvale kasutamisele (M>4).

Tabel 7. Õpetajate hinnang materjalide säästvale kasutamisele

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	83,9%	16,1%				4,84	0,37
Õ 2	87,9%	10,6%	1,5%			4,86	0,39

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjendusteks toodi: ei ole mõtet materjali kulutada – kõik maksab; koos lastega arutatakse läbi materjali ratsionaalne kasutus; on üks oskustest, mille õpilased peavad õppekava järgi omandama.

Kui tihti nõuate õpilastelt proovitöö tegemist?

Tabelis 8 on näha, et 51,6% väiksema tööstaažiga õpetajaid nõuab proovitöö tegemist enamasti, seevastu 42,4% suurema tööstaažiga pedagooge vahetevahel. Samas võib täheldada, et 8% õpetajatest ei nõua oma tundides proovitöö tegemist mitte kunagi.

Tabel 8. Õpetajate hinnang proovitöö nõudmisele

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	16,1%	51,6%	25,8%		6,5%	3,71	0,97
Õ 2	12,1%	40,9%	42,4%	3,0%	1,5%	3,59	0,8

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjenduseks toodi: proovitöö tegemine oleneb tööst ja tehnikast – pole mõtet aega raisata; õpilane saab proovida, kas antud materjal sobib tööks või mitte; me ainult proovitöö teemegi ning seejärel vormistame need esemeks.

Mil määral jälgivad õpetajad kavandi täpset täitmist ja oskust seda rakendada edaspidises töös?

Valdavalt peeti kavandi täpset täitmist (48,5% vastanutest) ja oskust seda rakendada edaspidises töös (61,9% vastanutest) oluliseks. Ainult 1% vastanutest ei pidanud kavandi täpset täitmist üldse oluliseks. Täpsemad andmed tabelis 9.

Tabel 9. Õpetajate hinnang kavandi täpsele täitmisele ja oskusele seda rakendada

	5	4	3	2	1	M	SD
Kavandi täpne täitmine	5,2%	48,5%	1,0%	44,3%	1,0%	3,12	1,08
Oskus kavandit kasutada	15,5%	61,9%	3,1%	19,6%		3,73	0,95

Märkus. Skaala tähendused: 5- pean väga oluliseks, 4- pean oluliseks, 3- ei oska öelda, 2- ei pea oluliseks, 1- ei pea üldse oluliseks. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Toodud põhjendused: muidu pole kavandamisel mõtet; väga rangelt kinni ei saa pidada, sest vahel tuleb töö käigus muudatusi ette; vahel tuleb töö käigus hea idee või tehniliselt vajalik muudatus.

Kui tihti õpetajad ise teevad valmivast esemest kavandi?

Tabelis 10 on näha, et staažikamad pedagoogid teevad valmivast esemest kavandi pigem vahetevahel ($M > 3$). Seevastu aga väiksema tööstaažiga õpetajatest 38,7% teevad ise kavandit harva. Samas vaadates nende õpetajate keskmist loovad nemadki valmivale esemele kavandi pigem vahetevahel ($M > 2 < 3$).

Tabel 10. Õpetajate hinnang omapoolsele kavandi loomise sagedusele

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	6,5%	16,1%	35,5%	38,7%	3,2%	2,84	0,97
Õ 2	16,7%	34,8%	18,2%	25,8%	4,5%	3,33	1,17

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Põhjenduseks toodi: annab õpilastele eeskujut, mõtteid, hea kasutada edaspidises töös (nt õpimapp).

Kui tähtsaks peavad õpetajad kavandile hinnangute andmist?

Tabelis 11 selgub, et õpetajate grupis 1 (Õ1) jagunevad eelistused kaheks – on neid, kes peavad kavandile hinnangu andmist oluliseks (45,2%) ja neid, kes ei pea seda oluliseks. Seevastu suurema tööstaažiga õpetajad (Õ2) peavad hinnangu andmist pigem oluliseks ($M > 3 < 4$).

