

Tartu Ülikool  
Loodus-ja täppisteaduste valdkond  
Ökoloogia ja maateaduste instituut  
Loodusteadusliku hariduse keskus

Maria Metsaorg

Gümnaasiumi kursus “Globaliseeruv maailm” praktikas: läbiviimine ja õpilaste tagasiside

Magistritöö (15 EAP)

Juhendaja: MSc Ülle Liiber

Kaasjuhendaja: PhD Anne Laius

Tartu 2020

## LÜHIKOKKUVÕTE

### **Gümnaasiumi kursus “Globaliseeruv maailm” praktikas: läbiviimine ja õpilaste tagasiside**

Valikkursus “Globaliseeruv maailm” on sotsiaalsuuna kursus gümnaasiumiastmes, millel puudub kindel õppekava ja kus õpetajal on vaba voli ise kursuse jooksul läbitavad teemad ja õppemeetodid valida. Käesoleva magistritöö raames viidi kursust läbi regioonipõhiselt, sarnaselt mujal riikides levinud maailmageograafia käsitlusele. Kasutati nii aktiivõppe kui ka probleemõppe meetodeid, eesmärgiga arendada eelkõige õpilaste kriitilise analüüsi oskust ja laiapõhjalist arusaama maailma eri regioonidest (ajalugu, sõjalised konfliktid, riigid, loodusgeograafia, rahvastik, aktuaalsed probleemid, kliima). Töö praktiline osa ehk kursuse läbiviimine toimus kahe õppeaasta vältel aastatel 2018-2020 Tallinna Kadrioru Saksa Gümnaasiumi 11. ja 12. klassides. 88 kursusel osalenud õpilaselt kogutud tagasiside põhjal analüüsiti kasutatud õppemeetodeid. Uurimistöö käigus leiti, et kasutatud aktiiv- ja probleemõppe meetodid soosisid õpilaste kriitilise mõtlemise oskust ja kursusega rahulolu ning tandemõpe kui õppemeetod vajab tulevikus põhjalikumat planeerimist.

**Märksõnad:** globaliseeruv maailm, maailma regionaalgeograafia, aktiivõpe, probleemõpe, tandemõpe, õpimotivatsioon, kriitiline mõtlemine, väitlus

## ABSTRACT

**Elective course “Globalising World” – in practice and based on student feedback**

The course “Globalising World” is a social science elective offered for high school students across the world, but for which in Estonia there is no fixed curriculum or single source of learning material available. In this Master’s thesis the course was taught based on regional approach, while using a variety of active and problem-based teaching methods. The aim was to reinforce the skills of critical thinking and analysis amongst students and to offer a wider understanding of different regions, including regional history, past or ongoing (war) conflicts, countries involved, local natural geographics, demographics, and aspects related to climate. The practical part of this thesis was carried out between the academic years of 2018-2020 in the German High School of Kadriorg, in Estonia. Feedback from 88 participating students across years 11 and 12 was collected and the effectiveness of used teaching methods was analysed. Overall, the active and problem-based methods used proved successful in fostering the skills for critical thinking, while in future, teaching in tandem (between two teachers) requires more careful planning to accommodate the needs of a larger group of students.

**Key words:** globalising world, world geography, regional geography, active teaching, problem-based teaching, teaching in tandem, learning motivation, critical thinking, debating

# Sisukord

<b>LÜHIKOKKUVÕTE</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>Sisukord</b>	<b>4</b>
<b>Sissejuhatus</b>	<b>6</b>
<b>1. Kirjanduse ülevaade</b>	<b>8</b>
1.1. Globaliseeruva maailma ehk maailma regionaalgeograafia kursus	8
1.2. Näiteid erinevatest õpimeetoditest maailma regionaalgeograafia kursuse õppimisel	10
1.2.1. USA	10
1.2.2. Austraalia ja Uus-Meremaa	11
1.2.3. Serbia	11
1.3. Eri õppemeetodite rakendamine	13
1.3.1. Motiveerimine	15
1.3.2. Aktiivõpe	17
1.3.3. Probleemõpe	18
1.3.4. Õppetöö läbiviimine tandemõppena	20
1.3.5. Rühmatöö kursuse õppemeetodina	20
1.3.6. Uudised kursuse õppemeetodina	23
1.3.7. Väitlus kursuse õppemeetodina	23
1.3.8. Info otsimise ja kriitilise mõtlemise oskuse arendamine	25
1.4. Hindamine	25
<b>2. Materjal ja metoodika</b>	<b>28</b>
2.2. Töö käik	28
2.3. Metoodika	28
2.4. Valim	29
2.5. Kursuse "Globaliseeruv maailm" läbiviimise kirjeldus	30
2.5.1. 11. klass	32
2.5.2. 12. klass2019	34
2.5.3. 12. klass2020	34
2.6. Hindamine kursuse jooksul	35
<b>3. Tulemused</b>	<b>37</b>
3.1. Õpilaste eelistused erinevate regioonide õppimiseks	37
3.2. Õpilaste tagasiside kursuse jooksul käsitletud teemadele	39
3.3. Õpilaste hinnang kursuse käigus tehtud projektidele	42

3.4. Õpilaste hinnang kursuse hinde kujunemisele	44
3.5. Õpilaste hinnang kursuse jooksul toimunud tööde raskusastmele	45
3.6. Õpilaste teabeallikate kasutamise ja kriitilise analüüsi oskuse areng	47
3.7. Õpilaste hinnang tunnis osalemise ja kursuse materjali mõistmise vahel	48
3.8. Õpilaste hinnang kursuse jooksul saadud abi ja tagasisidele	49
3.9. Õpilaste hinnang kursusele	50
<b>4. Järeldused ja arutelu</b>	<b>53</b>
4.1. Kasutatud õppemeetodid	53
4.2. Õpilaste eelistatud regioonid ja valikuvabadus	54
4.3. Kriitilise analüüsioskuse paranemine kursuse lõppedes	55
4.4. Tööde raskusaste ja kursuse hinde kujunemine	56
4.5. Tandemõpe õppekorraldusliku meetodina	56
4.6. Puudumine	57
4.7. Soovitused edasiseks	57
4.8. Limitatsioonid	58
<b>5. Kokkuvõte</b>	<b>59</b>
<b>6. Autorsuse kinnitus</b>	<b>61</b>
<b>Kasutatud allikad</b>	<b>62</b>
<b>Lisad</b>	<b>66</b>
Lisa 1. Näited "Globaliseeruva maailma" kursuse jooksul tehtud ajalehtedest	66
Lisa 2. 11.klassi õpilaste regioonide valimine kursuse esimesel nädalal	68
Lisa 3. Tandemõppe tagasiside kursusele "Globaliseeruv maailm" kaasõpetaja poolt	69
Lisa 4. Näide õpimapi sisust, mis hõlmab kõiki teemasid, mida 11. klassiga kahe kursuse jooksul läbiti.	72
Lisa 5. Näide regiooni Austraalia, Uus-Meremaa ja Okeania kaarditööks õppimise materjalist	74
Lisa 6. Näide õpilaste tööst globaalprobleemide projektile	75
Lisa 7. Väljavõte projekti globaalprobleemid õpitud regioonide põhjal tagasiside lehest	76
Lisa 8. Kursuse ainekaardist väljavõte	77
Lisa 9. Näide kaarditööst	78
Lisa 10. Näited arvestöö küsimustest 12.klassidele seoses Ida-Aasiaga	79

## Sissejuhatus

Aastaid on Eestis olnud aktuaalseks probleemiks õppeainete käsitlemine eraldiseisvatena. Tervikliku teadmiskäsituse loomine muutub aina olulisemaks, sest pidev informatsioonivoog muudab teadmiste omandamise fragmenteeritumaks (Jaani et al., 2010:8). Kompleksõppekavadel on leitud nii häid kui halbu külgi. Taoline õppemeetod loob õpilastele loogilise ja rakendusvalmis teadmiste süsteemi, loob õpilastel kriitilise ja loomingulise mõtlemise arenguks paremad tingimused kui eraldi õppeainet õpetades, jt. Samas ei kinnita koolipraktika taolisi positiivseid ootusi. Varasemalt on leitud, et kompleksõppekavade alusel võib teadmiste omandamine toimuda pealiskaudselt ja häirida õpilastel arusaamade kujunemist õppeainete erinevustest. Samuti liigne rõhuasetus üldistustele ja faktiteadmiste eiramine muudab õppimise sageli liiga abstraktseks. (Krull, 2018:319-322)

Kaasaegses maailmas on üha olulisem teada, kuidas infot kriitiliselt analüüsida, kust infot otsida ning kuidas eristada olulist ebaolulisest. Enam ei piisa teatud faktide ära õppimisest; vajalikuks muutub oskus näha arenguid ja nende alternatiive, oskus tajuda ja lahendada probleeme, oskus teha valikuid ja langetada otsuseid (Jaani et al., 2010:8).

Kursus "Globaliseeruv maailm" on sotsiaalinete valikkursus gümnaasiumi astmes, mida paljud koolid pakuvad õpilastele. Valik, kuidas seda kursust õpetaja/kool õpetab, on vaba ehk kindel õppekava puudub.

Käesoleva magistritöö eesmärkideks on :

- võrrelda erinevate õppemeetodite rakendamist kursuse "Globaliseeruv maailm" raames;
- koguda kursuse "Globaliseeruv maailm" järgselt õpilastelt tagasisidet;
- võrrelda tandemõpet tavaõppega läbi praktilise kogemuse.

Eesmärkidest lähtuvalt püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- Milline on õpilaste tagasiside kasutatud õppemeetodite osas?
- Milliste maailma regioonide kohta eelistavad õpilased õppida ja miks?
- Kuivõrd õpilaste kriitiline analüüsioskus erinevaid teabeallikaid kasutades kursuse jooksul paraneb õpilaste endi arvates?

