

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduskond
Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond

MEEDIAÕPETUS PÕHIKOO LIS.
TUGIMATERJAL ÕPETAJATELE

Magistritöö

Kadri Ugur

Juhendaja prof. Epp Lauk

Tartu

2004

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Meediapädevuse mõiste arengust	7
1.1. Protektsionistlik paradigma meediaõpetuses	9
1.2. Meediaõpetuse esteetiline paradigma	10
1.3. Tehnoloogiakeskne meediaõpetus	11
1.4. Meediaõpetus kodaniku- ja ühiskonnaõpetuse osana	11
2. Ülevaade Eestis levinumatest õppimisteooriatest ja haridusparadigmadest	13
2.1. Biheivioristlik õpiparadigma	13
2.2. Konstruktivistlik õpiparadigma	15
2.3. Järeldused	17
3. Meediaõpetus riiklikus õppekavas	18
3.1. Läbivate teemade rakendumine õppetöös	20
3.2. Meediaõpetusega seotud aineistik põhikooli õpikutes	21
4. Meediadidaktika põhimõtetest	24
4.1. Tugimaterjali loomise põhimõtted	29
4.2. Seminarirühma moodustamine ja eeltööd	30
4.3. Eesmärkide püstitamine ja tugimaterjali teemavaldkondade sõnastamine	33
4.4. Harjutuste ja ülesannete loomise protsess ühe näidisülesande põhjal	37
5. Diskussioon	40
6. Kokkuvõte	42
Summary	43
Kasutatud kirjandus	44
Lisa 1: A4 aruanne	47
Lisa 2: Meediaõpetus põhikoolis. Tugimaterjal õpetajale	48

Sissejuhatus

Meediaõpetus on keerukas interdistsiplinaarne ala, mille peamine pingeväli moodustub meediapraktika ja koolipraktika kokkupuutekohal. Sama pingevälja võime täheldada ka meediaõpetuse didaktikas ja metoodikas (Kotilainen et al 1999). Vajadus end sellel pingeväljal määratleda on muutumas tungivaks, kuna meedia osa inimeste argielus ja ühiskonnas on viimastel kümnenditel pidevalt kasvanud. Demokraatliku ühiskonna toimimine on massimeediaga nii tihedalt seotud, et ühiskonna- ja meedia teooriaid on teineteisest raske eraldada (McQuail 2003). Ka indiviidi jaoks muutub reaalse ja meediamailma teineteisest eraldamine üha raskemaks, kuna vahendatud kogemuste hulk ületab suuresti vahetu kogemuse. Ilmselt võime väita, et üha suurem osa inimese maailmakogemusest on tegelikult meediakogemus. On enesestmõistetav, et üha intensiivsemaks muutuv infovoos orienteerumiseks on vaja tuge – eriti neil, kelle jaoks suurte infokoguste töötlemine ei ole veel harjumuspäraseks saanud. Kooli kui maailma kohta käivate teadmiste vahendaja roll aga on kahanemas ning noored õpivad järjest rohkem meedia kaudu väljaspool kooli (Lauk 2003, Baacke 2004). Tänapäevane kool peaks seega andma õpilastele oskuse teavet kriitiliselt analüüsida või vähemasti teabevoosvoos orienteeruda, sest mida suuremaks muutub meediakogemuse osa üldises maailmakogemuses, seda olulisemaks muutub ka oskus 1) meediavoolus orienteeruda, 2) leida üles enesele vajalik informatsioon, 3) hinnata kriitiliselt selle usaldusväärsust ning 4) vajaduse korral oma seisukohta meedia vahendusel edastada. Neid nelja osaoskust võime kokkuvõtlikult nimetada **meediapädevuseks**.

Arvestades tõsiasi, et inimene viibib meedia mõjuväljas praktiliselt sünnist saati, leiame, et ühiskonna- ja meediateooriatel on kokkupuutepunkt ka kasvatusteadustega – nimelt **meediapedagoogika**. Meediapedagoogika tegeleb niihästi meediakasvatuse ja -õpetuse sisu uurimise ja määratlemise kui ka

õpetuspõhimõtete ehk **meediadidaktika** arendamisega. Käesolev töö koondab põhitähelepanu just meediadidaktika võimaluste uurimisele ning selle praktiliste rakenduste leidmisele.

Eesti meediapedagoogika arengulugu on senini uurimata ning ka meediapedagoogika implitsiitses olemasolus meie pedagoogilises diskursuses võib kahelda. Küll aga võib leida sarnasusi Eesti kooliarenduse ajaloos esile kerkinud suundade ja tänapäevase meediapedagoogika põhimõtete vahel. Juba C.R.Jakobson märkis vajadust siduda õpetuse sisu rohkem reaalse eluga, õpetada lastele pigem põllupidamist kui kaugete maade ajalugu. Meenutada võib ka Johannes Käisi töökooli ideed (Käis 1996:14) ning viimase kahe kümnendi kooliuuenduslikke ja alternatiivpedagoogilisi taotlusi (Ruus 2000), mis ühe eesmärgina on sõnastanud vajaduse aidata õpilasel kaasaegses maailmas orienteeruda. Ent nii nagu nt Käisi kooliuuenduslikud ideed üldiselt, ei ole ka kooliõpetus seotus eluga (muuhulgas meedia kaudu) senini täielikku rakendust leidnud. Sellegipoolest on ajalehetekste koolides loetud võõrkeeleõpetuse (sõnavaraõpetuse) osana ning meediatekstide loomist õpetatud emakeele tekstiõpetuse osana – kuidas täpselt ja milliste tulemustena, on täpsemate uurimuste puudumise tõttu vaid oletatav. Aktuaalsete meediatekstide (verbaalsete ja visuaalsete) või koguni popkultuuri jõudmist koolitundi pole seni toetanud ei riiklik õppekava ega õpetajate ettevalmistus. Terminit “meediaõpetus” mõistetakse kord kui koolivälisest õppimist meediakanalite kaudu, kord kui meediamaterjalide kasutamist õppematerjalina ja kord kui meedia enese toimimisprotsesside õppimist, tegemata selget vahet, millal millegagi tegeldakse (Lauk, Ugur 2003).

Senised õppekavad on pidanud oskust verbaalseid meediatekste luua olulisemaks kui oskust meedias orienteeruda. Ilmselt johtub samast loogikast ka tõsiasi, et meediaõpetust on Eestis seni rakendatud gümnaasiumiosa erikursuse või kallakuna, eesmärgiga süvendada õpilastes emakeeleõpetuse kaudu saadud oskusi meediateksti loomiseks. Vähestes gümnaasiumides toimuv meediaõpetus on seni aga peamiselt suunatud elementaarsete oskustega ajakirjaniku, mitte kriitilise meediatarbija koolitamisele. Peamiselt gümnaasiumiõpetajatele on olnud suunatud ka senised täiendkoolitused (aastal 1999 Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja

kommunikatsiooni osakonnas ning aastal 2000 Concordia Ülikoolis, vaata ka vastavaid õppematerjale – Hennoste 2000).

Tänapäev on aga teenimatult vähe tähelepanu pööranud põhikooli meediaõpetusele. Seni kehtivate õppekavade sellealasele nõrkusele juhib tähelepanu ka T.Hennoste (Hennoste 2000:13/1). Nõuda neljanda klassi õpilaselt klassi ajalehe loomist ja viienda klassi õpilaselt arvustust võib olla küll mõistetav õigekirja- ja teksitõpetuse aspektist, kuid sellelaadne õpetus ignoreerib tõsiasi, et 11-12aastane laps ei loe omaalgatuslikult arvustusi ega analüüsi ajalehte kui tervikut. Juba põgus pilk põhikooli õppekavale ja olemasolevatele õpikutele annab mõista, et just selle – ja põhilise – kooliosa meediaõpetus vajab kiiret ja asjatundlikku arendamist. Põhikooli (I – III kooliaste) meediaõpetuse arendamise vajadus saab veelgi selgemaks, kui tutvume tänapäevase meediadidaktika põhimõtetega, mis muuhulgas soovivad lähtuda õpilaste reaalsest meediakogemusest. James W.Potteri ideest lähtuvalt on aga meediapädevuse seisukohalt esmatähtis oma meediaharjumuste kujundamine ja teadvustamine (Potter 2001). Meediaõpetuse alustamist tekstiloomeharjutustest, mis ei arvesta õpilaste reaalselt meediakogemust, võib seega lugeda põhjendamatuks.

Kuna minimaalsed legaalsed eeldused meediaõpetuse korraldamiseks koolides on olemas, ei sea käesolev magistritöö eesmärgiks meediaõpetuse vajalikkuse põhjendamist, vaid püüab astuda sammu selle edukama rakendamise suunas. Praegu kehtiva riikliku õppekava kohaselt on meediaõpetus õppekava läbiv teema, mille õpitulemused saavutatakse õpikeskkonna, õpetajate isikliku eeskuju ja teistesse ainetesse integreerimise kaudu, tuleb meediaõpetuse arendamist ja levitamist tuleb ilmselt alustada õpetajate harimisest ja valgustamisest. Kui õpetaja teadvustab oma meediatarbimise harjumusi, omab kriitilise lugemise-vaatamise oskusi ning tajub nendetahtsust iseenda jaoks, on ta motiveeritud ka oma õpilaste juhendamiseks. Arvestades praegust koolisituatsiooni, milles meediaõpetuse kui läbiva teema edukus sõltub suuresti konkreetse õpetaja initsiatiivist, saab selgeks, et õpilaste meediapädevuse saavutamiseks tuleb motiveerida, harida ja õppematerjaliga varustada just õpetajaid.

Vajadus keskenduda põhikooli meediaõpetusele johtub tõsiasiast, et põhikoolieas kujunevad välja ka paljud meediatarbimisega seotud harjumused ja tõeekspidamised. Võime aga märkida, et seni ei ole koolist pakutavad teadmised meedia kohta ning pädeva meediakasutuse oskused kaugeltki piisavad.

Käesoleva magistritöö **eesmärgid** on eeltoodust lähtuvalt

1. kirjeldada tänapäevase meediaõpetuse peamisi suundumusi maailmas ning kaaluda nende olulisust ja kasutatavust Eesti koolis;
2. selgitada meediaõpetuse kui läbiva teema õpetamise traditsioone ja võimalusi Eesti koolis ning anda lühiülevaade põhikooli õpikutes olemasolevast meediateemalisest materjalist;
3. töötada välja teoreetiliselt põhjendatud ja praktiliselt katsetatud meediadidaktiline tugimaterjal põhikooli õpetajatele.

Nende eesmärkide poole liikudes on mul olnud õnn saada abi ja tuge paljudelt kaasinimestelt. Seetõttu tahan siinkohal öelda oma kõige siiramad tänusõnad prof. Epp Laugule ning kolleegidele Fr.Tuglase nim. Ahja Keskkoolist ja Elva Gümnaasiumist, ent samuti nendele headele inimestele, kellel jätkus tahet jagada vastutust mõningate eraeluliste seikade korraldamise. Ema, Siiri, Aili, Liisu – tänan teid väga.

1. Meediapädevuse mõiste arengust

Meediaõpetuse alane terminoloogia on eestikeelses hariduskontekstis alles kujunemas. Esimese arvestatava katse erinevaid mõisteid omavahel suhtestada võib leida ajakirjast *Haridus* 5/2003, kus eristatakse teineteisest *meediapädevus*, *meediakasvatus*, *meediaõpetus* ja *meediaharidus*.

Võtmemõisteks on siin meediapädevus, mille saavutamisele ja arendmisele on suunatud kõik ülejäänud loetletud tegevused. Termin *meediapädevus* sünonüümidenä kasutatakse eesti keeles veel sõnu *meediakirjaoskus* (*Media Literacy*, *medialukutaito*) ja harvem ka *meediakompetentsus* (*Media Competence*). Kohati võib meediapädevuse sünonüümidenä kasutada ka terminit *Media awareness* – meediateadlikkus. Kuna loetletud oskussõnade vahel puudub sisuline vastuolu, sõltub nende kasutamine sageli kontekstist ja kasutaja rõhuasetusest.