Tabel 11. Õpetajate arvamus kavandile hinnangu andmisest

	5	4	3	2	1	M	SD
Õ 1	6,5%	45,2%	3,2%	45,2%		3,13	1,19
Õ 2	10,6%	53,0%	1,5%	33,3%	1,5%	3,38	1,11

Märkus. Skaala tähendused: 5- pean väga oluliseks, 4- pean oluliseks, 3- ei oska öelda, 2- ei pea oluliseks, 1- ei pea üldse oluliseks. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Tabelis 12 on välja toodud erinevate hinnanguviiside kasutamine uurimuses osalenud õpetajate töös. Kõige enam on kasutatav suulise hinnangu andmise viis (63,9%). Kirjaliku hinnangu andmise kohta selgus, et pigem ei osatud selle kasutamist eelistada ($M > 2$). Põhjalikumale ülevaate annab tabel 12.

Tabel 12. Õpetajate eelistused erinevate hinnanguviiside kasutamise suhtes

	5	4	3	2	1	M	SD
Suuline hinnang	63,9%	32,0%		4,1%		4,56	0,71
Kirjalik hinnang	7,2%	8,2%	32,0%	25,8%	26,8%	2,43	1,81

Märkus. Skaala tähendused: 5- väga vajalik, 4- vajalik, 3- ei oska öelda, 2- ei ole oluline, 1- ei ole üldse oluline. M- aritmeetiline keskmine, SD- standardhälve.

Suulise hinnangu andmist põhjendati järgmiselt: õpetaja saab toetada õpilaste mõtteid ja vajadusel neid suunata; õpilane saab ülevaate tehtud tööst, oskab järgmisel korral vältida tekkinud vigu; positiivne tagasiside motiveerib õpilast paremini tööle ka järgmiste tööde teostamisel

Mida arvestavad õpetajad kavandile hinnangut andes?

Tabelis 13 on esindatud 3 aspekti ning nende arvestamissagedused kavandile hinnangu andmisel. Enamasti kasutatakse hinnangut andes omapära arvestamist (42 õpetajat). 36 õpetajat arvestas enamasti hinnangut andes otstarbekat lahendust. Kirjalike täpsustega vastanutest arvestab alati 14 õpetajat. Ainult 1 õpetaja ei arvestanud kavandile hinnangut andes töö omapäraga.

Tabel 13. Sagedustabel erinevate aspektide arvestamisel kavandile hinnangut andes

	5	4	3	2	1
Omapära	40	42	14		1
Kirjalikud täpsustused	14	30	23	18	12
Otstarbekas lahendus	33	36	21	5	2

Märkus. Skaala tähendused: 5- alati, 4- enamasti, 3- vahetevahel, 2- harva, 1- mitte kunagi.

Põhjendusteks toodi: iga inimene on erinev, nii ka iga kavand; loomingut ei tohi alla suruda; omapära ergutab õpilase iseseisvat mõtlemist, vähendab kartust ise otsustada ja teistest erineda; kirjalikud täpsustused lihtsustavad edaspidist töö teostamist; kirjalikud täpsustused kuuluvad kavandamise juurde; mida täpsem ja sisukam kavand, seda suurema süvenemisega tehtud töö.

Kuidas suhtute sellesse, et uus riiklik õppekava pöörab suurt rõhku oma tegevuse kavandamisele?

Kõige enam, 57 õpetajat peab oluliseks, et uues riiklikus õppekavas pööratakse senisest suuremat tähelepanu tehnoloogia valdkonnas kavandamise teemale. Nendele järgnevad pedagoogid (22), kes peavad antud teema mahukust väga oluliseks. 12 õpetajat ei pea uues riiklikus õppekavas tehtud muudatusi oluliseks ning 6 vastanut ei oska oma arvamust öelda.

Põhjendusteks toodi: suhtun väga hästi, kuna olen ise üks autoritest. Oluline on, et õpitakse kujundama tööprotsessi terviklikult, mitte tegutsema ainult õpetaja näpunäidete järgi, ilma ise mõtlemata, mida ja milleks tehakse; kavandamine on õpilaste jaoks küllaltki raske, Seetõttu ongi tore, et uus riiklik õppekava pöörab sellele suurt rõhku. See on vajalik oskus ka edaspidises elus; sellisel juhul peaks/tuleks tundide arvu kindlasti senisest suurendada.

Arutelu

Töötanud läbi käsitööalase kirjanduse, tutvunud erinevate autorite teooriatega ning *Põhikooli riikliku õppekavaga*, on töö autori arvates heameel tõdeda, et senisest on hakatud rohkem tähelepanu pöörama käsitööeseme kavandamisele.