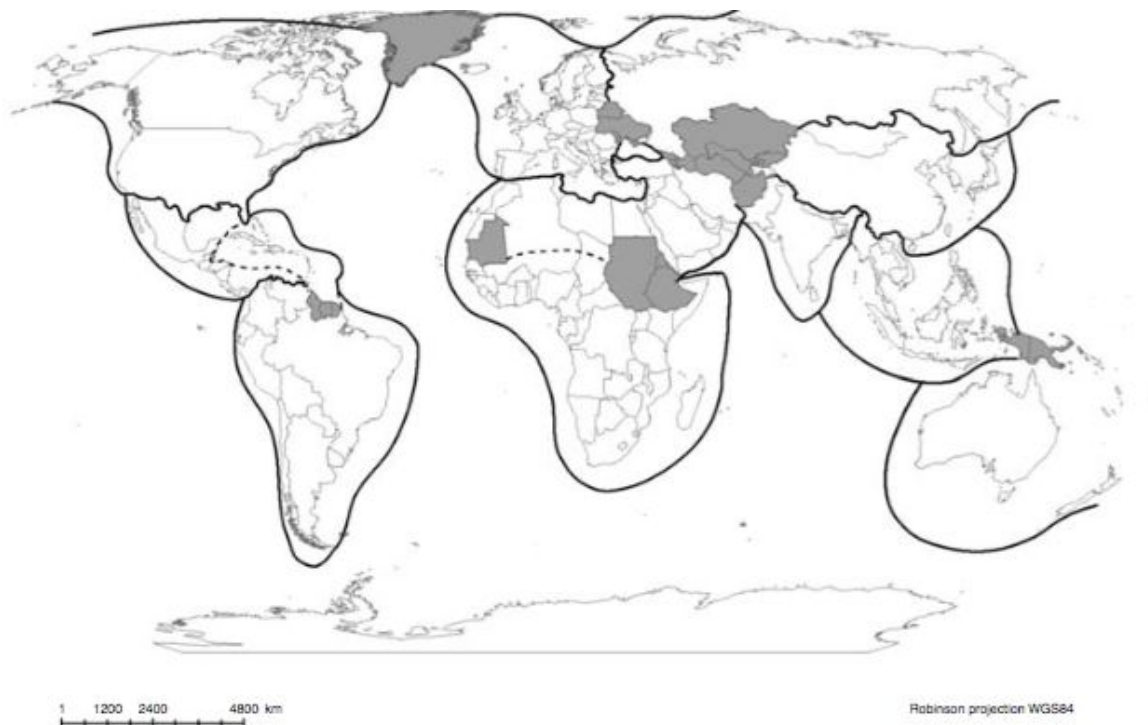
- Kuidas hindavad õpilased kursuse jooksul toimunud tööde raskusastet ning lõpliku kursuse hinde kujunemist?
- Kas tandemõpe on efektiivsem ning meeldib õpilastele ja õpetajatele rohkem kui tavaõpe?

Töö on jagatud nelja ossa. Esimeses osas antakse ülevaade maailma geograafia kursuse ülesehitusest nii Eestis kui ka mujal maailmas ning eri metoodikatest, mida on kursuse õpetamisel praktikas juba kasutatud. Seejärel kirjeldab töö autor enda läbiviidud kursuste ülesehitust ja rakendatud metoodikaid. Töö kolmandas osas analüüsib autor gümnaasiumiõpilaste tagasisidet läbiviidud kursustele. Viimaks teeb autor kokkuvõtte kursuse “Globaliseeruv maailm” läbiviimise praktikast, toob välja kasutatud õppemeetodite positiivsed ja õpet pärssivad küljed, mis praktika ja tagasiside põhjal ilmnesisid, ning annab soovitusi teemakohase õppekava koostamiseks gümnaasiumiastmes.

# 1. Kirjanduse ülevaade

## 1.1. Globaliseeruva maailma ehk maailma regionaalgeograafia kursus

Maailma regionaalgeograafia kursust peetakse kõige populaarsemaks ja tuntumaks geograafia kursuseks USAs ja seda just kursuse kompleksust arvestades, esitades nii inim- kui ka loodusgeograafiat sünteesides terviklikuma ja detailsema pildi maailmast. Maailma regionaalgeograafia kursus on väga keeruline, mis hõlmab süstemaatilist õpet geograafiast, hõlmab inim- kui ka füüsilist geograafiat ning sünteesib neid, et moodustada terviklik maailmapilt. Seda kursust loetakse samas üheks keerulisemaks kursuseks õpetajatele õpetamiseks (Mueller, 2003:139). Juba üle poole sajandi on Hartshorne (1959) veendunud, et õpilased peaksid enda geograafia teadmisi bakalaureuse esimesel aastal USAs (gümnaasiumi viimastel aastatel Euroopas) omandama just regioonidest lähtuvalt (Joonis 1). Pedagoogiliselt kaasneb regioonist lähtuva õppega mure, et globaliseerumine nõuab õpilastelt piirkondlikku maailmavaate asemel arusaama maailmast kui tervikust, kus tuleb siduda uusi ruumilisi struktuure. (Rees et al. 2013:2)



**Joonis 1.** Maailma jaotus seitsme erineva maailma regionaalgeograafia õpiku põhjal. Varjutatud osad tähistavad alasid, mis eri õpikutes on loetud erinevate regioonide alla (Rees et al. 2013:332).

Maailma regionaalgeograafia kursust võib lugeda probleemikeskse õppekava alla. Probleemikeskne õppekava paneb põhirõhu just ühiskondlike väärtuste ja inimtegevuste eetilise mõõtme käsitlemisele. Kogu õppimine peaks ideaalis toimuma probleemide lahendamisel. Probleemikeskse õppekava alusel töötades õpivad õpilased mitmesuguseid teadmisi ja oskusi seoses vajadusega lahendada elulisi ja mõistetavaid probleeme. Seetõttu kujuneb neil sellise lähenemise tulemusena tugev õpimotivatsioon. Ajaliselt nõuab probleemikeskse õppekava ülesehitamine õpetajale pikemat ettevalmistust. Esiteks peab olema õpetaja laia ettevalmistusega või sooviga ennast pidevalt arendada/arendada koos õpilastega. Õpetaja peab hästi orienteeruma ühiskondlikes probleemides ja noorukite arengupsühholoogias ning rühmatöö ning probleem-ja uurimuslike õppemeetodite kasutamises. Teiseks tekitab probleemikeskse õppekava lähenemine suuremad nõuded õpperuumidele ja vahenditele. Selline käsitlus pakub palju uusi võimalusi õppetöö korraldamises, kuid eeldab pedagoogidelt palju loominguilisust ja erudeeritust, pingelist tööd ning suure vastutuse enda peale võtmist. (Krull, 2018:322-324)

Kõige keerulisemaks maailma regionaalgeograafia kursuse puhul on asjaolu, et materjali on palju, aga aega materjali läbimiseks vähe. Eestis on ühe kursuse pikkuseks 6+1 nädalat ning igal nädalal kolm tundi (18x1h15min, kokku 22h30min), USAs kestab üks kursus 15 nädalat ja igal nädalal on kolm ühe tunni pikkust tundi (15x3x1h kokku 45h). Seega on Eestis kursuse pikkus poole lühem kui USAs. Ajaline piirang tekitab küsimusi nagu “Milliseid teemasid läbida?”, “Milliseid geograafilisi põhimõtteid käsitleda?” ja “Kuidas läheneda faktide õppimisele?” – just need küsimused on olulised läbi mõelda õpetajal enne kursuse andmist. Kindlasti on teemasid, mida tuleks käsitleda maailma mastaabis, aga seda tehes ei tohiks unustada ära regioonide vahelist erinevust ja selle rõhutamist. (Rees et al. 2013:330)

Eestis õpetatakse geograafia kursusi kui ka globaliseeruva maailma kursust probleemidest lähtuvalt ning ei arvestata, et probleemi mõistmiseks peavad õpilasel olema algteadmised ning arusaam, miks mõni probleem just seal esineb. Klein (2003) toob välja enda artiklis, et geograafia õpetamine vajab õiget tasakaalu kolme komponendi vahel: erinevate regioonide eripärasustega arvestamine, geograafiliste põhikontseptsioonide rakendamine ja kaasaegsete probleemide analüüs. Eestis keskendutakse eelkõige viimasele ehk kaasaegsete probleemide analüüsile. Analüüsimiseks on vajalik aga mõista regiooni/riikide ajalugu, geograafilist asendit ja sellega seotud probleeme. Ühiskondi seovad

suured ülemaailmsed probleemid nagu näiteks kliimasoojenemine, aga maailma erinevates regioonides/riikides avalduvad selle probleemi erinevad tahud. Inimeste tervist mõjutavad ja kahjustavad erinevad keskkonnamuutused nagu kliimamuutused, ookeani hapestumine, maa degradeerumine (mulla viljakuse vähenemine), puhta vee vähenemine, kalavarude üleekspluuteerimine ja bioloogilise mitmekesisuse vähenemine (Whitmee et al. 2015:1973). Hetke olukorra ja mastaapsemate probleemide mõistmiseks on vaja teada põhjalikumalt regiooni iseärasusi: riikide ja pealinnade asukohti, kliimat, pinnavorme, olulisemate veekogude ja mäestike asukohti, ajalugu, religioone, rahvastiku paiknemist ja tihedust, majanduslikke ja poliitilisi probleeme, keskkonnaprobleeme, kohalikke ja invasiivseid liike ning linnastumist. Lähenemine, kus erinevaid tahke seostatakse ühte regiooni käsitledes, võimaldab õpilasel lõimida õpitud teadmisi ning lõimida nendega uusi läbi erinevate globaalsete probleemide.

## 1.2. Näiteid erinevatest õpimeetoditest maailma regionaalgeograafia kursuse õppimisel

### 1.2.1. USA

Christiane Jocoy California State Ülikoolist (USA) katsetas maailma regionaalgeograafia kursusel (40-200) õpilasega filmi ja lugemise analüüsi veebikeskkonnas, kus sai õpilasi jagada väiksemateks *online* gruppideks. Diskussioonid olid asünkroonsed ning mitme päeva pikkused. Kõik õpilased olid kohustatud osalema ning see võimaldas kõikidel, isegi häbelikematel õpilastel samaväärselt osaleda. Ülesande põhilisteks eesmärkideks oli a) innustada õpilasi mõtlema, mida nad filmist ja artiklitest õppisid, b) artikuleerima, mida nad õppisid ning panna see diskussiooni foorumisse kirja ning c) õppida, vastata ja diskuteerida geograafia teemadel teiste õpilastega. Tagasiside põhjal toodi välja, et 92% õpilastest leidsid, et selline lähenemine oli väga kasulik ning aitas mõista, kuidas inim- ja loodusgeograafia on omavahel seotud. 37,5% tõid välja, et *online* diskussioonid arendasid neil videost arusaamist, 50% samale küsimusele vastanutest leidsid, et see aitas mõnevõrra arusaamisele kaasa. (Scheyvens et al. 2008:56)

### 1.2.2. Austraalia ja Uus-Meremaa

Regina Scheyvens Massey Ülikoolis (Uus-Meremaa) tegi enda kursuse (20-40 õpilast) alguses küsimustiku, mille põhjal sai ettekujutuse, millised on õpilaste ootused kursusele, õppimisharjumused ning milliseid klassiruumi aktiivõppe võimalusi nad sooviksid kasutada (Scheyvens et al. 2008:57). Õpilaste valikud kursuse alguses mõjutasid nende õppimist ka kursuse jooksul, sest teadmine, et otsus/valik on nende endi langetatud, motiveerib see ka õppimist ning aktiivset osalust. Õpilase kaasamine õppe kavandamisse võimaldab ka rohkem õpilastelt nõuda.