Teatavaid küsimusi võib tekkida iga variandi korral. Kui kõneldakse *meediakirjaoskusest*, tekib selge paralleel teise lähedase mõiste - funktsionaalse kirjaoskusega. Siit tuleneb kaudne oht, et need kaks terminit üksteisega samastatakse. *Funktsionaalne ehk toimetulekukirjaoskus* on üks osa üldisest kirjaoskusest, millesse kuulub lisaks ka *formaalne* ja *rekreatiivne* kirjaoskus. Funktsionaalne kirjaoskus tähendab, et inimene valdab lugemist ja kirjutamist tasemel, mis võimaldab tema täisväärtusliku toimetuleku sotsiaalses keskkonnas (Pandis&Vernik-Tuubel 2004). Funktsionaalse kirjaoskuse ühe osana kõneldakse ka *infokirjaoskusest*, mõistes selle all oskust määratleda oma infovajadus, leida tarvilik teave paber- või elektroonsetest allikatest ning seda kriitiliselt hinnata (Pandis&Vernik-Tuubel 2004).

Funktsionaalset kirjaoskust võib teataval määral pidada meediapädevuse eelduseks ning sama võib öelda ka infokirjaoskuse kohta. Ometi ei ole tegemist kattuvate terminitega, kuna meediapädevus sisaldab endas ka näiteks visuaalset ja auditiivset pädevust, mis funktsionaalse kirjaoskuse alla ei mahu.

Sõnast *meediakompetentsus* ollakse selle mõningase võõrapärasuse tõttu loobumas, vältides samas ka ohtu segada omavahel termineid *kompetents* ja *kompetentsus*. Selle asemel on kõnepruuki kinnistumas omasõna *pädevus*. Seda

toetab ka praegu kehtiv õppekava, milles õppetegevuse eesmärgiks on erinevate pädevuste saavutamine. Meediapädevuse määratlemise puhul tekib aga probleem, mille tõttu 2008. aastaks valmivast riiklikust õppekavast soovitakse pädevuse mõiste täiesti välja jätta. Nimelt on pädevust kui asjatundlikkust väga raske mõõta, seda enam siis hinnata, kas pädevused (mitmuses) on saavutatud. Seega on raske määrata, kas õppetegevuse eesmärk on saavutatud.

Kasutades W.James Potteri (Potter 2001) ideed, et meediapädevus ei ole mitte *seisund*, vaid *protsess*, võime aga selle termini kasutamist erialases ja üldisemas haridusdiskursuses ilmselt niihästi toetada kui soovitada.

Meediapädevust võib mõista kui *oskust kontrollida meedia mõju enesele ning omada ülevaadet reaalse maailma ja meediamaailma piirist*. See on *perspektiiv*, millest me meediakasutuses lähtume ning mille alusel me meediasõnumeid interpreteerime. (Potter 2001:IX). Et aga selleski definitsioonis sisaldub palju vaieldavat, tuleb nõustuda Kathleen Tyneriga, kes võrdleb meediaõpetuse mõistet elevandiga, mida kombivad neli pimedat meest, saades uuritavast objektist väga erineva käsitlemise (Tyner 1991). Tyneri groteskne hinnang tugines USA koolides toimuvale meediaõpetusele 1970.-1980. aastail, mil keskenduti vaheldumisi protektsionismile, tehnilisele sooritusele ja arvutioskustele, meediakunstile ja popkultuuri käsitlemisele. Lisades teiste riikide ja ajastute kogemuse (nt Kesk-Euroopas levinud filmiõpetuse), peame paratamatult märkima, et meediapädevuse mõistet ning meediaõpetuse sisu üheselt määratleda ei ole kerge. Leidmaks praeguse Eesti ühiskonna ja haridussüsteemi jaoks sobivaimat teoreetilist lähtealust, tuleb esmalt lähemalt tutvuda meediapädevuse ja meediaõpetuse arengu käigus valitsenud käsitlustega.

1.1. Protektsionistlik paradigma meediaõpetuses

Sirkku Kotilainen on avaldanud arvamust, et meediaõpetuse kujunemine on kulgenud kõrvuti meediakriitika arenguga. Meediaõpetuse ja –kasvatuse juured ulatuvad seega 17.sajandisse, mil Euroopas tekkisid ühtaegu esimesed ajalehed ja kriitika nende sisu aadressil (Kotilainen 2001:12). Jõudeaja lisandumine ja laialdasele publikule mõeldud meediakanalite (film, raadio) teke 20.sajandi algul andsid meediakriitika arengule uue tugeva arenguiimpulsi, käivitades seega ka meediakasvatuse edenemise. 1930il asutasid USA Wisconsin emakeeleõpetajad koos avaliku raadio pioneeridega Parema Ringhäälingu Assotsiatsiooni (*Wisconsin Association for Better Broadcasting*), mis levitas “heade” raadiosaadete nimestikku sooviga arendada kuulajate teadlikkust ja kriitikameelt (Heins, M.& Cho, Ch. 2003). Pärast muutumist üleriiklikuks organisatsiooniks (1953) tegi sama organisatsioon kuuekümnendate aastate alguses esimesed ettepanekud selleks, kuidas koolis võiks õpetada kriitilist telerivaatamist.

Esimene oluline suundumus varajases meediakasvatuses oli seega protektsionism ehk moralism, mis seadis esikohale nn püsiväärtuste säilitamise ning nägi kiirelt muutuvais meediatekstides ohtu noorsoo kõlbelisele või intellektuaalsele arengule. See suundumus jätkus USAs ja suuresti ka Euroopa riikides 1970il aastail. Iga uue meediumi lisandumine on omakorda õhutanud ka protektsionistlikku suunda meediaõpetuses – viimase näitena võib tuua interneti muutumise üldiselt kättesaadavaks, mis on toonud kaasa näiteks lastevanemate organisatsioonide aktiivse protektsionistliku tegevuse USAs, Kanadas, Suurbritannias ja mujal (*The Media Awareness Network, Childnet International jpt*). Protektsionismi peamise tegevussuunana võib nimetada soovi kaitsta lapsi meedia ebasoovitava füüsilise, intellektuaalse, käitumusliku ja emotsionaalse mõju eest (Tyner 1991). Meediapädevus tähendab protektsionismi kontekstis peamiselt seda, et inimene oskab ära tunda halva mõjuga meediat vastavalt sellele, kuidas ta ise halba mõju määratleb. Protektsionistliku paradigma fundamentalistlikumad esindajad (nt *New Mexico Media Literacy Project*) näevad meediaõpetuses kaitseüsti, mis peaks lapsi meedia agressiivse mõju eest kaitsma kasvõi selle hinnaga, et piiratakse teatavate

meediasõnumite kättesaadavust lastele ja noortele (Heins, M.& Cho, Ch. 2003). Mõõdukam proteksionistlik mõtteviis seevastu uurib meedia mõju lastele ja noortele avatumalt, piiramata samas meedia kättesaadavust neile, ning püüab äratada vanemate huvi oma laste meediatarbimise vastu (näiteks Patzlaff 2003) . Ka neid uurimissuundi, mis püüavad suunata laste tähelepanu meediasõnumite sotsiaalsete aspektide märkamisele ning fiktsionaalse ja dokumentaalse eristamisele, võib pidada mõõdukalt proteksionistlikeks.

1.2. Meediaõpetuse esteetiline paradigma

Sootuks teise paradigma moodustavad meediaõpetuse need suunad, mis innustavad lapsi ise meediatekste looma ning tegema seda peamiselt esteetilisi ja vormilisi kategooriaid järgides. Kotilainen (1999) on seostanud selle õpetussuuna levikut 1960ndate aastate Prantsuse filmikunsti mõjudega. Võib väita, et ka Eesti koolides levinud žanrikeskne meediaõpetus on osaliselt mõjutatud esteetilisest paradigmast. Kui proteksionistliku suuna puhul õpetatakse noori ära tundma, milline on halb meedia, siis esteetilist paradigma järgides õpetatakse noori ise looma “head”, so vormiliselt korrektset ja nauditavat meediat, kusjuures kvaliteedi kriteeriumiks on vastavus teatavatele žanrinõuetele. Meediapädevus tähendab selles kontekstis oskust oma sõnumit vormistada ja edasi anda nii verbaalsete kui visuaalsete vahenditega, meediaõpetuse ülesanne on selgitada õppijale, millised on ühe või teise žanri nõuded ning “keel”. Esteetiline paradigma on praegu suhteliselt tugevaks kujunenud Saksamaal ja Kesk-Euroopas kus meediapedagoogika all mõistetaksegi enamasti foto-, video- või heliprojektide tegemise õpetust, visuaalse keele ja eneseväljenduse õpetust.

1.3. Tehnoloogiakeskne meediaõpetus

1980il aastail püstitati mitmete riikide haridussüsteemile uudne ülesanne: kooli hakati nägema asutusena, mis üldhariduse kõrval peab õpilasi ette valmistama tööturu jaoks (Tyner 2001). Esteetiliste nõudmiste tutvustamine meediaõpetuses osalt asendati, osalt täiendati tehniliste vahendite kasutamisega (fotoaparaat, kirjutusmasin, video- ja filmikaamera, hiljem arvuti), et parandada õpilaste võimalusi tööturul konkureerimiseks. Tehnoloogiakeskne õpetus leidis heakskiitu ka nt USA suurkorporatsioonide hulgas, kes nägid selles võimalust koolitada lojaalseid kliente, varustades koole soodsa või tasuta tehnikaga. Seeläbi kippus aga kannatama õpetuse majanduslik ja poliitiline sõltumatus, mida on peetud üheks meediaõpetuse keskseks põhimõtteks.

Loogilise jätkuna liitub tehnoloogiaõpetusele arvutiõpetus, millele 1990. aastatel pöörati väga suurt tähelepanu kõikjal, kus riigi majanduslikud ja poliitilised olud seda võimaldasid. Küll aga on arvutiõpetusest enamasti täiesti kadunud meediaõpetusele omased jooned (nt vajadus materjali kriitiliselt lugeda) ja tähelepanu on suunatud teatud riist- ja tarkvara kasutamise oskuste õpetamisele. Ka näiteks Eesti “Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas” on meediaõpetus ja info- ja kommunikatsiooni-tehnika õpetus kohati kasutusel sünonüümidena, kohati aga mööndakse nende erinevaid eesmärke.

1.4. Meediaõpetus kodaniku- ja ühiskonnaõpetuse osana

Esteetilisest paradigmast kasvas välja ka meediaõpetuse see suund, mis keskendus meediateksti kui märgisüsteemi analüüsile. Meediapädevust võib selles valguses mõista kui oskust saada aru meediateksti kui konstrukti sisust, oskust kriitiliselt lugeda ja mõista, et meedia antud pilt tegelikkusest ei pruugi olla tegelikkusega üksühes vastavuses. Meediaõpetuse olulisima eesmärgina nähakse siin ühiskonnakriitilise mõtteviisi arengut (Laine, 2004).

Viimastel aastatel on näiteks Soome koolides järjest rohkem tähelepanu pööratud meediaõpetuse seostele kodaniku- ja kogukonnaõpetusega, lähtudes ühiskonna süvenevast digitaliseerumisest. Meediapädevust võib selles kontekstis mõista kui oskust ja vajadust toimida aktiivse kodanikuna, kasutades ühiskonnas ja kooskonnas tegutsemiseks ka meediavahendeid. (Laine 2004, Kotilainen 2001). Vajadust käsitleda meediat laiemas ühiskondlikus kontekstis on märganud ka Eesti koolides praegu kasutatavate kodanikuõpetuste õpikute autorid (Mõttus, 2001; Möldre&Teder 1997), kuid kahjuks on õpikutes sisalduv meedia-alane õppematerjal seni pigem kahtlase väärtusega kui usaldatav.

Areneva õppeainena ei lähtu meediaõpetus oma konkreetsetes avaldumisvormides enamasti ainult ühest kindlast printsiibist. Olles mitmete riikide õppekavas integreeritud teemana, jääb meediaõpetuse konkreetne teostusvorm ilmselt üsna suurel määral iga õpetaja enese otsustada. Samal põhjusel võib oletada, et meediaõpetuses ja meediakasvatuses juhindub nii kool kui õpetaja omaksvõetud õppimisteooriast. Paljude autorite (Leirman 2003, Türnpuu 1994, Ruus 1996, Krull 2000, Kalmus 2000 jt) arvates on traditsiooniline haridusparadigma muutumas. Seetõttu on vajalik teha lühiülevaade erinevatest haridus- ja õppimisteooriatest, mis Eesti koolisüsteemis käibivad.