Koostati uurimus *Lõuna-ja Lääne-Eesti põhikooli käsitöö- ja kodundusõpetajate arvamused käsitööeseme kavandamise ja hindamise kohta sõltuvalt tööstaažist* selgitamaks, mil määral nad kavandamist ja selle hindamist peavad oluliseks, kas ja kui palju kasutatakse seda oma tundides.

Esimene hüpotees *Väiksema pedagoogilise tööstaažiga (1-5aastat) õpetajad nõuavad oma õpilastelt rohkem visandite loomist, ressursside säästvat kasutamist ja proovitöö tegemist* ei leidnud kinnitust. Sõltumata tööstaažist peavad kõik õpetajad oluliseks visandite loomist, ressursside säästvat kasutamist ning proovitöö tegemist ($p > 0,05$) (vt Tabelid 6-7). Seda kinnitavad ka õpetajate poolsed arvamused, mis suunavad tähelepanu pöörama visandamise vajalikkusele, kuna see annab esmase ülevaate õpilaste vilumustest ja kavatsustest. Visandamine on väga mitmekülgne tegevus ning pakub erinevaid võimalusi esmaste ideede edastamiseks. Visandades saab õpilane ise määratleda piirid, kui palju või vähe infot see sisaldab ning ei muretseta töö lõpptulemuse pärast. Oluline on, et õpetajad suunaksid õpilasi paremini oma ressursse kasutama, st ei tohiks luua säärast, mida saab kasutada vaid ühe korra. Ära ei tohi

unustada ka ökoloogilisi tegureid. Üha rohkem tuleb mõelda sellele, kuidas valmistada esemeid, mis säästavad nii energia- kui ka loodusvarasid. Samuti rõhutatakse säästlikule tarbimisele, mis võimaldab õpetada ratsionaalset mõtlemist igas valdkonnas. Kavandamise käigus saab õpilastele õpetada, kuidas valmistatavaid käsitööesemeid ühendada looduse ringlusega – materjalide taaskasutamine (Papanek, 1973; Anttila, 1993; Dorst, 2003; Berrill, 2004).

Teine hüpotees *Need õpetajad, kes loovad ise valmivale esemele kavandi, nõuavad ka oma õpilastelt rohkem kavandi loomist* leidis kinnitust (vt Tabel 3 ja 10). Analüüsist tuli välja, et õpetajad (vt Tabel 9), kes ise loovad valmivale esemele kavandi, nõuavad seda ka oma õpilastelt (vt Tabel 3) ($r=0,37$; $p<0,001$). Õpetajad leidsid, et pikaldane praktika on viidanud sellele, et kavandamine annab kõige parema ülevaate tööst kui tervikust. Samas õpetatakse seeläbi looma ja leidma erinevaid seoseid.

Anttila (1993) on käsitööeseme kavandamiseks välja töötanud oma teooria, mis kujutab endast tervet rida eseme kavandamise astmeid. Ta rõhutab, et arvestada tuleb kavandatava eseme keerukusega. Sellest olenevalt võib üleliigsetena tunduvad etapid aja kokkuhoiu mõttes jätta läbimata. Õpetaja ülesandeks ongi õpilasi suunata tegema valikuid olulise ja ebaolulise vahel.

Käsitööalane tegevus ei saa kunagi olla ilma suunata, st see peab olema planeeritud ja viima mingisuguse tulemini. Oluline on käsitööeseme teostamiskulg. Tähtis osa on eeltööl, mis nõuab loomingulist lähenemist, oskust oma nägemus loodavast paberile joonistada ning kujundada kavandatava eseme väljanägemine (Papanek, 1973; Anttila, 1993; Krall, 2003). Enne, kui me konkreetset eset hakkame tajuma, tekib sellest meie teadvuses kaemuslik pilt (Erelt, 1999). V. Papaneki arvates (1973) on iga eseme valmistamiseks mitu põhjust ja funktsiooni, et rahuldada kõiki meie vajadusi, mida ootame konkreetse käsitööeseme kasutamisel.