Amy Griffin katsetas Uus-Lõuna-Walesi Ülikoolis Austraalia kaitseväge akadeemiast keskkonnaohtude kursuse (30-40 õpilast) raames e-portfelli koostamist. Lisaks õpilase andmetele olid nähtavad ka kõik 10 teemat, kuhu sai lisada sissekandeid iga praktikumi kohta. Ülesanded olid koostatud nii, et suunata õpilasi süviti teema üle mõtlema. Õpilased said lisada ka endi kogemusi ja arusaamu sissekannetesse ning see võimaldas seostada varasemat infot uuega. Samuti olid küsimustes välja toodud päevakajalised probleemid. Kursuse lõpus pidi õpilane valima viis teemat kümnest, mille ta esitab hindamiseks koos lühiesseedega ning lisama sinna juurde põhjenduse, põhinedes suunavatele küsimustele. Selline viis võimaldas näha, kas õpilane töötab aktiivselt tunnis kaasa ja avaldab enda ideid/mõtteid. Aktiivne tunnis kaasa töötamine võimaldas automaatselt saada kursuse hindeks 60%. (Scheyvens et al. 2008:58). Selline viis võimaldab õpilastel olla kaasatud tunnitöö tegemistesse. Valiku tegemine annab õpilasele võimaluse valida just need teemad, mis eriti huvi pakkusid ning mille kohta tahaks rohkem uurida. Teatud vabadus ainekursusel on üheks motiveerivaks asjaoluks, sest võimaldab leida igal õpilasel teema/tegevuse, mis neid rohkem kõnetab.

### 1.2.3. Serbia

Serbias, Novi Sadis, tehti gümnaasiumiastmes maailma geograafia kursuse raames probleemipõhise õpet, kus uurimuses osales 171 õpilast kolmest erinevast gümnaasiumist. Katserühm oli 76 õpilast ja kontrollrühm 95 õpilast, kellest moodustati väiksemad grupid, 3-5 õpilast olenevalt klassist. Katserühma peal kasutati Hill-Slateri mudelit (probleemipõhine õpe), et õpilased valdaksid geograafilist sisu paremini ning kontrollgrupp kasutas võrdluseks

tavalisi õppimismeetodeid. Meetodeid võrreldi hiljem teadmiste testiga. Ülesanne eeldas uute lahenduste leidmist läbi erinevate mõtlemisülesannete. Käsitatud regiooniks oli Austraalia ja Okeania ning eesmärgiks aktiivõpe, kus õpilased õpivad iseseisvalt ning õpetaja on ainult juhendajaks. Õpilased said soovi korral kasutada tööks arvuteid. Väga suur hulk nii andmeid, atlaseid, entsüklopeediaid, geograafilised kaarte, tekste, pilte kui ka visandeid oli õpilastele saadaval töö tegemise ajaks. Õpilased said tekstidena infot erinevate isikute kohta, samas ka lühikesi vihjeid aastaarvude, kuupäevade, kohanimede vms osas. Samuti saadi õpetaja käest tunni jooksul käsitletava küsimuse, näiteks "Maavärinad on Okeaanias väga sagedased. Kuidas saame me seda selgitada?", "Millised troopilised taimed on iseloomulikud Okeaaniale?", "Üks osa Austraaliast on hiljuti mõjutatud looduskatastroofi poolt. Milline osa ja looduskatastroof?", "Vaata Cook'i ekspeditsiooni kaardil. Miks seilas Cook sellise maa? Kas Cook eksles ekspeditsiooni ajal või ta otsis midagi kindlat? Selgita." jne. Õpilaste eesmärgiks oli probleemülesandele leida vastus. Selleks oli vaja seostada olemasolevaid teadmisi uutega. Töö tegemiseks oli aega 90 minutit, millest 40 minutit oli ettevalmistuseks, 20 minutit postri valmistamiseks ja 30 minutit ettekannete jaoks. Testi tulemustes (Tabel 1) on näha, et katserühm, kes läbis kursuse probleemipõhist õpet järgides, läbis kursuse keskmiselt paremate tulemustega. Uuringu põhjal on toodud välja järeldusena, et selline õppimise mudel, mille eelduse aluseks olid probleemipõhine õpe, grupitöö ning arvutite kasutamine, tõestas enda kasulikkust. (Mandić et al. 2016)

**Tabel 1.** Testi tulemuste jaotus katse-ja kontrollrühma õpilastel (Mandić et al. 2016)

	Hinne "5"	Hinne "4"	Hinne "3"	Hinne "2"	Hinne "1"	Keskmine hinne	Õpilaste arv
Katserühm	24	29	20	3	0	3.974	76
Kontrollrühm	25	34	18	15	3	3.663	95
Kokku	49	63	38	18	3	4.93	171

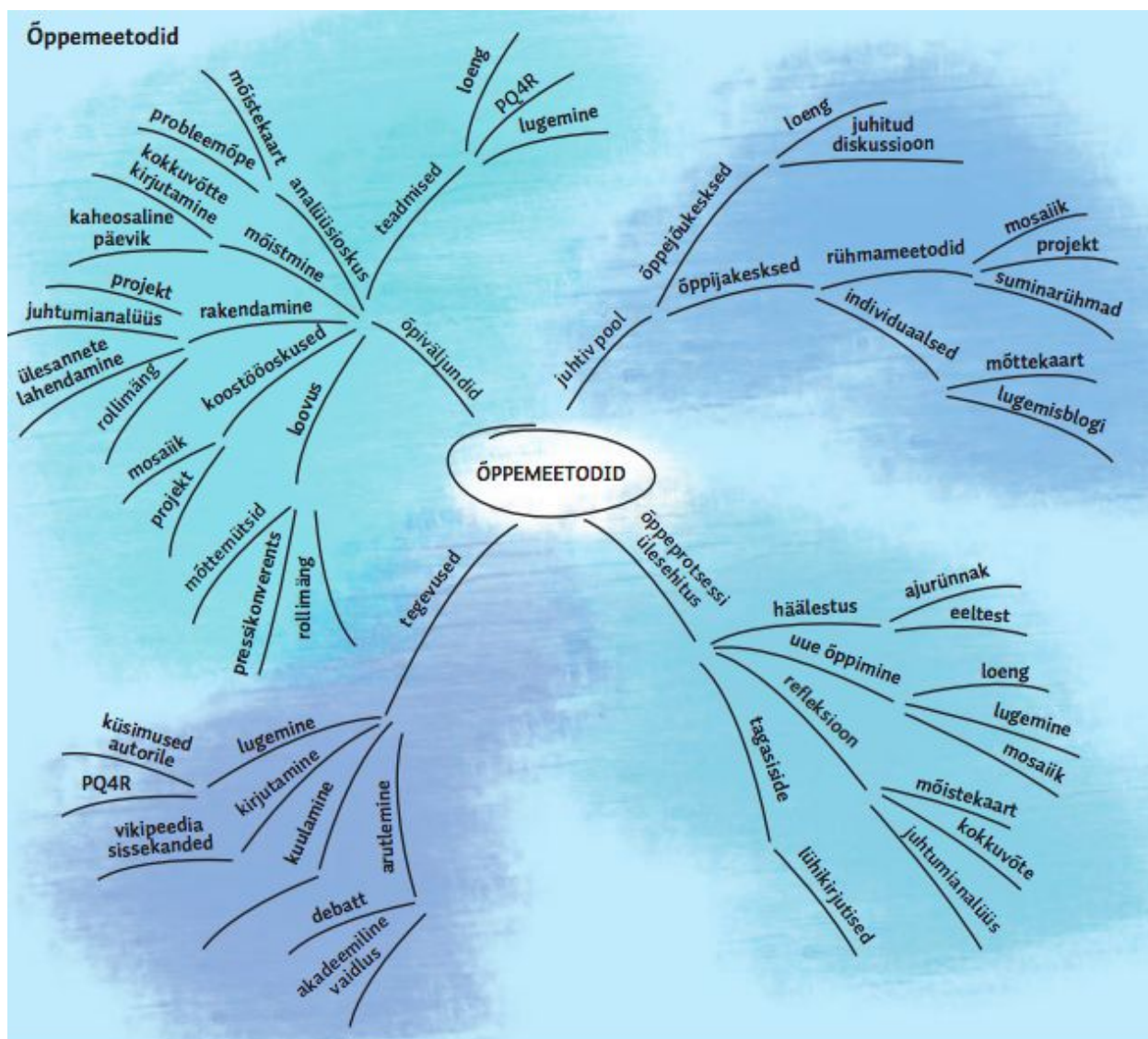
Probleemülesandele lahenduse leidmine pakub õpilastele rohkem huvi ja on kaasahaaravam kui lihtsalt küsimustele vastuste leidmine. Kindlasti annaks uurimuses välja toodud küsimusi veel paremaks muuta, et see poleks nii üheselt mõistetav ning annaks õpilastele võimaluse loovalt mõelda. Õpilaste tagasisidet antud kursusele pole välja toodud.