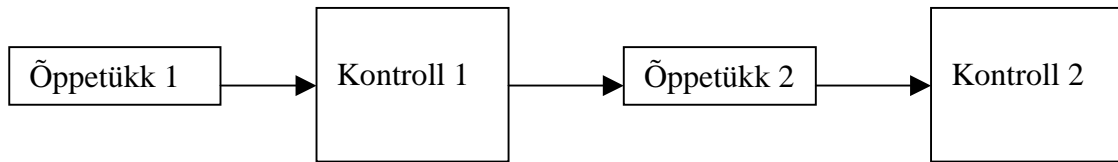
2. Ülevaade Eestis levinumatest õppimis- teooriatest ja haridusparadigmadest

2.1. Biheivioristlik õppiparadigma

Õppimis- ja õpetamisteooriaid lähtuvad laias laastus kahest eeldusest. Klassikalisest kreeka filosoofiast, eriti Platoni ideedeõpetusest mõjutatud õppimisteooria lähtub eeldusest, et teadmised on õpilases ideedena olemas – õpetaja ülesandeks on aidata ideid ilmutada. (Krull 2000, lk 178). Üksikteadmisi ja fakte suudab õppija oma taipamise valgusel ka ise omandada, seetõttu on haridussüsteemi ülesandeks arendada õppuri mõtlemis- ja taipamisvõimet. Uusaegne, John Locke'i filosoofiale tuginev hariduspoliitika pöörab tunduvalt rohkem tähelepanu antavate teadmiste otsesele rakendatavusele (Krull 2000, 178). Viimasest lähtuvad ka lähiminevikus valitsevaks peetud biheivioristlikud õppimisteooriad, mis üldiselt vaatlevad inimkäitumist kui indiviidi reaktsiooni välisärritajale ning käsitlevad õppimist peamiselt teadmiste omandamisena.

Biheivioristlike õppimisteooriate aluseks on I. Pavlovi ja J.B. Watsoni uuringud ärritaja ja reaktsiooni seoste kohta. Peamiselt loomkatsetel tuginev tingitud refleksiide teooria leidis rakendust ka kasvatusteadustes, kus rõhutati harjutamise ja assotsiatsioonide tekitamise tähtsust. Nii näiteks on valitseva hindamissüsteemi aluseks klassikaline stiimuli ja reaktsiooni teooria, mille puhul eeldatakse, et hea hinne kinnistab õpilase soovitud käitumist (aine omandamist, hästi vastamist).

E.L. Thorndike tegi 20. sajandi algul kassidega katseid, mille alusel ta väitis, et õppimine on piiratud ja konkreetne protsess. Sama põhimõtet rakendas Thorndike ka inimõppimise kohta ja väitis, et üldvõimed ei ole õppimise kaudu arendatavad – järelikult peab õpetatav olema konkreetne ja õppimistulemus mõõdetav (Krull 2000:192). Thorndike'i ideid arendas edasi B.F. Skinner, kellele kuulub ka idee õpetavatest masinatest, mida võib pidada tänapäevase õpitarkvara eelkäijaks. Skinner jagas õpimaterjali väikesteks osadeks, mille omandamist koheselt kontrolliti. Ühe osa omandamise järel esitati järgmine õppetükk (vt tabel 1).

Tabel 1. Biheivioristlik jadaprogramm (Krull 2000:199)

Biheivioristlik õppimisteooria on olnud koolisüsteemides nii valdav, et seda on hakatud nimetama klassikaliseks või ka vanaks õpetusparadigmaks (Ruus 1996). Kriitika biheivioristliku paradigma vastu on peamiselt tingitud sellest, et liiga vähe tähelepanu pööratakse õpilase eneseregulatsiooni ja iseseisvuse arendamisele ning et teadmist käsitletakse kui midagi, mida õpetaja (inimene või masin) saab “anda”. Biheivioristlik õpiteooria ei arvesta õppija eripära, huve ega eelteadmisi (Tani-Jürisoo 2003).

Kõrvutades meediaõpetust biheivioristliku õpiteooriaga, leiame teatud sarnasusi protektsionistliku ehk moralistliku suundumusega meediaõpetuses. Biheivioristlikud kasvatusteoreetikud määratlevad õppimise kui kogemuse kaudu tekkinud püsiva muutuse käitumises (Tani-Jürisoo 2003), protektsionistliku meediaõpetuse pooldajad omakorda näivad lähtuvat eeldusest, et meedia kaudu ebasoovitava informatsiooni saamine võib põhjustada laste käitumises soovimatuid muutusi. Nii nähakse seost näiteks teleri vahendusel nähtud vägivaldsete ja hilisema vägivaldse käitumise vahel.

Neobiheivioristlikku õppimisteooriat, mis lisaks stiimul-reaktsioon protsessile arvestab ka indiviidi tunnetusprotsesse, tuntakse haridusteoorias *sotsiaalse õppimise* teorianana. Selle teooria kohaselt on õpetuse eesmärk anda õppijale teatavad käitumismudelid (Mikk 1991, Krull 2000:214), peamise õpetusmeetodina toimib jäljendamine. Õppijad jäljendavad niihästi õpetajaid kui eakaaslasi, ent samuti arvamusi liidreid, kellest sageli saadakse informatsiooni üksnes meedia kaudu.

2.2. Konstruktivistlik õpiparadigma

Kuigi biheivioristlikud teooriad on maailmas väga levinud ning paljudel juhtudel ka edukalt rakendatavad, ei arvesta need piisavalt indiviidi eripära ja õpimotivatsiooniga. Õppimisteooriate spektri teises otsas on konstruktivistlikud ja strukturalistlikud õpiteooriad, mis seavad õpiprotsessi keskmesse õppija, mitte õpetaja. Konstruktivistlike haridusteooriate keskmes on J.Piaget' käsitus lapse kognitiivsest arengust (Krull 2000:106). Piaget' teooria kohaselt kujuneb inimintellekt indiviidi enda sisemise aktiivsuse tulemusena, teadmiste omandamine toimub vastavalt indiviidi teadvuses kujunevatele tunnetuslikele, sõnalistele ja käitumuslikele skeemidele. Õppimise liikumapanevaks protsessiks peetakse selle teooria kohaselt inimese loomulikku huvi maailma vastu ning seetõttu peetakse igasuguse õpitegevuse olulisimaks osaks *motivatsiooni*. Motiiviks kujuneb sageli teatav ebamugavustunne, mida inimene kogeb olukorras, kus tal ei ole piisavalt informatsiooni iseseisvate otsuste tegemiseks. Et ebamugavust ületada ja taastada sisemine tasakaal, omandab õppija uue teadmise ning suhtestab selle oma olemasolevate skeemidega (Krull 2000: 228). Siit johtub konstruktivistlike õpiteooriate kriitikute arvamus, et sel viisil omandatud teadmised kipuvad olema liiga kitsapiirilised ja lünklikud ning et nn üldteadmiste osa jääb liiga napiks võimaldamaks huvi teket (Leirman 2003).

Konstruktivistlikku õpiteooriat kirjeldatakse Eesti kasvatusteadustes sageli kui *uut* või *teist* paradigmat (Ruus 1996), vastandades seda vana ehk biheivioristlikuga (vt tabel 2). Üleminekut vanalt paradigmat uuele peetakse enesestmõistetavalt vajalikuks, näidates konstruktivistlikku õpiparadigmat hinnanguliselt soodsamas valguses.

Tabel 2: Uuele õpetusparadigmale üleminek. (Ruus 1996: 15-16)

Vana paradigma	Uus paradigma
<i>Suletud õppesituatsioonid:</i> Õpetuses piirduakse peamiselt programmi ettekirjutuste ja õpikuga;	<i>Avatud õppesituatsioonid:</i> Õpetusse tuuakse värsket, autentset informatsiooni õppijate ja õpetajate omal valikul:
<i>Õpetamiseesmärk:</i>	<i>Õpetamiseesmärk:</i>

Programmis, õpikus sisalduv kõigile kätte õpetada	Suunata õppijad iseseisvatele probleemilahendustele, analüüsile ja sünteesile, põhjendatud otsuste vastuvõtmisele alternatiivide hulgas, kasutades eri infoallikaid, sh õpikut
<i>Õpetamisvahendid:</i> Peamiselt õpik, töövihikud; õpetamismetodid valitakse lähtuvalt programmi ja õpiku omandatusest; õpetamine on peamiselt frontaalne;	<i>Õpetamisvahendid:</i> Mis tahes infokandja, sh õpik; varieeritakse õppemeetodite süsteemi lähtuvalt õppeeesmärkidest ja õppesündmuste kulgemisest; õpetamine on orienteeritud indiviidile ja õppijate rühmadele, toimub harvemini frontaalselt;
<i>Hindamine:</i> Hinnatakse programmi ja õpikuga ettekirjutatud teadmiste, oskuste ja vilumuste omandatust; õpitulemused on hästi prognoositavad ja formaliseeritavad	<i>Hindamine:</i> Hinnatakse õppeülesannete täitmist: probleemi lahendamise käiku, lahenduse tõhusust, uudsust; analüüsi täpsust, põhjalikkust jne; õpitulemused ei ole väga hästi prognoositavad ja formaliseeritavad;
<i>Õppimiseesmärk:</i> Head hinded, halbade hinnete vältimine	<i>Õppimiseesmärk:</i> Senisest enam õppeprotsess ise, st sisemiselt omaksvõetud õpiülesannete edukas täitmine;
<i>Enesehinnangu kujunemine:</i> Õppija kujundab enesehinnangu õpetaja hinnangu alusel; vaidluste korral leitakse õpikust õige vastus	<i>Enesehinnangu kujunemine:</i> Õppija kujundab enesehinnangu interaktsioonis õpetaja ja õpikaaslastega, vaidluste korral tuleb põhjendada õppeülesande täitmise kvaliteeti;
<i>Õppeülesande iseloom:</i> Õppeülesanded on sageli eesmärgistamata nii õpetaja kui õpilase seisukohalt, tähelepanu keskendub programmi sisule, meetodite valik on juhuslik, hindamine ei ole eesmärkidega kooskõlas	<i>Õppeülesande iseloom</i> Õppeülesanne on osa õppeülesannete süsteemist, on selgelt eesmärgistatud; õppimis- ja õpetamismetodid, õppesisu ning hindamine on kooskõlas eesmärkidega, õppeülesandeid korrigeeritakse pidevalt, sõltuvalt sellest, millised õppesündmused aset leidavad
<i>Õpetaja enesehinnang:</i> Õpetaja käsitab positiivse õppesündmusena inspektori kõrget hinnangut oma tööle või negatiivse hinnangu vältimist, õpilaste häid hindeid ja edu mõnda õppeasutusse, eeskätt kõrgkooli sisseastumisel	<i>Õpetaja enesehinnang:</i> Õpetaja käsitab positiivse õppesündmusena positiivsete õpisündmuste vallandamist; tähtsad on ka õpilaste head hinded, edu sisseastumiseksamitel, eriti aga nende toimetulek pärastises elus – nii õppimises kui ka töös

Konstruktivistlikud õpiteooriad püüavad iga uue teadmise siduda õpilase senisesse teadmiste ja kogemuste võrgustikku, püüdes ühtlasi arendada õppija

iseseisvat mõtlemist. Praegusel Eesti haridusmaastikul on vajadus õppekavade mahtu vähendada ja õppijate süsteemset mõtlemist arendada kujundanud olukorra, kus konstruktivistlikud õpiteooriad leiavad hea vastuvõtu. Sellest loogikast lähtub ka näiteks Avatud Meele Instituudi poolt läbi viidav kursus “Märgist mõistmiseni” (varasema nimetusega *Lugemine ja kirjutamine iseseisva mõtleja kujundamiseks*, vt Steele et al 1997), mis pakub õpetajatele rikkalikult metoodilisi võtteid õpetuse mitmekesistamiseks ja õppija aktiveerimiseks.

Meediaõpetuse seisukohast on konstruktivistlikud ja strukturalistlikud õpiteooriad ilmselt edukalt rakendatavad, eriti olukorras, kus meediaõpetus toimub integreeritud teemana. Niisugusel juhul on võimalus õpilaste aktiivsust ja huvi maksimaalselt ära kasutada just siis, kui see tekib.