Kolmas hüpotees *Need õpetajad, kes peavad oluliseks anda kavandile hinnangut, arvestavad rohkem kavandi otstarbeka lahenduse, kirjalike täpsustuste ja omapäraga* leidis kinnitust. Uurimusest tuli välja, et õpetajad, kes peavad oluliseks anda kavandile hinnangut arvestavad otstarbeka lahenduse ($r=0,39$; $p<0,001$), kirjalike täpsustuste ($r=0,41$; $p<0,001$) ning omapäraga ($r=0,45$; $p<0,001$) (vt Tabel 11 ja 13).

Õpetajate arvates on oluline kavandile anda hinnangut, kuid samas ka ei tohiks õpilaste ideid liigselt alla suruda. Tähtis on süvendada arusaama, et nii nagu on iga inimene erinev nii on seda ka iga kavandi puhul. Samas tõid õpetajad välja, et õpilane peab suutma teha kirjalikke täpsustusi, kuna need on abiks hilisemas töös.

Tegemist on etapiga, kus toimub lõplik analüüs tehtud tööle. See annab loojale võimaluse kriitiliselt hinnata oma tööd – vaadata üle vead, nendest õppust võtta (Anttila, 1993; Kidron, 2000). Krulli (2001) arvates on oluline teha kirjalikke täpsustusi, sest see aitab eristada olulist ebaolulisest ning täita püstitatud eesmärgid. Saadud tulemus on mingil määral omanäoline, kuid kogu protsess peab olema etapiti läbimõeldud, et ei tekiks põhjendamatuid lahkkelisid (Stolovitš, 1992). Samas peab iga tööetapp olema omavahel seotud, et tulemus oleks võimalikult tõetruu, iga ese peaks tekitama äratundmisrõõmu ning väljendama isikupärasust (Papanek, 1973; Dorst, 2003). Selle juures mängib suurt rolli õpetaja poolne hinnangu andmine. See ergutab last paremini tööle, kujundab temas sihikindlust, toetab enesehinnangu arengut ning annab kohest tagasisidet kujunenud õpioskuste kohta (Põhikooli..., 2011).

Neljas hüpotees *Suulist hinnangut kavandi kohta antakse vähem kui kirjalikku* ei leidnud kinnitust. Andmeid analüüsid selgus, et õpetajad kasutavad oma töös suulise hinnangu andmist rohkem ($p=0,130$) (vt Tabel 12). Õpetajate arvamus kohaselt võimaldab suuline hinnang kõige paremini anda õpilastele vahetut tagasisidet. Selle abil saab suunata vajadusel mõtteid ning luua motivatsiooni.

Hindamisel lähtutakse vastavatest põhikooli riikliku õppekava üldosa sätetest. Käsitöös on oluline hinnang kogu tehtud tööle – eseme kavandamine, valmistamine ja töö lõpptulemus. Tähtis on anda õpilastele nii suulist kui ka kirjalikku tagasisidet, arvestades õpilase loovust, töö kulgu ja saavutatud tulemusi. See soodustab õpilase edasist eneseanalüüsi. Hindamine on nii õpetamise kui ka õppimise lahutamatuks osaks (Põhikooli..., 2011). Õpetaja võiks arvestada kavandi hindamisel Suojaneneni (1993) nõuannetega – hinne (5- palli süsteemis) sõltub sellest, kui detailselt ja kvaliteetselt on õpilane tööülesande täitnud.

Kokkuvõtteks

Kõik tööle seatud eesmärgid said täidetud. Neljast hüpoteesist kaks (1. ja 3.) leidsid kinnitust ja kaks (2. ja 4.) ei leidnud kinnitust.

Uurimuses osalesid Lõuna- ja Lääne-Eesti põhikooli käsitöö- ja kodundusõpetajad, kes olid valmis oma arvamus avaldama ($N=97$). Töö positiivne külg seisneb selles, et see annab ülevaate praegusest hetkeolukorrast, sest ka uus *Põhikooli riiklik õppekava* pöörab senisest suuremat rõhku just tehnoloogia vallas kavandamisele.

Vastavalt küsitluste tulemustele võib autor oma töö õnnestunuks lugeda, sest saadi kinnitust, et kavandamine on vajalik ja õpetajad on selle kasutuseks oma ainetundides valmis.

Autor peab antud töö puuduseks seda, et uurimuslik osa oleks võinud olla veelgi põhjalikum, kuna õpetajate poolne tagasiside jäi kesiseks.