### 1.3. Eri õppemeetodite rakendamine

Mitmetes uuringutes (Leinhart 1988, Leuhin 2005 jt) võrreldakse algajaid ja kogunud õpetajaid ning nende lähenemisi õpetamisele. Kogunud õpetajal on kindlasti rohkem kogemusi ning oskusi, kuidas õppetööd korraldada ning probleemidega hakkama saada. Kindlasti muutuvad ka ülesannete seletused iga aastaga õpilastele aina paremini mõistetavaks ning õpetaja oskab just olulistele aspektidele rohkem rõhku panna. Sisask on toonud välja enda uurimuses, kuidas sama info edastamine erineb algaja (napisõnalisus) ja kogunud (põhjalikud seletused, oskus lisaks rääkida) õpetaja puhul, oluliseimaks erinevuseks kvaliteet. Positiivse küljena on toodud välja, et algaja õpetajal on püsinud veel huumorimeel, neil on kergem õpilastel suhelda ning omavad nüüdisaegseid teadmisi ning õpikäsitlusi (Jõgi 2003). Samuti on uuringud kinnitanud, et aktiivõpe võimaldab algaja õpetajal jõuda samade või isegi paremate tulemusteni kui kogunud õpetajal (Leuhin & Kärberg 2005:27).

Antud kursuse läbiviimisel kasutati erinevaid õppemeetodeid, mis hõlmasid nii õpetaja tööviisi ehk õpetamismeetodit kui ka õppija tööviisi ehk õpimeetodid. Oluline on meeles pidada, et õppemeetod läheks kokku õppe-eesmärkidega. Karm (2013) on toonud välja, et õppemeetodeid saab rühmitada mitmest printsiibist lähtuvalt (Joonis 2). Õppemeetodite rühmitamisel võib olla aluseks kas meetod on õppija- või õpetajakeskne (ajurünnak, ülesannete lahendamine vs loeng, suunatud diskussioon), õppeprotsessi ülesehituse (kindlaid meetodeid kasutada kindlas õppeprotsessi etapis), tegevuse (lugemis-, kuulamis-, vestlus- ja kirjutamisülesanded) või õpiväljundi keskne. Õpiprotsessi tervikuna jälgides tuleb näha, kas õpiväljundid (õpieesmärgid), hindamisviisid ja õppemeetodid moodustavad kooskõlalise terviku. (Karm 2013)

Uurimused näitavad, et üksiku meetodi katsetus võib jääda vähem tõhusaks, vajalik oleks järjepidev tegutsemine ja üksteist toetavate või sama eesmärki taotleivate meetodite kombineerimine. Õpilaste peal erinevate meetodite ühekordne katsetus võib tuua kaasa pigem negatiivse tagasiside, sest igasuguse uue meetodiga harjumine võtab aega. (Marbach-Ad & Sokolove, 2000)



Joonis 2. Erinevad õppemeetodid (Karm, 2013)

“Globaliseeruv maailm” kursuse raames kasutati erinevaid õpetamismeetodeid nagu tandemõpe, aktiivõpe ja probleemõpe. Õppemeetodeid ei saa võtta kui eraldiseisvaid vahendeid, mida soovi korral saab kasutada. Selleks, et meetod toimiks, tuleb õpilasi motiveerides viia nad vastavasse staadiumisse, kus tekib soov ülesannet sooritada. Sellepärast kajastatakse antud töös eraldiseisva peatükina ka õpilaste motiveerimist. Erinevad osaoskused tuleb aga siduda tervikuks. Näiteks sidudes kriitilise mõtlemise oskuse uudiste lugemisel või diskuteerides, et mõista, millal loetu/kuuldu on kallutatud ning mis põhjusel. Rühmatöid tehti kursuse jooksul mitmeid kordi ning sellepärast vajab see ühe õppemeetodina eraldi käsitlemist.

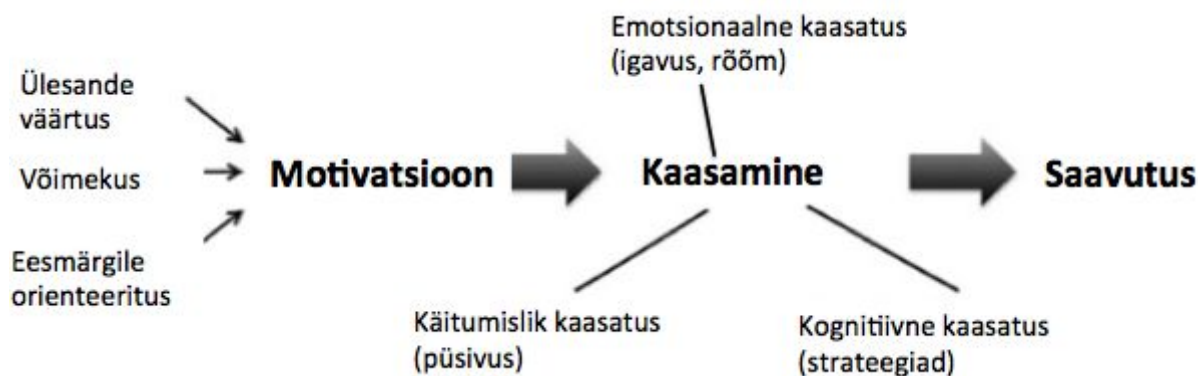
### 1.3.1. Motiveerimine

Kõiki õpetajaid ühendab igapäevaselt küsimus, kuidas motiveerida oma õpilasi õppetegevuses aktiivselt osalema ja sellest ka kasu saama (Poom-Valickis et al. 2016). Õpilaste motiveerimine on muutnud aina olulisemaks märksõnaks, sest õpetada õpilast, kes ei taha õppida pole võimalik ka vägisi õpetada. Väga oluliseks teguriks on noorte terves arengus ning sotsiaalse ja akadeemilise edukuse mõjurina tugevad ja toetavad suhted õpilase ja õpetaja vahel. Õpilased, kellel on oma õpetajaga lähedane suhe, naudivad ka enam koolis käimist ning kogu õppeprotsessi. See, milliseks kokkuvõttes kujunevad suhted õpilaste ja õpetaja vahel, sõltub väga paljudest teguritest nagu kogemused, oskused, temperament kui ka õpetaja ootustest õpilaste suhtes. (Kikas, 2010)

Aina rohkematel õpilastel puudub ürgne enesearenduse instinkt - vajadus tundma õppida ümbritseva maailma mitmekesisust. Selle puudumisel ei saa õpilast enne edukalt õpetada, kui on suudetud äratada huvi õpitava vastu ja teda pisutki motiveeritud. Tihtilugu ei oska õpetajad leida õiget lahendust õpilasteni jõudmiseks ja nende motiveerimiseks. Motiveerimise üheks "relvaks" on hindamine ja hinnangute andmine õpilase tööle, sest inimene on psüühiline olend, kellel on võimalik nii huvi tekitada. Kindlasti tuleb jälgida, et ei toimuks õpilaste üle kiitmist, sest selline viis ei pruugi olla lõppkokkuvõttes motiveeriv. Motivatsiooni eriline mõjutaja on edu. Ka tuntud eesti psühholoog Enn Koemets on väitnud, et edu ei soodusta miski rohkem kui edu ise. (Leppik 2009:77-78)

Selleks, et aru saada õpilaste motivatsiooni vajadustest peaks õpetaja valmistama ette põhjaliku ja tulemusliku juhendi ja leidma viisi, kuidas õpilasi julgustada ja kaasata, eriti neid, kelle lemmik õppeaine ei ole geograafia. Paljud uurimused on toonud välja erinevaid viise, kuidas motiveerida õpilasi geograafiat õppides. Uuritud on mõjudest kindlate õpetamise strateegiate kohta nagu arvutimängude või geoinfosüsteemide, aktiivõpe ja grupitööd rakendamine. Nende kõigi puhul loetakse aga kõige olulisemaks õppija motivatsiooni ja kaasamist, mis on üliolulise mõjuga eesmärgi saavutamiseks. Motivatsiooni jaotatakse üldiselt füsioloogiliseks või sisemiseks jõuks, mis viib tegudeni. Ilma sisemise jõuta ei aita isegi väga põnevad õppemetoodilised lahendused. Motivatsiooni protsessid avalduvad kaasatusena, mis omakorda vahendab motivatsiooni ja saavutuse vahelist suhet (Joonis 2). (Park & Huynh 2015:388)

Motivatsiooni ja seda väljendavat kaasatust toetava õpikeskkonna loomisel on olulised kaks õpikeskkonna dimensiooni: autonoomsuse toetamine, mille vastandiks on tugev kontroll ja struktureeritus. Üks võimalus õpilase autonoomsust toetada on õpilasele valikuvabaduse jätmine (Katz & Assor, 2007). Kaasamist jaotatakse kolmeks - käitumuslik, emotsionaalne ja kognitiivne kaasatus (Joonis 3). Käitumuslik kaasatus viitab õppeprotsessis osalemisele, sellele, kuivõrd püüdlik, tähelepanelik ja püsiv õppija on. Kognitiivne kaasatus hõlmab õppimise investeerimist, tähelepanelikkust ning valmisolekut näha vaeva, et mõista keerulisi ideid ja õppida uusi oskusi. Kognitiivne kaasatus toetab sügavamate õpistrateegiate kasutamist, samas kui vähese kognitiivse kaasatuse puhul rakendavad õppijad pigem pealiskaudseid õpistrateegiaid ning püüavad õpitut pelgalt meelde jätta. Emotsionaalset kaasatust väljendavad õppija afektiivsed reaktsioonid klassiruumis, st huvi, igavus, rõõm, kurbus ja ärevus. Need positiivsed ja negatiivsed reaktsioonid on seotud nii õpetajate, klassikaaslaste, õppimise kui ka kooliga, mõjutades seeläbi kuuluvustunnet ja töötahet. Tunni kontekstis võib emotsionaalset kaasatust mõista eelkõige positiivsete emotsioonide avaldumisena õppimisel ning negatiivsete emotsioonide (nt ärevuse) puudumisena. (Poom-Valickis et al. 2016)



**Joonis 3.** Motivatsiooni, kaasamise ja saavutuse vaheline suhestumine (Park & Huynh 2015:388).

Isemääramisteooria järgi saab sotsiaalne keskkond toetada motivatsiooni ja kaasatust, kui suudab rahuldada inimese autonoomia, kompetentsus- ja seotusvajaduse, st vajaduse tunda end oma käitumise teadliku algatajana, suutlikuna situatsioonis hästi toime tulla ning seotuna teistega (Ryan & Deci 2002). Kui õppijad tunnevad, et õpetajad on südamlikud ja hoolivad, siis on ka õpilased tunnis õnnelikumad ja entusiastlikumad. Varasemad Eestis

tehtud uuringud näitavad, et õpetaja hoolivust väljendavad ja õppijaid toetavad tegevused soodustavad õpilaste paremaid õpitulemusi ning suuremat rahulolu kooliga (Ots 2014 & Poom-Valickis et al. 2016).