2.3. Järeldused

Lähtudes meediaõpetuse erinevatest suundumustest, erinevatest haridusteooriatest ning valitsevast koolipraktikast, võib teha mõned järeldused meediaõpetuse (täpsemalt meediapedagoogika) võimalike suundade kohta Eestis:

- a) Konstruktivistlik õpiparadigma võimaldab lisaks žanrikesksele õpetusele toetada aktiivsele ja kriitilisele meediakasutamisele suunatud õpetust.
- b) Lähtuvalt konstruktivistlikust õpiparadigmast peaks meediaõpetuses kasutatav materjal olema ajakohane ning lähtuma õpilaste reaalsest meediakasutusest.
- c) Meediaõpetuse sisu kavandades tuleb silmas pidada meediasõnumite dekonstrueerimise ja konstrueerimise tasakaalu.
- d) Arvestades meediaõpetuse eesmärkide laia spektrit, õpilaste erinevaid huvisid ja koolide erinevate rõhuasetustega õppekavasid võib järeldada, et meediaõpetuse tarvis on keerukas luua õppematerjali, mida klassis võiks kasutada sarnaselt õpiku või töövihikuga.

3. Meediaõpetus riiklikus õppekavas

Meediaõpetuse rakendamiseks koolis on kolm peamist süsteemi: meediaõpetus eraldi õppeainena, meediaõpetus emakeeleõpetuse osana või paljudesse õppeainetesse integreeritud meediaõpetus (Gundacker 1999). Iga süsteem seab teatavad nõudmised didaktilisele lähenemisele, täiendkoolitusele ning õppematerjalidele. Riigiti, kooliastmeti ja kooliti võib rakendada erinevaid süsteeme.

Eesti Vabariigi koolide tegevust reguleerib Riigikogus vastuvõetud “Põhikooli ja gümnaasiumiseadus” ning “Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava”, mis kehtestatakse valitsuse määrusega. Riiklikku õppekava sätestav määrus kehtestatakse «Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse» § 3 lõike 2 alusel. Õppekava praegu kehtiv versioon on vabariigi valitsuses vastu võetud 11.06.2002 ning seda on koolides rakendatud alates 2002/2003 õppeaastast. Ühe suurema uuendusena viis praegu kehtiv õppekava sisse läbiva teema mõiste (riikliku õppekava lisa 5). Läbiv teema on õppekava osa, mille õpetamiseks ei ole ette nähtud eraldi ainetunde, kuid määratletud on õppe-eesmärgid ning taotletavad pädevused.

1.1. Läbivate teemade õpetamise eesmärk on kujundada teadmisi, oskusi, hoiakuid, väärtushinnanguid ja käitumisnorme valdkondades, millel on kokkupuutepunkte paljude õppeainetega.

1.2. Läbivad teemad on:

- keskkond ja säästev areng;
- tööalane karjäär ja selle kujundamine;
- infotehnoloogia ja meediaõpetus;
- turvalisus.

1.3. Läbivate teemade õpetus realiseerub kogu kooli tegevuse kaudu: ainekavade, kooli mikrokliima, juhtimise ja majandamise kaudu. Õpetajal on õpimotivatsiooni loov, hoiakuid kujundav ning ea- ja jõukohast õppekeskkonda loov roll. Eelistatud on õppevormide mitmekesisus,

õppimine kogemuse kaudu: rühmatööd, projektid, ekskursioonid, arutelud, individuaalsed ülesanded, kodutööd, loovülesanded jne. Õpetaja isiklik eeskuju hoiakute ning töö- ja suhtlemisoskuste osas omab määravat tähtsust.

Läbivad teemad on ette nähtud kõikidesse kooliastmetesse, sellest lähtuvalt on sõnastatud nii õppe-eesmärgid, taotletavad pädevused kui ka õppesisu. Läbivad teemad on tihedalt seotud ka üldpädevuste ja valdkonnapädevustega, mis on loetletud Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava paragrahvides 7 ja 9. § 10 nimetab läbivaid teemasid ka õpetuse integratsiooni olulise osana: “*Õpetuse integratsioon saavutatakse läbivate teemade, temaatiliste rõhuasetuste, õppeülesannete ja -viiside abil.*”

Ehkki meediaõpetus on riikliku õppekava lisa 1.peatükis liidetud infotehnoloogiaga, on nende kahe läbiva teema eesmärgid ja pädevused eraldi sõnastatud peatükkides 4 ja 5. Esimese lähenemise kohaselt tuleks meediaõpetust käsitleda väga tihedas seoses info- ja kommunikatsioonitehnoloogia resp arvutiõpetusega, edasine viitab aga meediaõpetusele kui iseseisvale läbivale teemale. Seega on meediaõpetuse koht kooli õppekavas määratletud üsna vastuoluliselt, jättes ruumi paljudele erinevatele tõlgendustele ja praktikatele. Õppekavas sõnastatu realiseerimiseks puuduvad praegu niihästi teoreetilised lähtealused kui metoodiline ja didaktiline materjal. Sellele vaatamata peab iga kool rakendama õppeaastal 2004/2005 oma õppekavas kõik läbivad teemad täies mahus. Ühtne arusaam läbivate teemade, sh meediaõpetuse õpetamise mahust, pädevuste saavutamise hindamisest ja õpikeskkonda kujundamiseks vajalike meetmete ulatusest on aga kevadel 2004 veel ebapiisav.

3.2. Läbivate teemade rakendumine õppetöös

Vastavalt *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklikule õppekavale* koostab iga kool kooli õppekava ja tunnijaotusplaani, mis on vastavuses ka kooli arengukavaga. Kooli õppekava põhjal koostab iga klassi- ja aineõpetaja iga klassi ja iga aine jaoks ainekava, mille alusel omakorda valmib töökava. Töökava on kalendaarne plaan, mille põhjal õppesisu jaotatakse 35 õppenädalale või õppetsüklikele (see on võimalik gümnaasiumiastmes). Töökavasse märgiv õpetaja ka selle, kuidas ta kavatseb konkreetse aine õpetamise lõimida läbivad teemad. Seda, kas kõik läbivad teemad saavad piisaval määral kaetud, peab jälgima kooli juhtkond, kelle ülesandeks on tagada ka see, et läbivad teemad jõuaksid õpilasteni õpikeskkonna ning “kogu kooli tegevuse” kaudu.

Niisugune töökorraldus eeldab vaikimisi, et

1. õpetaja on huvitatud läbivate teemade käsitlemisest
2. õpetajal on pädevus läbivate teemade käsitlemiseks
3. põhiaine maht võimaldab läbivate teemadega tegelemist

Reaalses koolisituatsioonis ei ole need eeldused aga enamasti täidetud. Kuna kogu ülejäänud õppekava on üles ehitatud ainekeskselt ning ainemahud on õppekavas küllaltki suured, ei ole põhjendatud eeldus, et õpetajal jätkub läbivate teemadega tegelemiseks piisavalt aega ja jõudu. Aineti, kooliti ja õpetajati on olukord ilmselt erinev, kuid praeguses koolisituatsioonis võib tekkida olukord, kus läbivate teemade õpetamine ei ole piisavalt tagatud. Võib aga oletada, et toimib ka vastupidine protsess: õpetaja, kes on mõne läbiva teema õpetamisest huvitatud ja innustunud, võib selle jaoks leida piisavalt aega oma aine töökava koostades ja tunde läbi viies.

Sellelegipoolest on läbivate teemade õpetamisega seotud mitu probleemi.

1. Kuidas mõõta läbiva teema pädevuse saavutamist?
2. Kas läbiva teemaga seotud õpitegevusi on võimalik arvestusliku hindega hinnata?

3. Milline mehhanism tagab kõigi läbivate teemade piisavat kaetust näiteks kooliastmeti?
4. Millega tagatakse õpetajate valmisolek, motivatsioon ja pädevus läbivate teemade õpetamiseks?

3.3. Meediaõpetusega seotud aineistik põhikooli õpikutes

Eesti koolides on pikk kooliraadiote ja kooliajalehtede traditsioon, mis annab eneseteostusvõimaluse paljudele õpilastele, kes tunnevad huvi kirjaliku või suulise eneseväljenduse vastu. Koolimeedia on peamiselt klassiväline tegevus, mis eeldab heade juhendajate olemasolu ja õpilaste piisavat huvi.

Meediaõpetuse teatavad vormid on esindatud ka ainetundides. Korrektsed uurimused antud ainevallas seni puuduvad, kuid viimase kümne aasta jooksul välja antud õpikutes näib aineõpetuse integratsioon meediamaterjalidega olevat küllaltki mitmekihiline. Järgnev kujutab endast põgusat ülevaadet õpikutes leiduvast meediamaterjalist, jättes põhjalikuma uurimise edasiste uurimustööde valdkonnaks.

Esimese kooliastme õpikutes on meediateemade esindatus juhuslikku laadi ning need ei tõuse muu õppematerjali seast eriti esile. Eesti keele ja kirjanduse õpikutes leidub ajakirjandusega seotud tööülesandeid alates kolmandast klassist, peamiselt aga **teisest** kooliastmest ehk neljandast klassist (Hiisjärv 1997:200; Hiisjärv 1997:179; Hiisjärv 1998:171-177; Hiisjärv 1998:180-183). Domineerivad ülesanded, milles õpilased peavad ajakirjatekstist leidma teatavaid grammatilisi vorme (Hiisjärv 1997-1999) või looma ise näiteks klassi ajalehe (Hiisjärv 1998:187-189). Erilist tähelepanu pööratakse teise kooliastme õppematerjalides erinevate ajakirjandusžanrite loomisele (Hiisjärv 1999:219 jm), kusjuures žanritest on esindatud reportaaž, arvustus, kuulutus, koomiks, karikatuur, reklaam, uudis. Informatsiooni osa ühiskonnas ning infoallikaid tutvustatakse ka IV klassi

kodanikuõpetuse õpikus (Mõttus 2001:72-78). Meediamaterjali sisulisele mõistmisele ja kriitilisele lugemisele suunatud ülesandeid teise kooliastme õpikutes ei leidu.

Kolmanda kooliastme õpikutest väärrib esile tõstmist kirjanduse õppematerjalide sari “Sõna võlu – Sõna vägi – Sõna lugu”, milles on kasutatud nii kirjalikke kui auditivseid meediamaterjale käsitletavate teemade süvendamiseks ning kasutatud ülesandeid, mis nõuavad meediamaterjali funktsionaalset lugemist. Žanriõpetus jätkub ka selles kooliastmes, kusjuures vaheldumisi käsitletakse meedia- ja kirjandusžanre (Nahkur & Sock 2001, 2002, 2003). Uudsenä võib Nahkuri ja Soku õppematerjalide puhul märkida meediatekstide laialdasemat kasutamist õppematerjalina. Ajakirjandustekste on reprodutseeritud õpikus seoses konkreetse kirjandusteemaga ning kuulamisülesannete hulgas on mitmeidki raadiotekste.

III kooliastme kodanikuõpetuse õpikus käsitletakse ajakirjandust demokraatia ja totalitarismi kontekstis, illustratsioonidena on läbi kogu õpiku kasutatud ajalehtedest võetud teabegraafikat (Möldre&Toots 1997:37-40). Teiste õppeainete, nt inglise keele õpikutes esineb meediamaterjali peamiselt lisalugemise või illustratsiooni funktsioonis.

Ülevaade gümnaasiumiosa õpikutest nõuab täpsemat, käesoleva magistritöö raamidesse mittemahtuvat uurimistööd, kuna koolides kasutatakse väga erinevaid õpikomplekte ning meediapädevuste saamisele suunatud tegevuste hulka gümnaasiumis on seega raskem hinnata. Kuna kehtiv õppekava annab IV kooliastmel võimaluse meediaõpetuse õpetamiseks eraldi kursusena, ei ole küsimus meediateemade esindatusest erinevates õppematerjalides ka nii oluline kui põhikooliosas.

Eeltoodust võib teha mõningad järeldused:

1. Põhikooliosas on olemas harjumus integreerida meediaõpetuse teemasid emakeele ja tekstiõpetuse õpetamisega, keskendudes seejuures traditsiooniliste meediažanride loomisele ja iseseisvate projektide, nt klassi ajalehe teostamisele.

2. Meedia osa ja funktsioone ühiskonnas käsitletakse olemasolevates õppematerjalides ja õppekavades ebapiisavalt.
3. Audiovisuaalne ja uus meedia on õppematerjalides ja ainekavades väga nõrgalt esindatud.
4. Teadlikule ja kriitilisele meediakasutusele suunavaid tegevusi, mis arvestaksid õpilaste reaalselt meediakogemust ja aktuaalset meediateksti, õppematerjalides praktiliselt pole.