Uurimuslikust osast selgus, et käsitööeseme kavandamist on vajalik õpilastele tutvustada ja õpetada. Sellele aitab kaasa õpetajate endapoolne eeskuju ja initsiatiiv, mis tõstab kavandamisalaste teadmiste kvaliteeti. Õpetajad tõid välja terve rea põhjendusi, käsitööeseme kavandamisel ja õpetamisel. Kajama jäi mõte kavandamisest kui keerulisest ja aeganõudvast protsessist, millest tänu ajanappusele tihti lihtsalt üle libisetakse. Sellest johtuvalt peaksid *Põhikooli riikliku õppekava* koostajad mõtlema käsitöötundide arvule.

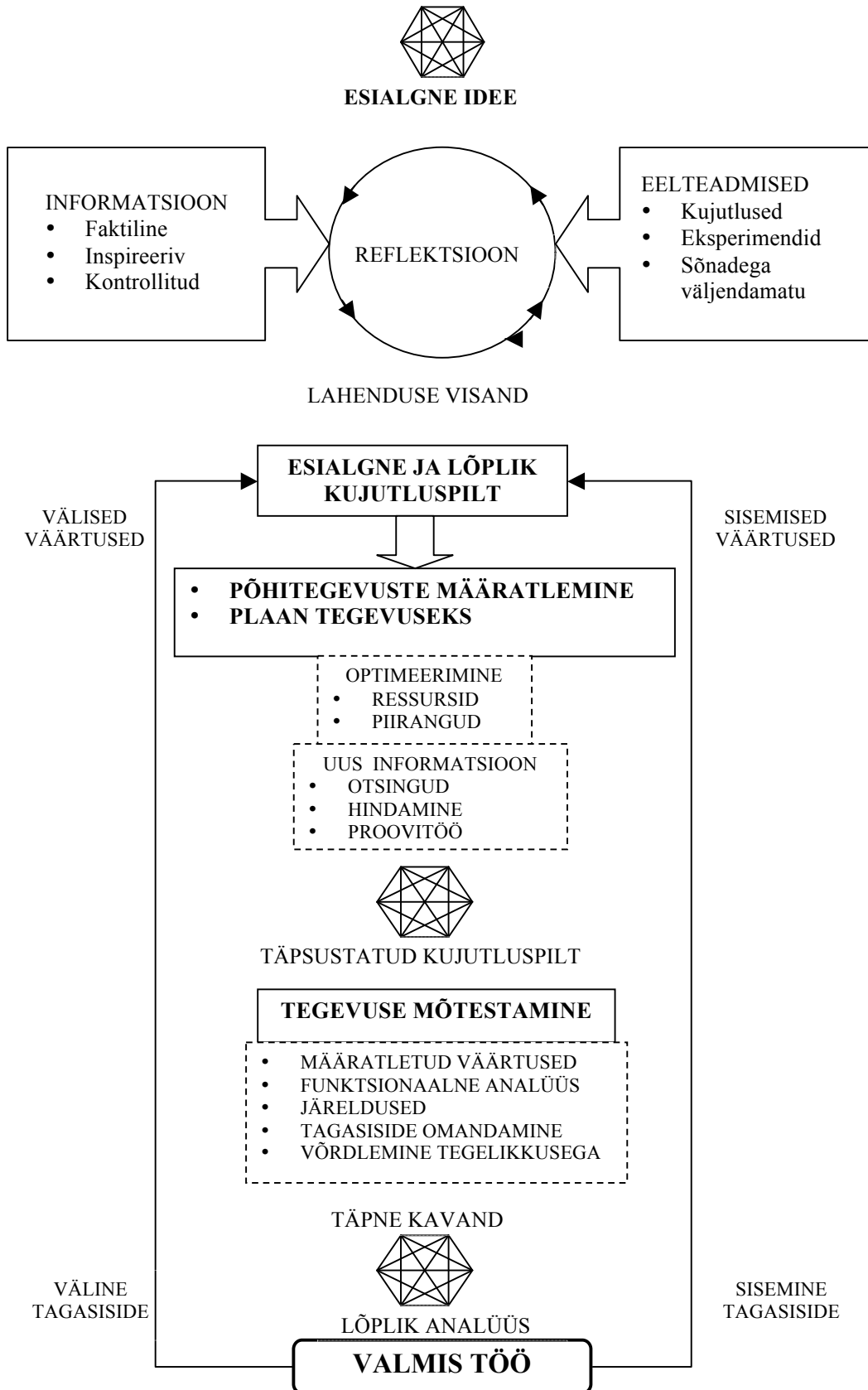
Käesoleva töö põhjal saab anda järgneva soovitusena edaspidiseks uurimuseks, kuidas õpetada ja rakendada kavandamist töös õpilastega, kellel on erivajadused. Mil määral see toetab nende arengut.