### 1.3.2. Aktiivõpe

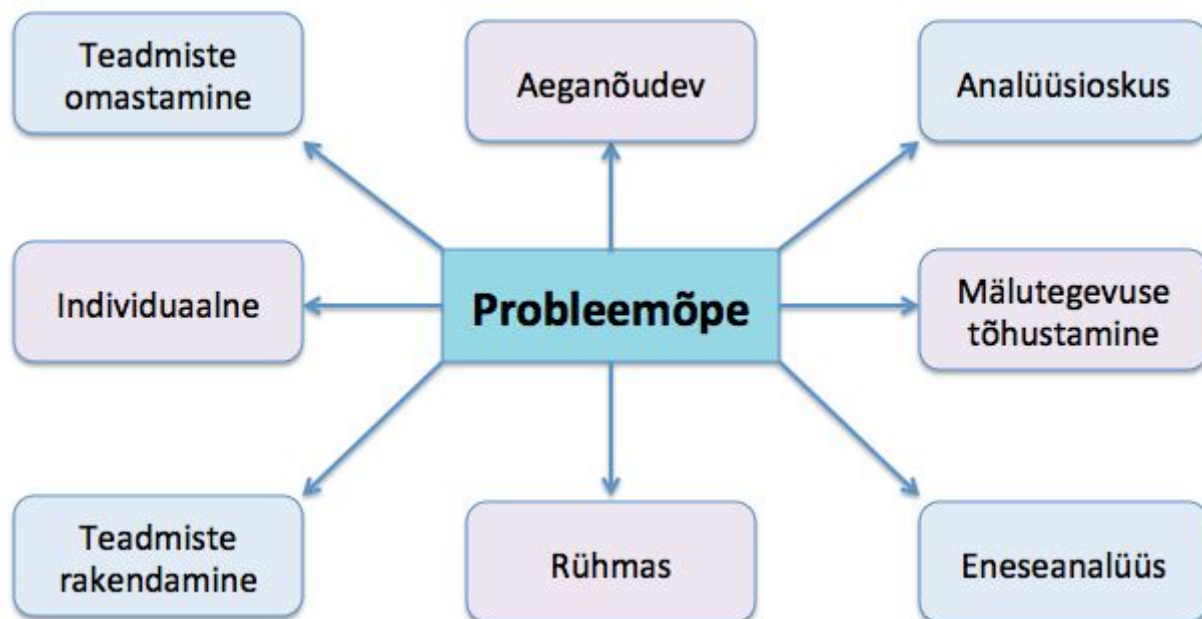
Nüüdisaegne õpiteooria peab oluliseks, et õppimisega kaasneks õppija isiksuse areng (iseõppija). Aktiivõppes mängib kõige olulisemat rolli see, et õpetaja peab looma keskkonna, kus õppijad osalevad aktiivselt õppeprotsessis (koolitab lapsi mõtlema), mis aitab õppijatel õpitavat mõtestada ja seostada omandatud teadmisi tegelikkusega. Õpetaja on kui õppijate teekaaslane teadmise saamise teel ning pakub vajadusel abi, suunab ja juhendab, kuid loob situatsiooni, kus õppijad on sunnitud rääkima, kuulama, kaasa mõtlema ja kirjutama (annab hea meeskonnatöö ja probleemide lahendamise kogemuse) (HITSA Innovatsioonikeskus 2014). Aktiivõppega seonduv vajab õpetajalt suurt ettevalmistust, kuna meetodeid on palju ning erinevate gruppide jaoks ei saa samu õppetehnikaid kasutada. Ameerika pedagoog John Dewey on öelnud, et see, mille me ise avastame, püsib meiega ja tähendab meile rohkem (Leuhin et al. 2005). Aktiivõppe kõige olulisem roll on just õpilaste kaasamisel õppesse, mis jääb tihtilugu tähelepanuta ning mõjutab hiljem ka ainealaseid tulemusi ning huvi teket. Aktiivõppe meetodite rakendamisel on kuus peamist etappi: sissejuhatus, gruppide moodustamine, gruppide juhendamine, meetodi läbiviimine, emotsioonide väljaelamine ning refleksioon, analüüs ja arutelu (Salumaa 2004:8). Õpetajal on väga oluline roll õpilaste suunamisel ning arutelu käigus õige informatsiooni esiletõstmisel, et ei tekiks valearusaamu. Aktiivõppe meetoditena saab käsitleda näiteks debatti, simulatsiooni ja rollimängu. Need meetodid võimaldavad õpilastel rääkida ja kuulata, kirjutada, lugeda, mõelda sisu, ideede, probleemide ja murede üle ning neid reflekteerida (Klein 2003:147). Õigel ajal õiges kohas läbiviidud aktiivõppe meetod võimaldab kujundada õpilaste väärtushinnanguid (Salumaa 2004:11).

Aktiivõppe on oluline, et tõsta õpilaste huvi ja motivatsiooni õppida (vt [Motiveerimine](#)) ning arendada õpilaste kriitilist mõtlemist (vt [Info otsimise ja kriitilise mõtlemise oskuse arendamine](#)), probleemi lahendamise oskust ja sotsiaalseid oskusi. Kui õpilasi toetatakse õppimist seostama varem õpituga, siis nad on suurema tõenäosusega valmis omandama ka uusi ideid (Scheyvens et al. 2008:51-53).

### 1.3.3. Probleemõpe

Probleemõpe (probleemipõhine õppimine, uuriv õppimine, *problem-based learning*, PBL) on õppijat iseseisvalt probleeme tõstatama ja lahendava suunav õppeviis vastandina valmisteadmiste jagamisele, mille käigus jõutakse uute lähtekohtade kui ka uute avastusteni (Salumaa & Talvik 2003, Karm 2013). Probleemõpet seostatakse tihti ekslikult matemaatika ülesannete lahendamisega, mis on selge struktuuriga võrreldes igapäevaelu probleemidega, millega inimene puutub kokku igal eluhetkel. Mayer & Wittrock (1996) on öelnud, et probleemiga on tegemist siis, kui inimesel on vaja saavutada mingi eesmärk, kuid ta ei tea kohe, kuidas seda teha. Probleemõpe võib nurjuda kahel juhul, kui teadmisi on liiga vähe või kui lahendus tundub liiga lihtne. Probleemülesandeks võib osutuda ülesanne nii subjektiivses kui ka objektiivses tähenduses. Esimese puhul on tegemist probleemseks osutunud tüüpülesandega, kus õpilane ei tea lahendust. Objektiivses tähenduses puudub ülesandel kindel lahendus. (Krull, 2018)

Oluline on, et õpilane analüüsib, võrdleb, sünteesib, üldistab ja konkretiseerib faktipõhist materjali ning saab selle käigus ise uut informatsiooni. Igasugune otsing ei ole koheselt seotud probleemiga, tuleb rõhutada lahenduste otsimisele. Suurim erinevus traditsioonilise õppe ja probleemõppe vahel on see, et probleemõppe korral ei ole eesmärk mitte ainult teadmiste omandamine, vaid ka protsess ise, st kuidas teadmised omandatakse. Probleemõppel on palju erinevaid tahke (Joonis 4), millest enim tuleb arvestada kindlasti aeganõudva aspektiga. Probleemõppe eelistena tuuakse välja, et õpilased teadvustavad, arendavad edasi ning rakendavad varasemaid teadmisi. Samuti aitab see teoreetilist käsitlust siduda praktiliste juhtumitega. Lähenedes muudab ka õpilased ennastjuhtivamaks, sest mõistetakse, mis vallas on teadmised puudulikud. Üheks olulisemaks aspektiks on motivatsiooni (vt [Motiveerimine](#)) tekitamine (huvi õpitava vastu) ning õpilaste omavaheline suhtlus ning koostöö grupitöö ajal. (Karm, 2013)



**Joonis 4.** Probleemõppe erinevad tahud (Salumaa & Talvik 2003, Karm 2013)

Õpetaja on pigem suunaja rollis, kus loob probleemsituatsiooni, püstitab probleemülesande või sõnastab probleemküsimuse näiteks “Mis põhjusel nael upub, aga laev, mis on tehtud metallist, ei upu?” (Salumaa & Talvik 2003:152). Õpetaja peaks organiseerima küll õpilaste tegevust, aga mitte seda otseselt piirama.

Tänapäeva tuntuimad probleemülesannete lahendamise etappe käsitlevad autorid on Graham Wallas ja Georg Polya. Wallase hüpoteesi kontrollimise meetodi põhjal on probleemi lahendamiseks vajalikke etappe neli: 1) ettevalmistus (informatsiooniga tutvumine); 2) inkubatsioon (analüüs, hüpoteesid); 3) illuminatsioon (ahhaa-lahenduseni jõudmine); 4) tuvastamine (lahenduse kontrollimine). Polya probleem-lahendus meetodi etappe on samuti neli: 1) Saa ülesandest aru! (info kontrollimine ja arusaamine, mida on täiendavalt vaja lahenduse leidmiseks); 2) Kavanda lahendusplaani! (seoste otsimine olemasoleva informatsiooni ja tundmatu vahel); 3) Teosta planeeritu! (tegevusplaani täideviimine); 4) Vaata tagasi! (kontrollida, kas tulemus on probleemi lahenduseks sobilik ning vastavuses olemasoleva infoga). Polya peab motivatsiooni iseenesestmõistetavaks ega too seda eraldi välja. Wallas tõstab esile ka probleemsituatsioonis käivituvad psühholoogilised protsessid. (Krull 2018)

### 1.3.4. Õppetöö läbiviimine tandemõppena

Tandemõpe ehk koosõppemeetod on paljudele asutustele ning pedagoogidele uueks mõisteks. Keeleõppes on räägitud tandemist ning sellega kaasnevatest plussides ja miinustest, aga see, kuidas leida rakendust tavaõppes, on jäänud siiani tahaplaanile. Paljude koolide (KSG, GAG jt) arengukavasse on kirjutatud, et alustatakse tundide läbiviimist koosõpetamise meetodil. Välja pole toodud, kas seda on ka tegelikult alustatud ning kuidas.