4. Meediadidaktika põhimõtetest

Asudes uurima Eesti koolipraktikasse sobiva meediaõpetuse vorme, peaksime põgusalt tutvuma kurssi viima üldiste meediadidaktiliste põhimõtetega. Poliitiliskultuuriliste otsuste, meediapedagoogika üldsuundumuste ja pedagoogika põhimõtete alusel kujunenud meediapedagoogika on tihedalt seotud meediadidaktika ja –metoodika arenguga. Vajadus orienteeruda pidevalt muutuval meediamaastikul eeldab ka pidevat didaktilist refleksiooni ning loovat suhtumist õpetuse metoodikasse. Seetõttu ei saa järgnev ülevaade olla ammendav, vaid keskendub üksnes kõige olulisematele ja levinumatele printsiipidele, mille suhtes näib valitsevad konsensus.

Küsimus meediaõpetuse vajalikkusest on leidnud jaatava vastuse väga paljudel tasanditel alates rahvusvahelistest hariduskonverentsidest ja lõpetades tegevõpetajatega. UNESCO nn Grünwaldi dokumendis deklareerivad 19 riigi esindajad, et meediast on saanud tänapäeva kultuuri osa ning et katsed meedia sisu mõjutada tuleks asendada noorte kriitilise meediapädevuse arendamisele (Grunwald 1982). UNESCO 1999.a. meediaõpetuse alase konverentsi materjalides kordub sama tõdemus, mida toetab paljude maade meediaõpetuse kogemuse kirjeldus (Gudnacker 1999). Eesti koolis meediaõpetuse sisu ja vormi sätestavatest õigusaktidest oli juttu eelmises peatükis. Viimased uuringud osundavad, et ka õpetajad peavad meediaõpetust küll oluliseks, kuid ei ole selletga tegelemiseks veel piisavalt ette valmistatud (Kurm 2004).

Põhimõttelisest otsusest ja valmisolekust koolipraktikani on pikk tee, mis nõuab õppesisu ja didaktiliste põhimõtete määratlemist, õppematerjalide ettevalmistamist ja õpetajate täiendkoolitust, samuti teatavaid muudatusi kooli õppekavades ning õpetajate aine- ja töökavades. Selle protsessi üks tähtsamaid osi on meediadidaktiliste võimaluste uurimine ja paljude võimalike arenguliinide seast konkreetseesse olukorda sobivaima valimine. Juba põgus tutvumine meediaõpetuse rohkete praktiliste rakendustega maailmas, Euroopas või ka Eestis annab märku, et ühe ainuõige mudeli otsimine oleks ilmselt ekslik – meediaõpetuse vormistik ja sisu

lähtub väga suurel määral rahvuskultuurist ja ajalis-ruumilisest kontekstist. Küll aga võib otstarbekaks osutada erinevate didaktiliste võimaluste uurimine ja üldistamine ning seostamine konkreetse õpetusmetoodikaga.

Lähtuvalt konstruktivistlikust õpiparadigmast on viimasel kahel kümnendil meediadidaktiliste arutelude keskmes vajadus seostada meediaõpetuse sisu õpilase maailmakogemusega (antud juhul meediakogemusega). Laialdaselt kõneldakse meedia ja popkultuuri “tungimisest” kooli (Kotilainen 2001 jpt), andes juba sõnavalikuga mõista, et meediaõpetuse didaktika ja metoodika erineb oluliselt traditsioonilisest hariduspraktikast. Erinevused ilmnevad niihästi õppesisus (meedia uueneb pidevalt, mistõttu ei ole võimalik kasutada rangelt fikseeritud õppematerjale) kui ka metoodikas – õpetuses kasutatakse rohkesti interaktiivseid töövõtteid (Iiskala 1999).

Käimasolevad meediadidaktilised arutelud võib laias laastus jagada kahte suurde rühma. Esiteks, arutelud meediaõpetuse spetsiifikast, mille eesmärk on eristada meediaõpetuse eriomaseid jooni ja määratleda põhimõtted, mille järgi valida õppesisu. See teemadering kasvab otseselt välja meediapedagoogika ja ühiskonnateaduste alastest diskussioonidest, puutudes kokku ka esteetilise kasvatus ja kommunikatsiooniõpetuse alal toimuva mõttevahetusega. Teise teemaderingi moodustab diskussioon selle üle, kuidas ühendada meediaõpetust kooli õppekavaga. Siin puututakse vahetult kokku ülddidaktiliste ning koolikorralduslike aruteludega.

Järgnevas lühikeses ülevaates toetun peamiselt Soome, Saksamaa, Suurbritannia, USA ja Kanada meediaõpetuse teooriale ja praktikale, püüdes neist leida teatavat ühisosa, mida võiks sõnastada peamiste meediadidaktiliste põhimõtetenä.

Esiteks, **meediakasvatus ja –õpetus peaks algama samal ajal kui lapsel tekib huvi meediakasutuse vastu** (Liukko & Kangassalo 1998, Hellström & Toivanen 1993, Vuolle 1999). Meediaõpetuse kogemus kogu maailmas osutab, et meediaõpetusel on oma koht juba alushariduses. Arvestades seda, et meedia noorim sihtrühm on maimikud, peetakse õigeaks meediakasvatusega alustada niipea, kui laps mõnele meediasõnumile tähelepanu pöörab. Esimestel eluaastatel ei ole ehk põhjendatud kõnelda meediaõpetusest, kuid siiski soovivad paljud teoreetikud

vanematel algusest peale pöörata tähelepanu meediakasvatusele. Meediakasvatuse osa alushariduses on seni paljuski alahinnatud ning uurija võib endale esitada küsimuse, kas rõhuasetus peaks olema laste või vanemate teavitamisel. Meediakasutust puudutava metakognitsiooni arendamiseks vajab laps niihästi sõnavara kui vanemate toetust ja huvi. Uurijad soovivad laiendada meediakasvatuse mõisteteringi sedamööda, kuidas lapse huvi meedia vastu avardub ning olla valmis tema küsimustele vastama. Vajadus alustada meediakasvatust samal ajal kui algab meediakasutus on tihedalt seotud eeltoodud esimese põhimõttega – siduda õpetus tihedalt laste reaalse meediakasutusega.

Kirjelatud põhimõttest lähtuvad õppemeetodid on sageli suunatud lapse ja kasvatajate ühistegevusele. Nii soovitakse nt vaadata koos telesaadet ning sellest rääkida, arutleda, mis on nt telesaadetes reaalne ja mis fiktsionaalne. Ajalehti-ajakirju kasutatakse alushariduses lugemaõppimise toetajana (tuttavate tähtede otsimine), visuaalse kirjaoskuse arendajana (leia pealkiri, kirjelda pildil nähtavat), käelise tegevuse abivahendina (kollaažid ajakirjapiltidest, voltimine) ja loovuse arendamiseks.

Teiseks - **meediakasvatus ja -õpetus peab lähtuma õpilaste eomasest meediakasutusest** (Fleming 1993; Rosen et al 1998:3; Kotilainen 2001 jm). Meediaõpetuse eesmärkide teostamiseks on oluline alustada just sealt, kus on õpilased. Kuna lapsed viibivad meedia mõjuväljas praktiliselt sünnist peale, ei saa kooli meediaõpetust alustada nõ nullist. Igal lapsel on teatav meediakogemus ning omad eelistused. Enamasti on kooli tuleva lapse meediakogemus pärit televisioonist, kuid ilmselt on näiteks arvuti- ja internetikogemustki järjest enam. Sellest johtuvalt on ka alushariduse ja esimese kooliastme meediakasvatuses ja -õpetuses loogiline alustada visuaalse kirjaoskuse arendamisest (õppesisuks nt animafilmid, reklaamid, video- ja arvutimängud). Oluliseks võib siin pidada seda, et laps ise hakkaks oma meediakasutust teadvustama ning eristama reaalsust meediakogemusest ja (nt telerist nähtu põhjal) fantaasiat reaalsusest. Mida vanemate õpilastega on tegemist, seda suuremad võivad olla meediakasvatuse erinevused. Vajadus kasutada meediaõpetuse lähtealusena noorte meediakasutust eeldab pidevaid uuringuid ning meediamaastikul toimuvate muutuste jälgimist, võimaldamaks rikastada

meediaõpetust just nende analüüsi- ja kriitilise lugemise oskustega, mida õpilased hetkel kasutada saaksid ja kasutama peaksid. Ühtlasi võib eeldada, et meediaõpetuse rõhk asetub pigem audiovisuaalse ja interaktiivse meedia eripära kui trükimeedia käsitlemisele. Tuleb tunnistada, et seni Eesti koolis toimunud žanrikeskne õpetus pöörab õpilaste reaalsele meediakasutusele liiga vähe tähelepanu ning suuresti seetõttu on motivatsioon meediateemade käsitlemiseks kohati vähene nii õpilaste kui õpetajate hulgas.

Metoodilistest võtetest soovitatakse jälgida meediat koos lapsega ning arutleda temaga selle üle. Laste ja noorte tähelepanu pälvinud meediasõnumite aktiivne lugemine ja uurimine, huvi korral ka matkimine, parodeerimine ja travestia võivad aidata õpilastel paremini mõista meediasõnumi sisu ja toimemehhanismi.

Kolmandaks **peab meediaõpetus andma oskuse lugeda ja mõista päevakohast meediamaterjali** (Kotilainen 2001; Potter 2001, Rosen et al 1998, Raatikainen 2002, Tani 2002). Meediasõnumite sisu ja vorm muutub päevast päeva. Sündmuste ajaline kontekst on meediateksti mõistmise seisukohtalt enamasti oluline. Seetõttu soovitavad uurijad kasutada ka analüüsimetodite õppimiseks värsket ja õpilastele arusaadavat meediateksti, kuna sel juhul on õpilastel kergem tajuda sündmuste ja protsesside konteksti. Kuna väga noortele õpilastele arusaadavat teksti on meediast (eriti trükimeediast) kohati keerukas leida, soovitatakse (näiteks sündmuste järjekorra taastamiseks) kasutada pigem äratuntavalt fiktsionaalset kui vananenud teksti. Käsitletava meediamaterjali aktuaalsuse nõue teeb keerukaks ka näiteks meediaõpetuse õpikute koostamise, kuna neis kasutatav näitmaterjal vananeb nädalatega. Mõningate meediaõpetuse teemade käsitlemine (nt reklaamid, popstaaride imagokujundus, valimiskampaaniad jms) on mõeldav üksnes väga ajakohase materjali põhjal. See eeldab, et koolil/õpetajal on võimalik kasutada ajakohast tehnikat ning et õpetaja on teadlik ka meediatekstide kasutamise legaalsetest tingimustest.

Meediaõpetuse puhul on õpilase ja õpetaja rollid sageli vahetuses – õpilane teab nii mõnestki asjast rohkem kui õpetaja. Parimal juhul teadvustavad mõlemad end meediatarbija rollis ning otsivad üheskoos sõnumi tausta, tähendust ja toimemehhanismi. Õpetaja peab silmas pidama, et meediaõpetuse eesmärk ei ole

tänaste sõnumite mõistmine, vaid niisuguste analüüsiostuste andmine, mis võimaldavad õpilasel iseseisvalt orienteeruda päevast päeva muutuvate teadete ja tekstide tulvas.

Kirjeldatud põhimõttest lähtub terve hulk metoodilisi soovitusi. Lapsed võivad pidada meediapäevikut, kõnelda klassis meeldinud/ebameeldivatest meediakogemustest, korraldada meediaviktoriine jms, mis ergutab meediasõnumeid jälgima. Oma koha on leidnud ka nt meedialemmikute kohta materjali kogumine ja soovitud vormis esitamine.

Neljandaks – **meediaõpetus sisaldab paralleelselt sõnumi dekonstrueerimist ja konstrueerimist** (Fleming 1993, Potter 2001, Tyner 1991, Inovaara & Leppäjärvi 2000, Kinnunen 2002, Leppäjärvi 2002, jm). Käsitledes õpilast kui meediatarbijat on vaikumisi eeldatud, et ta tegeleb pigem teadete dekonstueerimise e. lahtimõtestamise ja mõistmisega. Suures osas vastab see ka tõele ning seega on põhjendatud ka meediaõpetuse rõhuasetus sõnumite dekonstrueerimisele. Rekonstrueerimine tähendab meediaõpetuse kontekstis arusaamist, kuidas on üks või teine meediatekst loodud, millistest allikatest pärineb informatsioon ja millised on kommunikaatori võimalikud eesmärgid. Oluline on seejuures, et õpilane oskaks näha meediasõnumit kui reaalse inimeste loomingut, mitte kui absoluutset või isetekkelist teksti. Kuigi dekonstrueerimisharjutused on selle eesmärgi saavutamiseks väga tõhusad, ei saa alahinnata ka ise tegemise didaktilist mõju. Kui õpilane püüab ise luua nt uudist või tervet ajakirjanumbrit, on tal tihti lihtsam mõista, kuidas tekstid sünnivad ning millised protsessid mõjutavad selle autorit (nt kui keeruline võib olla sõnavalik). Arvestades seda, kui lihtne on praegu oma sõnumit laialdasele auditooriumile kättesaadavaks teha (nt internetifoorumid ja kommentaarikeskused), muutub oskus meediasõnumit iseseisvalt konstrueerida eriti oluliseks. Sama võib öelda ka meediaõpetust kodanikuõpetuse kontekstis vaadeldes.