Kasutatud kirjandus

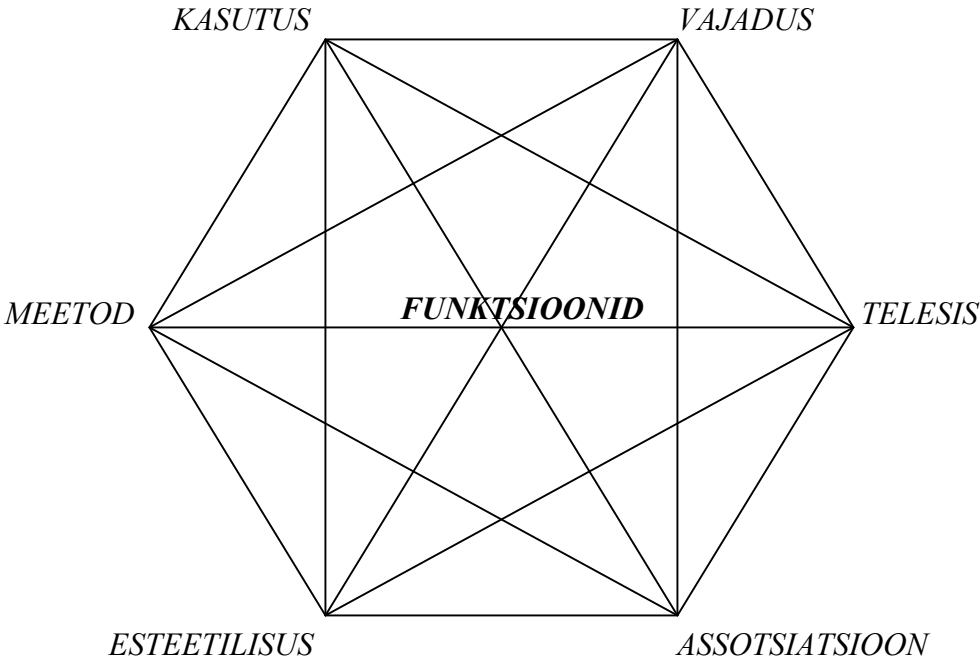
- Anttila, P. (1983). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Minerva.
- Anttila, P. (1993). *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Minerva.
- Bachmann, T. & Maruste, M. (2003). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Ilo.
- Berrill, P. (2004). *Visandamine*. Tallinn: Tea.
- Dormer, P. (1998). *Design since 1945*. London: Thames and Hudson.
- Dorst, K. (2003). *Kuidas mõista disaini?* Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Erelt, T. (Toim). (1999). *Eesti keele sõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Esnar, T. (2004). "Ilus" ja "kole" kunstiõpetus. *Haridus*, 9, 22-25.
- Holm, I. (2006). *Ideas and Beliefs in Architecture and Industrial design: How attitudes, orientations and underlying assumptions shape the built environment*. Oslo School of Architecture and Design.
- Kidron, A. (2000). *Leidlik meel*. Tallinn: Mondo.
- Krall, A. (2003). *Multimeediumipõhine tootedisaini õpik tööõpetuse õpetajale – prototüübi kavandamine ja evalvatsioon*. Külastatud 4.detsember, 2009, aadressil http://www.koolielu.ee/files/Andres_Krall_Mag_Too.pdf.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ladva, E. (2008). *Vajaduste teadvustamine kui otsetee iseendani*. Külastatud 15. detsember, 2009, aadressil <http://www.bioneer.ee/bioneer/arvamus/aid-187/EVA-LADVA%3A-Vajaduste-teadvustamine-kui-otsetee-iseendani>.
- Lindgren, H., C. & Suter, W., N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu Ülikool.
- Luik, P. (s.a). *Aktiivõppe meetodid*. Külastatud 13. jaanuar, 2010, aadressil <http://www.ttc.ee/~luik/Praktikud/aktiivope.html>.
- Luovuus ja Design*. (s.a). Retrieved December 4, 2009, from <http://mlab.taik.fi/polut/Luovuus/luovuus.html>.
- Melioranski, R.-H. (s.a). *ABCDisain*. Ellington AS.
- Mägi, R. (Toim). (1999). *Võõrsõnastik*. Tallinn:Tea.
- Papanek, V. (1973). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. Toronto: Bantam Books.