Tandemkeeleõpe on iseseisval paaris õppimisel/õpetamisel põhinev autentne keeleõppevorm, kus kaks keeleõppijat (tandempartnerit) õpivad teineteise keelt, olles kordamööda nii õpetaja kui ka õppija rollis. Soovitavalt kõnelevad mõlemad tandempartneri sihtkeelt emakeelena ning õpetavad seda teineteisele (Rannut 2014:12). Tandemõpet on võimalik teha lõimides erinevaid õppeaineid ning see võimaldab leida õpetajatel siduskohti õppeainete vahel. Tandem aineõpe on keeleõppele sarnane: kaks õpetajat jagavad enda teadmisi ja meetodikaid üksteisega, et moodustada ühisplaan, kuidas õpilastele ainet edasi anda.

Tandemõppe korraldamine on kindlasti algselt rohkem aega nõudev kui tava viisil õpetajal tunni ettevalmistamine ja läbiviimine. Pikemas perspektiivis peaks see aga võimaldama mõlemale õpetajale vähem tööd ning võimaluse parema ainekontseptsiooni loomiseks. Aineõpetaja on muidu igapäevatoos vastutav nii kõikide õpilaste kui ka aine edastamise eest nii et see oleks õpilastele kaasahaarav ja huvitav. Tandemõppe puhul saab õpetaja jagada vastutust. Lisaks võimaldab selline õpetamismetoodika algajal õpetajal ja kogunud õpetajal teineteist täiendada.

### 1.3.5. Rühmatöö kursuse õppemeetodina

Kirjanduses on rühmatöö kohta käibel sünonüümidenä palju erinevaid termineid: rühmatöö, grupitöö, meeskonnatöö või koostöös õppimine (*cooperative learning, collaborative learning, team learning, group work, study teams, work groups*) (Karm 2013:51). Rühmatööd meetodina kasutatakse iga päev töömaailmas. Rühmatöö on suuruse poolest kuni seitsme õpilasega ning see tuleneb sotsiaalsühholoogilisest seaduspärasusest, et sellest suuremates gruppides väheneb järsult õpilaste vastastikune kommunikatsioonivaldus ning kahaneb ka häbelikumate õpilaste osavõtt arutelust (Krull 2000:346). Põhimõtteliselt on rühmatööga

tegemist ka siis, kui väikerühmast suuremad õpilasarühmad või terve klass töötab kooperatiivselt. Eesmärgiks on probleemile lahenduse otsimine (probleemõpe) ja see sõltub oluliselt sellest, millised on rühmas olevate inimeste koostööoskused ja milliseid koostöötehnikaid nad valdavad. (Salumaa & Talvik 2003:44-53)

Kriitilise tähtsusega on rühmatöö õnnestumise seisukohast kirjalik juhend, et õpilastel oleks nii juhend kui ka eesmärk pidevalt silme ees. Samuti säästab juhend õpetajapoolset pidevat ülesande sisu üle rääkimist. Õige rühmatöö tekitab "talgutöö efekti", kus rasked ülesanded tunduvad üheskoos lahendatavatena, sest mõningaid üksteise puudusi suudetakse vastastikku kompenseerida ning igähe eelistest mingil määral osa saada. (Kidron 1999: 98)

Sageli kiputakse nimetama igasugust kahe inimese vahelist suhtlemist rühmatööks, sest on levinud arusaam, et hea õpetaja teeb rühmatööd ja hästi palju. Ent otstarbekas ei ole teha rühmatööd, mille vastus on juba teada, näiteks "Millised on Newtoni seadused?". Rühmatööd kasutatakse reeglina siis, kui keegi õiget vastust ei tea (Joonis 5), st rühm peab õppeülesande ühiselt lahendama.

**Probleem, millele ei tea keegi "õiget" lahendust**



**Toimub rühmatöö**

- Osalejad on pühendunud
- Rühmaliikmete vahel tekib koostöösenergia



**Esitatakse rühmatöö tulemus**

- Rühmatöö tulemus on unikaalne
- Rühmatöö tulemus on igal juhul "õige"
- Rühm kaitseb end ühiselt ja visalt välise kriitika või rünnakute eest
- Kõik rühma liikmed tunnevad, et on maksimaalselt panustanud oma energiat tulemuse saavutamiseks

**Joonis 5.** Rühmatöö ülesehitus (Salumaa & Talvik 2003:45)

Rühmad võib moodustada homogeenselt või heterogeenselt. Homogeense rühma puhul saavad õpilased ise valida grupid, mis toob kaasa selle, et uusi ideid tuleb vähem, sest sarnase mõttemaailma ja huvidega õpilased koonduvad. Samas saavutatakse tulemus kiiremini. Vabatahtlikult ja spontaanselt moodustatud rühmad hakkavad kindlasti kõige kiiremini tööle, ent "mokalaada" tekke tõenäosus on just neis kõige suurem. Samuti võib tekkida olukord, kus keegi tunneb, et ei kuulu õieti ühtegi rühma. (Kidron 1999, Salumaa & Talvik 2003) Heterogeense rühma puhul on koos erinevate vaimsete võimete ja huvidega õpilased, kus läheb suurem osa energiat üksteisega tutvumise ja suhtlemise peale, rohkem on erinevaid vaatenurki. (Salumaa & Talvik 2003:44-53) Kindlasti tuleks kasutada mõlemaid meetodeid rühmade moodustamiseks ning see peaks olema seotud rühmatöö olemusega. Kas vaja on kiiresti saada lahendus või on õpilastel aega kauem ülesande sooritamiseks?

Hinnata ei tohiks kunagi protsessis olemise eest gruppides, vaid tulemuse eest. Diferentseeritud hindamise puhul saaksid ka vähem võimekad õpilased tänu rühmas töötamisele oluliselt kõrgema hinde kui üksinda õppides/ülesannet lahendades, mis omakorda võib toetada nende õpimotivatsiooni (Salumaa & Talvik 2009). Refleksiooni käigus saab õpilastelt küsida tagasisidet, kuidas rühmatöö sujus ning kuidas jaotati rühma siseselt rolle. Rühmatöö eelduseks on teadmised ning argumenteeritud suhtlemine. Õpetaja võib jaotada rühmasiseselt rollid, kõige olulisem on, et rühmal oleks keegi, kes oleks juhi rollis (jälgiks ajast kinnipidamist, rühmatöö ülesande juures püsimist ja kaitseks rühma liikmeid isiklike rünnakute eest). Kuulamisoskuse arendamiseks tasuks alguses lasta kõigil rühma liikmetel teise liikme kuulamise ajal enda tähelepanekuid ja märkmeid ülesse kirjutada, et ei tekiks olukorda, kus üksteisest üle räägitakse. Oluliseks peetakse, et õpetaja eristaks rühmatööde puhul koostõised, võistluslikke ja individuaalseid pingutusi. (Krull 2000, Karm 2013)

Kõige suuremaks probleemiks erinevate rühmatöö meetodite rakendamisel on kõigi õpilaste tööle pühendumine ja kaasamine. Sellepärast öeldakse, et halvasti organiseeritud rühmatöö, kus võimekamad õpilased kogu töö ära teevad, võib tuua rohkem kahju kui kasu. Samas on ka toodud välja, et sageli on just heade akadeemiliste tulemustega õpilased kõhklevad rühmatööde suhtes, sest need viivad eemale harjumuspärastest õpetamissituatsioonidest, milles nad on seni edukalt toiminud. (Krull 2000, Karm 2013)

### 1.3.6. Uudised kursuse õppemeetodina

Hetkel toimub uudiste puhul aina enam liikumine massimeedia juurest alternatiivsete allikate suunas, mis tõstatab ka informatsiooni usaldusväärsuse hindamise küsimuse. Nimelt annab internet kõigile selle kasutajatele võimaluse informatsiooni esitada ja edastada, olgu see siis läbi blogi või sotsiaalmeedia. Seega ei pruugi internetis oleva uudise informatsiooni taga olla tunnustatud ajakirjanduslikud praktikad. (Härma, 2015)

Hennoste (2008) on toonud välja enda käsiraamatus International Press Institute'i jaotuse, et uudiseid jagatakse laias laastus pehmeteks ja kõvadeks uudisteks. Kõvadeks uudisteks on näiteks majandus, poliitika, välissuhted, mis aitavad inimestel maailma paremini mõista. Pehmeteks aga kultuur, haridus sport jms, mis ei pruugi olla otseselt inimese elu mõjutavad. (Hennoste 2008:24-25)

Globaliseeruva maailma kursuse raames uurisid õpilased mõlemat laadi uudiseid, et silmaringi avardada, kriitilist lugemisoskust ja inglise keelt arendada ning siduda käsitletavaid teemasid hetkel toimuvaga. Iganädalasel ennast käsitletava regiooni uudistega kursis hoidmine aitas õpilastel paremini mõista õpitu olulisust nii regiooni kui ka maailma mastaabis. Samuti oli uudistega seoses ka ühe regiooni kohta praktiline töö, kus õpilased koostasid ise ajalehe ([Lisa 1. Näited "Globaliseeruva maailma" kursuse jooksul tehtud ajalehtedest](#)) käsitletud ja aktuaalsete uudistega. Olulisematest uudistest räägiti iga tunni alguses ca 5 minutit, et kõige olulisem oleks pidevalt käsitletavas regioonis teada.

### 1.3.7. Väitlus kursuse õppemeetodina

Väitlus kui üks diskussiooni vorme on aina enam populaarsust kogumas ka ainetundide raames. "Kõne ja väitlus" on riiklikus gümnaasiumi õppekavas keele ja kirjanduse valikkursus, mida paljud koolid ka pakuvad õpilastele (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2018).