Sõnumi dekonstrueerimist ja konstrueerimist võib meediaõpetuses olla raske tasakaalustada, eriti olukorras, kus tehnilisi vahendeid napib. Eestis on hinnatav koolimeedia traditsioon, mis annab vanematele õpilastele head võimalused ajakirjanduslikuks praktikaks. Jõukohaseid metoodilisi soovitusi leidub ka

noorematele õpilastele, nt intervjuerimisharjutused (alates matkimisharjutustest reaalseste intervjuudeni kodukoha elanikega), fotode tegemine ja allkirjastamine, reklaamide koostamine jms. Analüüsiks ja hindamiseks soovitatakse kasutada kas värskaid ja õpilaste maailma puudutavaid sõnumeid või ka kaasõpilaste loodud meediateksti.

4.1. Tugimaterjali loomise põhimõtted

Eelkäsitletu lubas meediaõpetuse tugimaterjali loomiseks püstitada mõned hüpoteesid ja sõnastada põhimõtted.

Esiteks, meediaõpetuse kui läbiva teema õpetamiseks ei piisa vaid õpikeskkonna kujundamisest, nt ajalehtede tellimisest kooli raamatukokku, arvutiklassi kasutamise võimalusest või väheste entusiastide poolt toimetatava kooli ajalehe toetamisest. Loetletud tegevused on õpikeskkonna kujundamiseks vajalikud, kuid oluline on seegi, et klassis õppetunni ajal toimuv suunaks õpilasi teadliku ja kriitilise meediakasutuse suunas. Vaatamata kooli muutumisele õpilaskeskemaks (paralleelselt aga ka motiveeritumaks järgima riikliku õppekava nõudeid), on õpetajal siiski klassis toimuva osas suur otsustusõigus.

Teiseks, arvestades õppekavade pingsust ei tohiks meediaõpetuse tugimaterjalis sisalduvad ettepanekud ja harjutused olla liiga spetsiifilised, vaid lähtuma eelkõige integreeritavusest erinevatesse õppeainetesse. Riikliku õppekava loogikat järgides peavad õpilased meediapädevuse saavutama muude ainetundide ja õpitegevuste kaudu ning praktiliselt iga õpetaja peaks olema pädev meediateemasid aineõppesse põimima. Praeguses koolisituatsioonis on see lootus liialdatud. Niisuguses olukorras on loomulik, et loobutakse neist aspektidest oma töös, milles end ebakindlalt tuntakse. Eestis on seega küll olemas seadusandlik akt, mis meediaõpetuse läbiva teemana kohustuslikuks teeb, ent puudub nii meediadidaktika-alane ettevalmistus õpetajatele kui ka ülevaade sellest, mil määral õpilaste meediapädevuse arendamisega tegeldakse. Olukord on sarnane nt Suurbritannias,

Soomes ja USAs valitsevaga, kus meediaõpetus on (täielikult või osaliselt) integreeritud teema ning meediaõpetuse didaktiline materjal on õppekavaga üsna lõdvalt seotud (Fleming 1993).

Neljandaks tuli arvesse võtta, et õpetaja soov ja motivatsioon meediaõpetusega tegelemiseks ei pruugi olla piisav. Sellest lähtuvalt võib osutada otstarbekaks koostada tugimaterjal nii, et selle stiil oleks inspireeriv, ärgitaks kaasa mõtlema ja uusi võimalusi otsima, samas aga tunnustaks ka õpetaja olemasolevat meetodilist ja didaktilist pagasit. Meediaõpetuse tugimaterjalid leiduvad harjutused ja ülesanded peavad olema kergesti modifitseeritavad erinevates ainetundides kasutamiseks, kaotamata siiski oma meediapädevust arendavat iseloomu.

Eelkirjeldatust johtuvalt osutus otstarbekaks töötada õpetajate tugimaterjal välja väga tihedas seoses praktikaga, et leida õpetaja töökavas kõige realistlikumad võimalused meediaõpetuse integreerimiseks.

4.2. Seminarirühma moodustamine ja eeltööd

Eesmärgiga arendada õpetajate meediapädevust kogunes septembris 2003 rühm Elva Gümnaasiumi õpetajaid, et uurida reaalseid võimalusi meediaõpetuse integreerimiseks I-II kooliastme õppetöösse. Rühma kuulus kolm klassiõpetajat (I, II ja III klass) ning kaks II kooliastme aineõpetajat (eesti keel, saksa keel ja loodusõpetus). Õpetajad osalesid seminaris töös vabatahtlikult kord nädalas kahe akadeemilise tunni jooksul. Seminaris juhtiva põhimõttena lepiti kokku selles, et niihästi tööd planeerides kui analüüsides lähtutakse eelkõige reaalsest koolipraktikast, konkreetse õpetaja ja klassi töökavast ning huvisfäärist. Kehtestati järgmine töökorraldus:

- a) Iga osalev õpetaja teeb regulaarselt ülevaate oma töökavadest, püüdes leida konkreetseid teemasid erinevates õppeainetes, millega võiks siduda meediaõpetust;

- b) Probleemi või tööülesande püstitamine; teema seostamine meediapädevuse osaoskustega;
- c) Esialgse harjutuse koostamine
- d) Esialgse harjutuse läbiarutamine
- e) Harjutuse läbiviimine klassis vastavalt töökavale
- f) Klassitöö analüüsiva raporti esitamine seminarirühmas (vt lisa 1)
- g) Harjutuse korrigeerimine
- h) Arendus- ja integratsioonivõimaluste leidmine

Esialgse harjutuse koostas seminarirühma juht (K.Ugur), tööülesandeid katsetas iga õpetaja iseseisvalt. Kogu ülejäänud töö toimus rühmas. Töö etapid vaheldusid vastavalt vajadusele, planeerimine toimus reeglina 1-3 nädalaste tsüklitena. Lisaks töökavast lähtuvatele teemadele töid osalevad õpetajad seminarirühma ka neid meediaga seotud teemasid, mida nad ise või nende õpilased hetkel oluliseks pidasid.

Esimestel kohtumistel sõnastati küsimused, millele seminarirühmas osalevad õpetajad soovisid õpilaste tähelepanu juhtida:

1. Kuidas ja mil määral kujundab meedia meie maailmapilti?
2. Kas ajalehes on kõik alati õigesti?
3. Kui usaldusväärne on (tele)pilt?
4. Miks kasutatakse protsente?
5. Reklaamid kui tänapäeva muinasjutt
6. Visuaalsed vahendid vaataja mõjutamisel
7. Kuidas satub teave ajakirjandusse?
8. Mis meediast puudub?
9. Kuidas teha ennast nähtavaks ja kuuldavaks?
10. Keelelise mõjutamise võtted
11. Kust leida teavet?
12. Kui ma oleksin ajakirjanik

Seminarirühm sõnastas järgmised töökorralduslikud põhimõtted:

- a) Iga käsitletav teema peab lähtuma konkreetse klassi ja õpetaja vajadustest/võimalustest.
- b) Välja pakutavad harjutused olgu modifitseeritavad erinevatele vanuseastmetele.
- c) Võimaluse korral peaks iga harjutuse või ülesande juurde lisama ettepanekuid selle lihtsustamiseks või komplitseerimiseks, samuti viitama integratsioonivõimalustele erinevate õppeainetega.
- d) Harjutuste juurde kuuluv teoreetiline sissejuhatus peab olema piisav, õpetajale hõlpsalt mõistetav ning napp.
- e) Harjutused peaksid sobituma koolide erinevate tehniliste võimalustega. Võimaluse korral peaks õpetajaile andma soovitusi, kuidas konkreetset harjutust teostada erinevate tehniliste vahenditega.
- f) Harjutused peaksid olema kasutatavad üksteisest sõltumatult.

Paralleelselt Elva Gümnaasiumis töötava rühmaga, kus osalesid I ja II kooliastme õpetajad, toimus harjutuste katsetamine Fr.Tuglase nim. Ahja Keskkooli III kooliastmes ning juhuslikumalt ka I ja II kooliastmes.

4.3. Eesmärkide püstitamine ja tugimaterjali teemavaldkondade sõnastamine

Riiklik õppekava esitab niihästi õppe-eesmärgid kui pädevused, mille õpilane peab põhikooli ja gümnaasiumi lõpetamise ajaks saavutama. Kuna õppe-eesmärke ei ole riiklikus õppekavas kooliastmeti lahti kirjutatud ning saavutatavad pädevused on eristatud vaid III ja IV kooliastme jaoks, osutus vajalikuks võtta seisukoht, mil määral ja mil viisil erinevate pädevuste saavutamiseks on konkreetsetes klassides võimalik tööd teha. Töö osutus keerukaks, kuna õpetajad ei tundnud end pädevana otsuseid tegema: raskusi valmistas riikliku töökava sõnastuse mõistmine ning selle sõnastamine klassis läbiviidavaks tegevuseks. Seminarirühma esialgne hinnang erinevatele eesmärkidele on kirja pandud esimestes kohtumistel toimunud diskussiooni käigus

Tabel 3: Hinnang RÕK lisa õppe-eesmärkide olulisusele põhikooli I ja II kooliastmes

Läbiva teema meediaõpetus õpetamisega taotletakse, et õpilane:	Arusaadavus	Olulisus seminarirühma osalejate meelest	Integreeritavus erinevate õppeainete töökavasse
<ul style="list-style-type: none"> • õpib nägema seoseid meedia osade vahel, meedia funktsioneerimise põhjusi ja tagajärgi; 	Raskesti arusaadav, õpetaja ei oma piisavalt taustateadmisi	Raskesti hinnatav; jääb selgusetuks, miks peaks õpilane seda teadma	Ühiskonna- ja kodanikuõpetus II ja III kooliastmel
<ul style="list-style-type: none"> • eristab avalikku ja privaatset elusfääri, omandab teadmised nende toimimise printsiipidest; 	Üldjoontes arusaadav; segaseks jäävad "toimimise printsiibid"	Oluline	Eesti keel (käitumisteed), võõrkeeled, kodanikuõpetus, inimeseõpetus
<ul style="list-style-type: none"> • õpib meedias orienteeruma, meediat lugema, vaatama ja kuulama; näeb inimeste asendit ja rolle 	Esimene pool on arusaadav; teine lausepool vajab selgitamist (nt mis on meediasüsteem ja mida on mõeldud	Teise lausepoole olulisust on raske mõista	Eesti keel, võõrkeeled, loodusained (õppefilmid TV-s)

tänapäeva meediasüsteemis;	inimese asendina selles)		
• omandab oskuse meedia manipuleerimist läbi näha;	Üldiselt arusaadav; küsitav, kui ulatuslikult meedia manipuleerib	Olulisus sõltub sellest, kui lähedalt käsitletav teema õpilasi puudutab	Kodanikuõpetus, muusikaõpetus, eesti keel
• kujundab vajaduse ja harjumuse suhelda erinevate meedialiikidega: trükimeediaga, elektroonilise meediaga, suulise meediaga;	Arusaadav	Tekib küsimus, kellele on see oluline ja miks peaks õpilasel olema harjumus erinevate meedialiikidega suhelda	Kõik õppeained on võimalikud
• omandab teadmised erinevate meediatekstide funktsioonidest ja ehitusest ning oskused ise olulisemaid meediatekste koostada.	Arusaamatu, milliseid tekste peetakse meediatekstideks	Olulisus sõltub vanuseastmest	Keeled, peamiselt eesti keel

Diskussiooni käigu põhjal otsustades jääb osalenud õpetajatele osaliselt selgusetuks, mida nad meediaõpetuses tegema peaksid; peamisi integratsioonivõimalusi nähakse keeleõpetuses. Kõik osalenud õpetajad kinnitasid, et nad tunnevad end käimasolevas diskussioonis ebapädevana, kuna neil puuduvad teadmised nt meediasüsteemist, meediatekstide funktsioonidest ja meedia manipuleerimisvõtetest.