- Peedisson, M., Rihvk, E. & Soobik, M. (2005). *Käsitöö, kodunduse, töö- ja tehnoloogiaõpetuse mõisted 7.-9. klassile*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pink, A. (2010). *Kuidas edasi? Käsitöö ja kodunduse õppes uues ainekavas*. Külastatud 3.aprill, 2011, aadressil <http://www.ekk.edu.ee/110756>
- Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava*. (2002). Külastatud 1.detsember, 2009, aadressil <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>.
- Randla, M. (2008). *Tartu Põhikooli õpilaste käsitööeseme kavandamise ja valmistamise oskus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ruus, V.-R. (2009). *Loova inimese poole*. Haridus, 1-2, 6-9.
- Stolovitš, L. (1992). *Esteetika, kunst, mäng*. Tallinn: Kunst.
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Vabariigi Valitsuse 06.01.2011. a määruse nr 1 „Põhikooli riiklik õppekava”*. (2011). Külastatud 1.detsember, 2009, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.

Lisa 1. Käsitööeseme kavandamis- ja valmistamisprotsessi teoreetiline mudel (Anttila,1993).



Lisa 2. Esemefunktsioonide kompleks. (Papanek, 1973)



Lisa 3. Kavandamis- ja valmistamisprotsess (Anttila (1993)/Holm (2006)).

ETAPP	ANTTILA	HOLM
Kavandamise etapid enne eseme valmistamist	<p>Esialgne idee, funkts. kompl \longleftrightarrow Kokkuvõtlik tegevusjugu, analüüs</p> <p>E: Kavandamise eesmärkide kirjapanek, vajaduste määratlemine</p> <p>Refleksioon (eelteadmised) \longleftrightarrow Eelteadmist uuring</p> <p>E: Lähtudes varasematest teadmistest informatsiooni kogumine</p> <p>Lahenduste visand \longleftrightarrow Visandamine</p> <p>E: Ülevaade probleemidest ja piirangutest</p> <p>Esialgne ja lõplik kujutluspilt \longleftrightarrow Probleemi lahendamine ja esitlus</p> <p>E: Informatsioon lõpptulemuse kohta</p>	
Kavandamise etapid eseme valmistamise ajal	<p>Põhitegevuse määratlemine, tegevusplaan (funkts. kompl.)</p> <p style="text-align: center;">\updownarrow</p> <p style="text-align: center;">Käsitööeseme teostamise kulg</p> <p>E: ressursside säästmine, proovitöö, kavandi parandamine</p> <p>Mõtestatud tegevus \longleftrightarrow Katsetamine</p> <p>E: Plaani võrdlemine tegelikkusega, järelduste tegemine</p>	
Kavandamise etapid pärast eseme valmistamist	<p>Täpne kavand (funkts. kompl.) \longleftrightarrow Teostus</p> <p>E: Tulemuste tutvustus ning eseme ja kavandivahelised funkts. seosed</p> <p>Lõplik analüüs \longleftrightarrow Hinnang ja kokkuvõte</p> <p>E: Tegevusprotsessi ja tulemuste kokkuvõte kriitika ning soovitusetega</p>	

Lisa 4. Inimese baastarvete hierarhia A. Maslow (1954) järgi.



Lisa 5. Ankeetküsitlus käsitööpetajale

Lgp Lääne-Eesti käsitööpetaja!

Minu nimi on Ave Aru. Olen Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonna klassiõpetaja eriala 5. kursuse tudeng. Kirjutan magistritööd teemal “**Käsitööeseme kavandamis- ja valmistamisprotsess**”. Küsimustik on anonüümne ning andmeid kasutatakse vaid antud magistritöös. Küsimuste tekkimisel kirjutada e- maili aadressile avearu@ut.ee.