Õppemeetodina on nii debatt kui ka dispuut mõlemad võistluslikud tegevused, kus kaks või enam osapoolt üritavad veenda üksteist, kohtunikke ja publikut, et nende positsioon käesoleva teema puhul on kõige õigem. Reeglite kohaselt on suuremas grupis nagu klass mõistlik teha debatte (vastasseisukohtadega polemiseerimine) kahe tiimiga, kus üks tiim esindab pooltargumente ja teine vastuargumente. Väitlus on leidnud kriitikat enda must-valge lähenemise pärast, sest päriselt ei lahendata probleeme põhimõtetel jah või ei, õige või vale,

poolt või vastu. Samas loetakse seda heaks vahendiks materjali läbitöötamise ja kriitilise analüüsi jaoks, argumenteerimiskuse, esinemiskuse ja meeskonnatöö arendamiseks. Samuti praktiseeritakse olulisi sotsiaalseid oskusi nagu paindlikkust, kiiret otsustamise ja reageerimist, loovust, kohanemisvõimet muutuva olukorraga ja oskus vastata ootamatutele küsimustele jpm. (Karm 2013:45-49)

Dialoog saab areneda tõeliseks väitluseks alles siis, kui ka väidetele esitatud vastuargumendid vaieldavaks ehk diskuteeritavaks muudetakse. Selline reaalsusse süveneb või tõde otsiv õhkkond ergutab mõttetööd ja toimib tõhusalt nii hoiakute kinnistamisel ja kujundamisel kui ka nende korrigeerimisel ja muutmisel. Traditsioonilises koolis ei tule tihti õpetaja ja õpilaste vahelisest väitlustest midagi välja, sest paremini informeeritud õpetaja püüab enda positsiooni säilitada, rohkem rääkida ning targem paista. Samuti on üldhariduskoolides õpilased harjunud õpetaja poolseid monolooge kuulama, millesse sekkumist ei peeta tihtilugu soovitavaks. Teaduslikult on tõestatud, et väärtushinnanguid ega hoiakuid ei omandata ilma kriitiliselt analüüsivõimega. See tähendab, et diskussioon on väga oluline vahend teadmiste ja väärtuste omandamiseks. (Kidron 1999:93-96)

Õpetaja peaks jääma väitluses pigem kohtuniku rolli, et õpilased saaksid julgelt omavahel argumenteerida. Kindlasti on oluline pärast väitlust nt parima argumendi hääletus ning ka kumma poole argumendid olid üleüldiselt paremad. Sellega tunnevad õpilased, et on samuti kaasatud hinde kujundamisse. Võimalusel on hea väitluse ajaks kutsuda kohtunikuks veel mõni õpetaja, et hindamine ei oleks ainult ühepoolne.

Klassis õpilastega diskussiooni pidamiseks ei ole vaja lisateadmisi, küll on neid aga vaja õigesti KK-formaadis väitluse ehk diskuteerimise jaoks. Eesti Väitlusselts on teinud selleks abivahendi (Väitlusformaad i.a.), mida on hea õpilastega jagada reeglitega tutvumiseks. Väitlust klassis/suurema rühmaga tehes peab reegleid kohandama, et kõigil oleks roll ja võimalus rääkida.

Globaliseeruva maailma kursuse jooksul viidi väitlust läbi mõlema 12.klassidega ühel korral. Klass jaotati õpetaja poolt kaheks (jaatav ja eitav võistkond). Õpilastel oli aega teha ettevalmistust ning jaotada ära, kes teeb sissejuhatus ja kes kokkuvõtte. Oluline oli, et igal õpilasel oleks ette valmistatud üks korralik argument, mida tuua välja (igal õpilasel oli aega rääkimiseks maksimaalselt 3 minutit). Selle jaoks tuli rühmas jaotada rollid ning saada aru, millise argumendi kohta keegi infot hakkab otsima. Kõne ajal oli võimalik opositsioonil teha vahemärkusi ning iga kõneleja oli kohustatud vastu võtma vähemalt ühe vahemärkuse.

Samuti tuli eelneva väitleja argumendid või argumendi ümberlükata ja sinna siduda enda argument külge.

### 1.3.8. Info otsimise ja kriitilise mõtlemise oskuse arendamine

Kriitilise mõtlemise olulisust ja teabeallikate kriitilise analüüsi oskust rõhutavad kõik ülikoolid ning õpetajate/õppejõudude ülesanne on valmistada õpilasi ette erinevate ülesannetega. Kriitiline mõtlemine on mõtlemise ratsionaalne hindamine hea arutlemise loogiliste standardite alusel, igapäevaelus tähendab see argumentide, väidete ja muu sellise hindamist. Kahjuks jääb üldhariduskoolides kriitilise mõtlemise arendamisest väheks, nagu ütleb filosoofia lektor Oliver Laas, et ennekõike keskendutakse faktiteadmistel või kitsalt rakendatavate oskuste omandamisele. (Uuk 2018)

Globaliseeruva maailma kursus võimaldab viia läbi erinevaid praktilisi ülesandeid nagu näiteks debatt, kus saab korraldada erinevaid rollimänge/väitlusi. Üheks heaks näiteks on Türgi ühinemine Euroopa Liiduga, mis võimaldab edendada õpilaste kriitilist mõtlemist. Kopenhaageni kriteerium EL ühinemiseks nõuab, et riik oleks euroopalik. Türgi on küll Euroopale orienteeritud, moderne, ilmalik ning poliitiliselt EUGa koostööaldis, samas ei peeta moslemeid päris eurooplasteks. Kardetakse, et Türgi võiks EL olles kujuneda Euroopa sillaks moslemite maailma. (Dahlman 2004, Sziarto 2014) Selline ülesanne nõuab põhjalikke teadmisi Euroopa Liidust, selle ajaloost ning poliitilisest olukorrast. Samuti Türgi eripärasuset ning poliitilisest olukorrast. Ülesanne võimaldab õpilastel meenutada õpitud, tutvuda uue materjaliga (funktsionaalne lugemisoskus) ning arutleda antud teema puhul (argumenteerimisoskus). Debatid on tunnustatud nagu ka paljud teised tegevused, mis soodustavad kriitilist mõtlemist nii aktiivõppes kui ka intellektuaalse sügavuse arendamiseks (Healey 2012).

## 1.4. Hindamine

Hindamine on süstemaatiline teabe kogumine õpilase arengu kohta, selle teabe analüüsimine ja tagasiside andmine. Hindamine on aluseks õppe edasisele kavandamisele. Hindamisel kasutatakse mitmesuguseid meetodeid, hindamisvahendeid ja viise. Hindamine on õpetamise ja õppimise lahutamatu osa. (Gümnaasiumi riiklik õppekava, 2018)

Enamikus maailma riikides on hindamine muutunud järjest tähtsamaks kahel põhjusel. Esiteks võimaldab see riikide valitsustel tulemusi mõõta. Teiseks saavad õpetajad järjepideva hindamise kaudu tagasisidet õpetamise kohta, mis võimaldab kohandada õpiprogrammi vastavalt vajadusele. (Pollard & Triggs, 2001)

Hindamise eesmärkideks loetakse:

- 1) Toetada õpilase arengut ning anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta;
- 2) Suunata õpilase enesehinnangu kujunemist ning toetada ja suunata edasise haridustee valikut;
- 3) Innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima;
- 4) Suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel;
- 5) Anda alus õpilase järgmise klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks.

(Gümnaasiumi riiklik õppekava 2018, Salumaa & Talvik 2009)

Hindamine tähendab väärtuse omistamist õpilase tööle, mida väljendatakse kas numbrilise hindena või mõnel teisel viisil, näiteks suusõnalise tunnustusena (Krull, 2013). Gümnaasiumiastmes on hindamine kriitilise tähtsusega, sest see ei aita mitte ainult kaasa õppimisele, vaid aitab noortes kujundada ettekujutust elu pakutavates võimalustest (Pollard & Triggs, 2001:414). Noortel on vaja hakata tulemuste põhjal kandideerima töökohtadele või õpingute jätkamiseks. Sellepärast on eriti oluline mõelda põhjalikult läbi kuidas ja mida gümnaasiumiastmes hinnata. Testi sooritamise tulemust võib väljendada õigesti vastatud küsimuste protsendina, 5-palli skaalal või läbi osaoskuste iseloomustamise skaala. Sisuline hinnang on õppimise käigule või tulemusele motiveerivam kui lihtsalt kontrollimine otsustamiseks, kas õpilane on püstitatud õppe-eesmärgid saavutanud või mitte. (Krull, 2018)

Hindamine on tihedalt seotud kõikide teiste aspektidega õpetamise ja õppimise juures. Õpetaja hindab igapäevaselt õpilasi kui ka klassi tervikuna ning teeb selle põhjal otsuseid, kuidas ja mida varasemalt planeeritud õppe puhul erisusi arvestades muuta. Seda kutsutakse hindamise kontrolli funktsiooniks ning on eelkõige suunatud just õpetaja tegevuse korrigeerimisele. Kõige olulisemaks hindamise funktsioonist peetakse õppija motiveerimise funktsiooni, kus kõige olulisem on õpilase õppimistahte tekitamine ja säilitamine (Salumaa & Talvik, 2009). Näiteks õpetajal suunaja rollis on eesmärgiks õpilastes huvi ja uudishimu äratamine ning see annab võimaluse hinnata õpilase motivatsiooni seoses kindla teemaga.

Valikkursust “Globaliseeruv maailm” hinnatakse enamikes koolides mitteeristava hindamisega. Mitteeristava hindamise puhul määratakse tase, millele vastaval või mida ületaval õpiväljundite saavutamisel hinnatakse tulemus piisavaks sõnaga «arvestatud» ning millest madalamal tasemel tulemus hinnatakse ebapiisavaks sõnaga «mittearvestatud» (Gümnaasiumi riiklik õppekava 2018). Mitteeristav hindamine ei ole aga õpilasi motiveeriv, sest tavaliselt ei anta terve kursuse jooksul õpilastele tagasisidet. Eristatav hindamine on paremaks tagasisideks tehtud tööle ning võimaldab jälgida õpilase arengut nii õpilasel kui ka õpetajal ning tõstab ka õpimotivatsiooni.

Kursuse läbiviimisel hinnati õpilasi eristava hindamisega ning lisaks tulemusele (5, 4, 3, 2, 1) oli õpilastele teada ka enda sooritusprotsent (1-100%). Ühe kursuse jooksul sai õpilane kaks hinnet kaarditööde, projektide ning kontrolltööde eest (11.klassiga õpimapp kontrolltööde asemel). Kõik tööd pidid olema sooritatud positiivsele tulemusele (50%), et kursuse hinne tuleks positiivne. Kõik hinded olid samaväärsed ning see motiveeris õpilasi pingutama ka kaarditöödeks õppimisel. Täpsemast hindamisest “Globaliseeruva maailma” kursusel on võimalik lugeda peatükist [“Hindamine kursuse jooksul”](#).