Ligikaudselt sama tulemuse andis diskussioon taotletavatest pädevustest. Erinevusena ilmnes, et kuna õpetajad on vabad otsustama, milliste pädevustega nad on valmis tegelema I ja II kooliastmel, on nad ka motiveeritud ise valitud teemasid töökavadesse integreerima. Mida paremini õpetaja mõistab taotletava pädevuse sisu, seda suurem on ka tema valmisolek vastava teemaga tegelemiseks. Kuna pädevuste üle arutades oli õpetajail palutud keskenduda oma õpilastele ja nende eeldatavatele vajadustele ja vajakajäämistele, siis kujunes arutelu suhteliselt praktiliseks.

Tabel 4: Põhikooli lõpetaja meedia-alased pädevused RÕK lisa kohaselt.

Põhikooli lõpetaja:	Arusaadavus	Olulisus I ja II kooliastmel	Integreeritavus erinevatesse õppeainetesse
<ul style="list-style-type: none"> oskab eristada meediaväljaandeid: kohalikku ja üleriigilist ajakirjandust, üldväljaandeid ja eriväljaandeid, teabe- ja meelelahutusajakirjandust ning oskab sellele vastavalt erinevaid meediaväljaandeid kasutada; 	Oskus tundub enesestmõistetavana. Kuidas sõltub meediaväljaande kasutamine tema alaliigist ning miks peab seda õpetama?	Oluline on eristada ajakirjandusteksti muudest tekstidest; õpilased loevad selles vanuses vähe trükiajakirjandust, seetõttu võiks see teema jääda III kooliastmele	Integreeritav kõigisse õppeainetesse vastavalt õpetaja äranägemisele
<ul style="list-style-type: none"> oskab tajuda ja lahus hoida tegelikku ja kujutlusmaailma, avalikku ja privaatset elusfääri; 	Arusaadav	Väga oluline mõlemas aspektis	Integreeritav kogu õppeprotsessi
<ul style="list-style-type: none"> oskab lugeda, kuulata ja vaadata kõige olulisemaid meediažanreid ja leida nende põhisõnumit: uudist, arvamused, meelelahutust, praktilist infot; 	Arusaadav	Oluline, et õpilane oskaks eristada nalja tõsisest uudisest	Integreeritav eesti keelde; ka inimese- ja kodanikuõpetusse
<ul style="list-style-type: none"> oskab vaadata ja mõista fotosid ja illustratsioone ajakirjanduses; 	Arusaadav; samas puuduvad õpetajatel piisavad teadmised	Oluline, kuna õpilased tarbivad peamiselt visuaalset meediateksti	Kunstiõpetus, eesti keel
<ul style="list-style-type: none"> oskab selekteerivalt ajalehte lugeda; 	Millel põhineb selektsioon?	Õpilane peaks oskama teda huvitava materjali lehest üles leida	Keeleõpetus
<ul style="list-style-type: none"> oskab kasutada meediat praktilise teabe allikana: eristada reklaami toimetuse materjalist ja leida 	Arusaadav	Väga oluline, kuna õpilased on reklaami mõju all suure osa ööpäevast	Eesti keel, kunstiõpetus

reklaamist talle vajalikku teavet;			
• oskab kasutada elektroonilist meediat: mõistab, et Internet on avalik sfäär, oskab leida Internetist vajalikku teavet, kasutada portaale ja ajalehtede Interneti-väljaandeid;	Arusaadav	Väga oluline, kuna õpilastel on raske mõista internetis käitumise reegleid	Eesti keel, arvutiõpetus, läbivalt kogu õppeprotsess
• tunneb meedia põhilisi eetikareegleid ja oskab ära tunda nende rikkumist.	Õpetajad ei tunne materjali; seega arusaamatu	Oluline, sh laste kaitsmise huvides	Keeleõpetus, inimeseõpetus

Kokkuvõtvast tabelist nähtub, et õpetajad pidasid I ja II kooliastmel oluliseks seda, et õpilane oskaks eristada fantaasiat ja reaalsust, avalikku ja privaatset ning reklaami. Kirjalikust tekstist olulisemana nägid õpetajad visuaalse meediateksti (reklaam, foto, materjalid televisioonist) käsitlemist, kuna nende hinnangul loevad I ja II kooliastme õpilased vähe ajalehti ja ajakirju.

Ajavahemikus septembrist jaanuarini käsitletud teemad koondusid eeltoodust lähtuvalt kolme peamisse rühma:

- uudis ajalehes ja televisioonis: kuidas seda ära tunda, kuidas leida uudisest olulisemat, kuidas uudis meieni jõuab, kuidas leida uudislikku enda lähedalt;
- reklaam: mille poolest erineb reklaam teistest meediatekstidest, mis on reklaami funktsioonid, kuidas teha tõhusat reklaami;
- avalik ja privaatne: millised reeglid kehtivad avalikus ja privaatsetes sfääris, kuidas käituda internetis.

4.4. Harjutuste ja ülesannete loomise protsess ühe näidisülesande põhjal

Iga harjutuse loomine algas konkreetsest lähteülesandest, mis omakorda tulenes õpetaja töökavast. Üldjoontes on seda protsessi kirjeldatud eespool, täpsema näitena olgu esitatud harjutuse “Uudisküsimused” loomise protsess.

Sihtgrupp: II klass (paralleelselt V klass)

Lähteülesanne: Kuidas aidata õpilastel lugeda uudiste juhtlõiku ja mõista selle sisu? Kuidas arendada õpilaste jutustamisoskust?

Esialgne harjutus:

Uudis annab meile teada millestki, mis maailmas toimub, aga mida me oma silmaga tavaliselt ei näe. Hea uudis vastab kuuele tähtsale küsimusele, mida nimetatakse uudisküsimusteks. Loe järgnev tekst läbi ja vasta uudisküsimustele!

USA presidendi abikaasa Laura Bush saabus eile Moskvasse. USA esileedi jõudis Venemaa pealinna Pariisist ning viibib Moskvast kuni neljapäevani.

Interfax/BNS

Allikas: Postimees, 1.oktoober 2003

Uudisküsimus	Vastus
KES on sündmuse tegelased?	
MIS toimus?	
KUS tegevus toimus?	
MILLAL tegevus toimus?	
KUIDAS tegevus toimus?	
MIKS tegevus toimus?	

Esialgse harjutuse läbiarutamine rühmas tõi välja järgmised probleemid:

- juhtlõik ei vasta enamasti küsimustele *kuidas* ja *miks*. Kas nende küsimuste lülitamine harjutusse on õigustatud? Arutelu käigus leidis rühm, et ka need küsimused, millel vastust juhtlõigust ei leia, peaksid jääma harjutusse sisse ning neile vastamiseks võib hiljem kasutada uudise teksti (nt II klassis võiks õpetaja selle ette lugeda, suuremad teeksid seda ise).
- Kas lapsed võivad vastates kasutada ka taustateadmisi (nt et Moskva ongi Venemaa pealinn)? Ilmselt on arukas innustada lapsi oma teadmisi kasutama nii laialdaselt kui võimalik. Teatavate uudiste puhul peavad lapsed aru saama ka kõnekujundeist, mis omakorda loob vajaduse sõnavaraarenduseks – kui uudise pealkirjaks oleks näiteks “Laura Bush lendas raudse eesriide taha”.
- Kuidas aidata lastel sündmuste käiku reastada? Ühe võimalusena pandi ette joonistada tahvlile väike koomiks (eeldusel, et seda teeb õpetaja, kuna II klassi õpilased ei oska veel visandada ning joonistamine võtab neil väga palju aega). Teine võimalus on kasutada nt religiooniõpetuses kasutatavat IKATS meetodit, mille puhul jutustaja määratleb teksti põhjal

Inimesed

Koha

Aja

Tegevuse ja

Sõnumi

Esialgse harjutuse katsetamine klassis toimus paralleelselt II ja V klassis eesti keele tunni osana. II klassis kasutas õpetaja niihästi uudisküsimuste tabelit kui tutvustas ka IKATSi meetodit, V klassis kasutati ainult uudisküsimusi.

Klassitöö raportite analüüs tõi ilmsiks, et II klassi õpilaste jaoks olid niihästi uudisküsimused kui IKATS oluliseks toeks sündmustest jutustamisel, V klassi õpilasi hakkasid häirima vastuseta küsimused, kuid samas innustasid need õpilasi edasi lugema.

Ettepanekuid harjutuse korrigeerimiseks ja integreerimiseks oli õpetajatel mitmeid. Esimese probleemina ilmnes, et nt päevalehest on väga keeruline leida juhtlõiku, mis oleks II või V klassi õpilastele arusaadav. Seetõttu tegid õpetajad ettepaneku

kasutada uudisküsimusi ka näiteks õpikuteksti puhul. Et hoida kokku aega sündmuste õige järjekorra taastamisel, võib õpetaja eelnevalt ette valmistada lipikud, millele kirjutab lahti sündmuse osad (antud juhul USAst lahkumine, lennureis Pariisi, viibimine Pariisis, lennureis Moskvasse, viibimine Moskvas, tagasilend USAsse). Palju integratsioonivõimalusi leidub võõrkeeletundides, kus uudisküsimuste esitamist saab siduda sõnavaraarendusega. Vanemate õpilaste jaoks pakuti välja harjutuse selline variant, kus esitatud lauses (lausetes) puudub vastus ühele uudisküsimusele ning laste ülesanne on see küsimus üles leida.

Siin kirjeldatud tööskeem osutus edukaks ning kasutuskõlblikuks kogu tööperioodi vältel, kuna see on väga tihedalt seotud pedagoogilise praktikaga. Kõik tugimaterjali lülitatud harjutused on sama meetodiga läbi töötatud kas Ahja Keskkoolis või Elva Gümnaasiumis. Tänu klassis toimunud katsetamisele said õpetajad teada ka õpilaste vahetu reaktsiooni harjutustele ning said harjutusi vastavalt õpilaste huvile modifitseerida. Ootuspäraselt ilmnis, et harjutuse edukus sõltub paljudest faktoritest alates klassi meeleolust ning tunni asendist tunniplaanis kuni hetkel lasteni (õpetajani) jõudnud aktuaalsete meediateemadeni. Loomulikult mängib rolli ka see, kui kindel on õpetaja harjutust töökavasse lülitades, kuidas see haakub muu õppematerjaliga, kui jõukohane on see õpilastele jms. Enamasti jõudis seminarirühm järeldusele, et ühe eesmärgi saavutamiseks on mitu võimalust – lõpliku valiku langetab iga õpetaja ise. Seetõttu on harjutustele lisatavad kommentaarid, vihjed ja võimalused õpetajatele väga olulised.

5. Diskussioon

Meediaõpetuse olulisust on Eestis mõistnud nii riikliku õppekava koostajad kui õpikute autorid. Siiski pole seni kujunenud ühtset arusaama sellest, millised peaksid olema meediaõpetuse eesmärgid kooliastmeti, kuidas peaks meediaõpetuse kui läbiva teema õpetamine toimuma. Õppeprotsessi tähelepanu on nihkumas õpiku läbiõpetamiselt õppekava nõudmiste täitmisele ning õpetaja valikuvabadus õppematerjali valikul on kasvamas. Kuna meediaõpetus läbiva teemana on õpetatav kõigis kooliastmetes ja praktiliselt kõigis ainetes, ei ole praktiliselt mõeldav meediaõpetuse õpiku või töövihiku koostamine. Läbitöötatud materjalide ja õpetajate tugimaterjali loomise käigus saadud kogemuse põhjal võib väita, et otstarbekaim viis meediaõpetuse kui läbiva teema õpetuse toetamiseks on õpetajale mõeldud tugimaterjali ja harjutustiku koostamine ning tulevikus ka harjutuste temaatika laiendamine. Senised katsetused on osutanud, et põhikooli õpetajad on valmis integreerima meediaõpetust teistesse õppeainetesse, kui nad tunnevad end konkreetse ülesande läbiviimiseks piisavalt kindlalt ning kui nad on varustatud huvitava didaktilise materjaliga.