Palun vastake järgnevatele küsimustele, tõmmates ring ümber Teile sobivale vastusevariandile või vastates vabaks jäetud ruumile.

Kavandi loomine on Teile arvates

a) väga vajalik	b) vajalik	c) ei oska öelda	d) ei ole oluline	e) ei ole üldse oluline
-----------------	------------	------------------	-------------------	-------------------------

Põhjendage oma arvamust!

.....
.....

Kui tihti nõuate õpilastelt kavandi loomist?

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma arvamust!

.....
.....

Kui sageli kasutate oma töös kavandi valmisvormi (vormil kirjas kõik, mida õpilane peab oma kavandis kasutama)?

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage eelnevat vastust!

.....
.....

Mil määral peate oluliseks varem tehtud kavandamise oskust kasutada uuel kavandamisel?

a) pean väga tähtsaks	b) pean tähtsaks	c) ei oska öelda	d) ei pea vajalikuks	e) ei pea üldse vajalikuks
-----------------------	------------------	------------------	----------------------	----------------------------

Põhjendage oma arvamust!

.....
.....

Visandite (esmane pilt teostatavast) tegemist valmivast esemest nõuan

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma arvamust!

.....
.....

Kui tihti suunate õpilasi kasutama talle antud ressursse (lõngu, riiet, paberit jne) säästvalt?

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma arvamust!

.....
.....

Kui tihti nõuate õpilastelt proovitöö tegemist?

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage eelnevat valikut!

.....
.....

Kavandi täpset täitmist

a) pean väga oluliseks	b) pean oluliseks	c) ei oska öelda	d) ei pea oluliseks	e) ei pea üldse oluliseks
------------------------	-------------------	------------------	---------------------	---------------------------

Põhjendage valitut!

.....
.....

Kui vajalikuks peate õpilastes arendada oskust kasutada loodud kavandit edaspidises töös?

a) pean väga oluliseks	b) pean oluliseks	c) ei oska öelda	d) ei pea oluliseks	e) ei pea üldse oluliseks
------------------------	-------------------	------------------	---------------------	---------------------------

Põhjendage oma otsust!

.....

.....

Kui tihti teete ise valmivast esemest kavandi?

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma valikut!

.....

.....

Kavandile hinnangu andmist

a) pean väga oluliseks	b) pean oluliseks	c) ei oska öelda	d) ei pea oluliseks	e) ei pea üldse oluliseks
------------------------	-------------------	------------------	---------------------	---------------------------

Suulise hinnangu andmine eseme kavandamise kohta on Teie arvates

a) väga vajalik	b) vajalik	c) ei oska öelda	d) ei ole oluline	e) ei ole üldse oluline
-----------------	------------	------------------	-------------------	-------------------------

Põhjendage oma valikut!

.....

.....

Kavandile hinnangut andes arvestan

• *omapära*

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma valikut!

.....

.....

• *kirjalikke täpsustusi (kavandi üldpilti selgitavaid märkuseid)*

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma valikut!

.....

.....

• *otstarbekat lahendust (vormistust, arusaadavust)*

a) alati	b) enamasti	c) vahetevahel	d) harva	e) mitte kunagi
----------	-------------	----------------	----------	-----------------

Põhjendage oma valikut!

.....

.....

Kirjaliku hinnangu andmine teostama hakatava eseme kavandi kohta on

a) väga vajalik	b) vajalik	c) ei oska öelda	d) ei ole oluline	e) ei ole üldse oluline
-----------------	------------	------------------	-------------------	-------------------------

Kuidas suhtute sellesse, et uus riiklik õppekava pöörab suurt rõhku oma tegevuse kavandamisele?

a) pean väga oluliseks	b) pean oluliseks	c) ei oska öelda	d) ei pea oluliseks	e) ei pea üldse oluliseks
------------------------	-------------------	------------------	---------------------	---------------------------

Põhjendage oma vastust!

.....

.....

Kui kaua olete õpetajana töötanud?

a) 1-5 a	b) 6-10 a	c) muu
----------	-----------	--------------

Milline on Teie haridus?

a) pedagoogiline keskeriharidus	b) pedagoogiline kõrgharidus	c) muu
---------------------------------	------------------------------	--------------

Tänan!