Tartu Ülikooli kirjastuse poolt välja antud tugimaterjal “Meediaõpetus põhikoolis” on üks esimesi katseid luua eestikeelset ja meie oludesse sobivat põhikooli meediaõpetuse didaktikat. Kuigi senised katsetused on olnud edukad ning pälvinud õpetajate heakskiidu, ei anna see alust väita, et ainuüksi tugimaterjali üllitamine on piisav meediaõpetuse olukorra parandamiseks. Tõenäoliselt vajavad põhikoolide õpetajad ka senisest laialdasemat meedia-alast koolitust, samuti oleks vajalik taotleda meediaõpetus didaktika tutvustamist tulevastele õpetajatele. Ka metoodiliste materjalide edasiseks arendamiseks on palju võimalusi, keskendudes näiteks eri kooliastmetele või õppeainetele sobiva meediadidaktilise materjali väljatöötamisele.

Praegu ette valmistatavast uuest riiklikust õppekavast (valmib eeldatavasti aastaks 2007) on kavas välja jätta niihästi pädevuste mõiste kui läbivad teemad. Seniste läbivate teemade õppesisu püütakse jagada erinevate õppeainete vahel või

lisada üldoskuste juurde. See tähendab, et meediaõpetuse kui läbiva teema õpetamisel saadavad kogemused tuleb lähemate aastate jooksul väga põhjalikult läbi töötada ning uurida meediaõpetuse jätkamiseks sobivaid vorme ka pärast aastat 2008. Ilmselt toob muutuv olukord kaasa ka kasutatava metoodika teisenemise, kuid vajadus õpetajate täienduskoolituse järele võib pigem tõusta.

Kogu senine diskussioon meediaõpetuse üle Eestis on vaikimisi keskendunud verbaalsele (räägitud või kirjutatud) meediale ning vajadusele selles paremini orienteeruda. Hoopis vähem on kõne alla tulnud visuaalse kirjaoskuse arendamine ning vajadus analüüsida popkultuuri. Suuresti tänu Tiigrihüppe Sihtasutusele on Eesti koolid varustatud arvutite ja internetiühendusega. Seni ei ole aga piisavalt tähelepanu pööratud interneti sisu kriitilise analüüsi oskuste arendamisele. Koos digitaalse salvestustehnika (fotoaparaadid, videokaamerad, diktofonid jms) muutumisega igapäevaseks võivad aga koolide senised arvutiressursid osutuda ebapiisavaks. Arendamist nõuab niihästi riist- kui tarkvara, ent sellest hoopis põletavam on vajadus toetada õpetajate meediapädevuse arendamist.

6. Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärk on anda ülevaade levinumatest meediadidaktilistest suundumustest ning uurida nende rakendamise võimalusi Eesti koolis. Arvestades asjaolu, et meediaõpetuse näol on tegemist keeruka interdistsiplinaarse alaga, tuleb meediaõpetuse arengusuundi seades arvestada niihästi meedia- kui haridusteooriate ning –praktikaga.

Eestis on olemas minimaalsed seadusandlikud eeldused meediaõpetuse rakendamiseks koolis, kuid ressursside ja oskuste puudumine sunnib kahtlema praegu toimuva õpetuse piisavuses. Koolipraktikas aktsepteeritud konstruktivistlik haridusparadigma loob (koos riiklikus õppekavas sätestatud õppe-eesmärkidega) soodsa pinnase meediaõpetuse rakendamiseks juba esimestel kooliastmetel, kuid nõrgaks kohaks osutub õppekava kohatine ülekoormatus ja õpetajate vähesed meedia-alased teadmised. Praegustes õpikutes leiduv meedia-alane materjal on liiga žanrikeskne ega lähtu õpilaste eamasesest meediakasutusest, samuti ei toeta see kriitilise meediakasutuse arengut.

Uurides võimalusi meediaõpetuse kõige avaramaks integreerimiseks I – III kooliastme õpetusse, lähtus töö autor õpetajate aine- ja töökavadest, leidmaks meediaõpetuse võimalikke kokkupuutepunkte teiste õppeainetega. Töömeetod osutus edukaks, kuna õpetajate motivatsioon ja huvi kasvas protsessi käigus ning koostöös kujundati ja katsetati tervet rida harjutusi. Suurem osa neist on koondatud õpetaja tugimaterjaliks, mille andis välja TÜ Kirjastus. Tugimaterjal sisaldab harjutusi uudise ja reklaamide käsitlemiseks ning avaliku ja privaatse sfääri paremaks tundmaõppimiseks. Harjutuste juurde kuulub lühike teoreetiline sissejuhatus ning rikkalikult vihjeid ja võimalusi juhiste modifitseerimiseks eri õppeainete ja kooliastmete vajaduste kohaselt.

Summary

The aim of this master thesis is to review most popular ideas on media didactics and to study the possibilities of putting them into practice in primary and secondary schools in Estonia. Considering the fact that media education is a very complicated interdisciplinary field, one planning to contribute to development of media education must consider media theories as well as educational theories and practice.

There is now only minimal legal basis for developing media education but the lack of resources and teachers' skills makes one wonder if the current way of teaching is really sufficient. Constructivist paradigm accepted in our educational system (also supported by national curriculum) is starting to create a beneficial ground for media education starting from first school level (grades I – III). However, the weaknesses of our school system are an overloaded curriculum and the teachers' insufficient about media. The media themes represented in textbooks of I – III school level are too genre centred and neglecting students' own media usage. At the same time the media critical view is not supported.

During the research of possibilities on broad integration of media education into other subjects in school levels 1-3 the author of this master thesis has based on an existing real curricula of teachers. The aim of studying the curricula was to find possible integration fields between media education and other subjects. The seminar like working method was very successful, as it supported teachers' interest and motivation towards media education. In the process a a great number of exercises were worked out. Most of them are published by *TÜ Kirjastus*. The published material includes exercises for better understanding of news and advertisements as well as public and private spheres. There is also a short theoretical part added to every subject and and lots of helping hints for teachers who are willing to modify these excersizes for different subjects and age groups.

Kasutatud kirjandus

Baacke, D. Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten
www.medienpaedagogik-online.de/mk/00381 Märts 2004

Grunwald declaration on media education. (1982)
www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF Aprill 2004

Gudnacker, F. (edit) Educating for the Media and the Digital Age.(1999) Vienna,
Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs

Fleming, D. (1993). Media Teaching. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers.

Heins, M. & Cho, Ch. (2003). Media Literacy: An Alternative To Censorship.The
Free Expression Policy Project.

<http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy2d.html#II> (märts 2004)

Hellström, M & T.Toivanen. (1993). Sanomalehti eheyttää. Forssa: Sanomalehtien
Liitto

Hennoste, T. (2000). Meediaõpetus. Tartu: TÜ ajakirjanduse ja kommunikatsiooni
osakond

Hiisjärvi, P. (1997). Õpime emakeelt suheldes. Emakeele õpik 4.klassile. Tallinn:
AVITA

Hiisjärvi, P. (1998). Emakeele õpik 5.klassile. Tallinn: AVITA

Hiisjärvi, P. (1999). Emakeele õpik 6.klassile. Tallinn: AVITA

<http://www.childnet-int.org/>

<http://www.connectforkids.org/>

<http://www.netfamilynews.org/>

<http://www2.edc.org/>

Iiskala, T. (1999). Tiedätkö, että tiedät? Harjoituksia 3.-6.luokkalaisten oppilaiden
metakognitioiden kehittämiseksi sanomalehtiopetuksessa. Loima: Sanomalehtien
Liitto

Inovaara, M & A.Leppäjärvi. (2000). Tehdään lehti! Forssa: Sanomalehtien Liitto

Kalmus, V. (2000). Õpidiskursus muutuvus ühiskonnas. Ruus, V-R (koost.) Konelev

- ja kõneldav inimene. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool
- Kinnunen, M. (toim). (2002). Vaalivaltti 2003 – 2006. Forssa: Sanomalehtien Liitto
- Kotilainen, S. & M.Hankala & U.Kivikuru. (1999). Mediakasvatus. Helsinki: Edita
- Kotilainen, S. (2001). Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteuttamisesta kouluissa keväällä 1998. Tampere: Juvenes-Print
- Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kurm, T.(2004) Eesti üldhariduskoolide õpetajate valmisolek meedia õpetamiseks. Magistritöö. Tartu.
- Laine, T. Viestintäkasvatuse kehitysvaiheita.
<http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/3yhteiskunta/viestintakasvatus/perusteluja.htm> . Märts 2004
- Lauk, E. & K.Ugur. Õppekava läbiv teema. Haridus 5/2003.
<http://haridus.opleht.ee/2003/5/2/1.shtml>
- Lauk, E. Kas passiivne meediatarbija või aktiivne kodanik? Haridus 5/2003.
<http://haridus.opleht.ee/2003/5/1/1.shtml>
- Leirman, W.A.A. (2003) Neli hariduskultuuri. Tallinn: Eesti Vabariikliku haridusliit.
- Leppäjärvi, A. (2002). Medialukutaidon ABC. Forssa: Sanomalehtien Liitto
- Liukko, S. & M.Kangassalo. (1998). Mediaa muruille. Helsinki: Kirjayhtymä
- Mikk, J. (1991). Didaktika küsimusi. Loengukonspekt üliõpilastele. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus
- Mõttus, H. (2001). Inimene ja ühiskond. Tallinn: Koolibri
- Möldre,L., Toots, A. (1997). Kodanikuõpetus 8.-9.klassile. Tallinn: Koolibri
- Nahkur, A. & M. Sock. (2001) Sõna võlu. Kirjanduse õpik 7.klassile. Tallinn: Koolibri
- Lisamaterjalidena töövihik ja kassett kuulamisülesannetega.
- Nahkur, A. & M. Sock. (2002) Sõna vägi. Kirjanduse õpik 8.klassile. Tallinn: Koolibri
- Lisamaterjalidena töövihik ja CD kuulamisülesannetega.
- Nahkur, A. & M. Sock. (2003) Sõna lugu. Kirjanduse õpik 9.klassile. Tallinn: Koolibri

Lisamaterjalidena töövihik ja CD kuulamisülesannetega.

Pandis, M., Vernik-Tuubel, E-M. Funktsionaalne kirjaoskus.

http://www.ut.ee/curriculum/Sisu/jan2004/fk_taut.doc (aprill 2004)

Potter, W.J. (2001). Media Literacy. Sage Publications, Inc.

Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava muutmine. Vabariigi Valitsuse

11. juuni 2002. a määrus nr 186 . Riigi Teataja I 2002, 51, 317

Raatikainen, R. & J.Gröndahl, J.Uotila (2002). Totta kai? Forssa:

Sanomalehtien Liitto

Rosen, Y.E & A.P.Quesada & S.L. Summers. (1998). Changing the World

Through Media Education. Colorado: Just Think Foundation

Ruus, V. 1996. Õppeprotsessi uuendamine: miks ja kuidas. Koostaja V.Ruus.

Muutused õppeprotsessis. Tallinn: Haridusministeerium, Tallinna

Pedagoogikaülikool

Steele, J.L & Meredith, K.S. et al. (1997) Lugemine ja kirjutamine iseseisva

mõtleva kujunemiseks. Käsiraamatud I-VII. Tallinn: Avatud Meele Instituut

Tani, L. (2002). Ilmoitus sanomalehdessä. Forssa: Sanomalehtien Liitto

Tani-Jürisoo, K. (2003). Loengumaterjalid. Tallinn: Avatud Meele Instituut

The Spectrum of Learning Theories

http://www.ucalgary.ca/~gnjantzi/learning_theories.htm Aprill 2004

Türnpuu, L. 1994. Kooli arendamine: teooria ja praktika I osa, Tallinn:

Haridustöötajate Koolituskeskus

Tyner, K. (1991). The Media Education Elephant.

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/tyner/elephant.html>

Violence on Television - What do Children Learn? What Can Parents Do?

<http://www.apa.org/pubinfo/violence.html>. Aprill 2004

Vuolle, A & P-R- Puro et al. (1999). Kurkistusaukko sanomalehtien. Forssa:

Sanomalehtien Liitto

Lisa 1

A4 aruanne

1. Taust (klass, aine, teema, eesmärk; oma ja õpilaste meeleolu; muud välised tunni käiku mõjutavad tegurid; ettevalmistatud õppevahendid).
2. Tunni käik (mida õpetaja rääkis ja tegi, mida tegid õpilased)
3. Tunni tulemus (nähtav või nähtamatu muutus õpilaste teadmistes ja oskustes)
4. Enesehinnang (mis läks hästi, mis mitte)
5. Ettepanekud