## 2. Materjal ja metoodika

### 2.2. Töö käik

Uurimistöö praktiline osa ehk nelja kursuse “Globaliseeruv maailm” läbiviimine toimus 2018/2019 õppeaasta kevadel ja 2019/2020 õppeaasta sügisel ja talvel. “Globaliseeruv maailm” kursuse sisu ja regioonide planeerimine toimus enne igat kursust vastavalt õpilaste valikutele ([Lisa 2. 11.klassi õpilaste regiooni valimine kursuse esimesel nädalal](#)). Iga kursuse lõpus saadud õpilaste tagasiside põhjal viidi läbi alljärgnev analüüs ja kirjanduse põhjalik ülevaade koostati 2019/2020 õppeaasta talve ja kevad koolivaheaegadel.

### 2.3. Metoodika

Käesoleva töö jaoks viidi kursust “Globaliseeruv maailm” läbi neljal korral (4x35 tundi) 11. ja 12. klassile. 11. klass (loodussuund) sai antud kursust kaks perioodi järjest, 12.klass<sup>2019</sup> ja 12.klass<sup>2020</sup>, mis olid mõlemad sotsiaalsuuna klassid, vaid ühel perioodil. 12. klasside eristamiseks on näidatud ära klassi lõpuaasta. Kontseptsioon, kuidas kursust viidi läbi erinevatele klassidele erines samuti. 11. klassile toimus kursus tandemõppena, kus klassis oli korraga 46 õpilast ning kaks õpetajat. 12. klassidele toimus õpe tavaõppena.

Enamus autori poolt püstitatud uurimisküsimustele saadi vastuseid analüüsides õpilaste tagasisidet kursusele. Käesoleva töö jaoks koguti õpilastelt tagasisidet kursuse lõpus. Õpilaste hinnangu saamiseks kursuse kohta kasutati online küsitluse keskkonda Google Forms. Kasutati erinevaid küsimuste tüüpe: avatud küsimused ja kinnised küsimused valikvastustega ja astmik ehk skaala küsimused (Sillaots 2017). Mõõtmiskaaladest kasutati dihhotoomseid ehk binaarseid ja Likerti skaalat (Osula 2008). Tagasiside küsimusi oli 14, millest avatuid oli 8 ja kinniseid 6.

Vastuseid analüüsiti kasutades Microsoft Excelit. Tulemused on esitatud protsentides ning näitavad kui suure osatähtsuse moodustavad vastused valimi koguhulgast.

Uurimisküsimustele “Milline on õpilaste tagasiside kasutatud õppemeetodite osas?” ja “Kas tandemõpe on efektiivsem ning meeldib õpilastele ja õpetajatele rohkem kui tavaõpe?” saadi vastuseid nii õpilaste kui ka tandemõppes osalenud kaas pedagoogi käest. Õpilaste poolset tagasisidet tandemõppe kohta saadi enim küsimusest “Kas kursuse jooksul said

piisavalt tagasisidet ja abi?” (vt [Õpilaste hinnang kursuse jooksul saadud abi ja tagasisidele](#)), samas toodi välja tandemõppe plusse ja miinuseid ka teiste küsimuste vastustes. Tandemõpet läbi viinud õpetaja käest saadi tagasisidet jooksvalt suulises vormis ning kirjalikult meilitsi (vt [Lisa 3. Tandemõppe tagasiside kursusele “Globaliseeruv maailm” kaasõpetaja poolt](#)). Õpilaste poolset tagasisidet rühmatöödele saadi küsimusest “Kuidas sulle meeldisid kursuse jooksul grupitööna tehtud projektid?” (vt [Õpilaste hinnang kursuse käigus tehtud projektidele](#)).

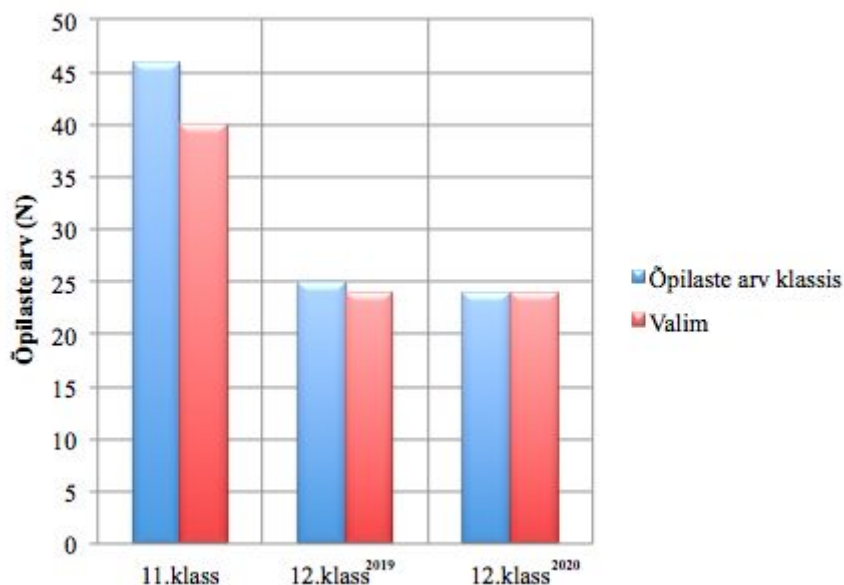
Uurimisküsimusele “Milliste maailma regioonide kohta eelistavad õpilased õppida ja miks?” koguti tagasisidet kahe erineva küsimusega “Millise regiooni kohta meeldis sulle enim õppida?” ja “Kas oleksid soovinud mõne teise regiooni kohta õppida? Kui jah, siis millise?” (vt [Õpilaste eelistused erinevate regioonide õppimiseks](#)). Esimene küsimus neist oli kinnine (valikvastused) ja teine avatud.

Uurimisküsimusele “Kuivõrd õpilaste kriitiline analüüsioskus erinevaid teabeallikaid kasutades kursuse jooksul paraneb õpilaste endi arvates?” vastus kujunes välja tagasiside küsimuse “Kui palju paranes kursuse jooksul info otsimise oskus erinevatest teabeallikatest ja selle kriitilise analüüsi oskus?” põhjal (vt [Õpilaste teabeallikate kasutamise ja kriitilise analüüsi oskuse areng](#)).

Kaheosalisele uurimisküsimusele “Kuidas hindavad õpilased kursuse jooksul toimunud tööde raskusastet ning lõpliku kursuse hinde kujunemist?” saadi tagasisidet õpilaste vastustest küsimustega “Kuidas sulle meeldis kursuse hinde kujunemine (kaarditööd, grupitööd, kontrolltööd/õpimapp)?” (vt [Õpilaste hinnang kursuse hinde kujunemisele](#)) ja “Hinda tööde raskusastet” (vt [Õpilaste hinnang kursuse jooksul toimunud tööde raskusastmele](#)).

## 2.4. Valim

Kursus “Globaliseeruv maailm” viidi läbi Kadrioru Saksa Gümnaasiumis kolmes gümnaasiumi klassis (Joonis 6). Valimisse kaasati klassidest vaid need õpilased, kes tagasiside küsimustiku täitsid.



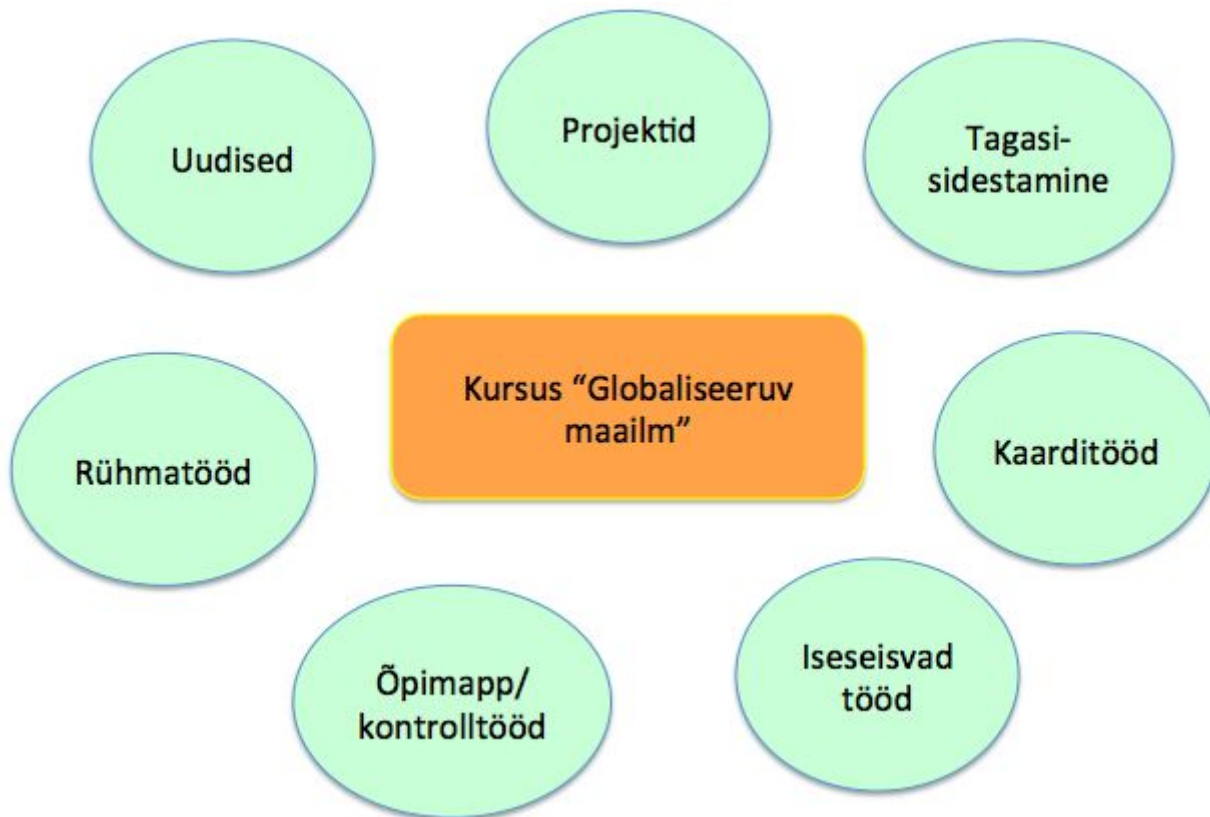
**Joonis 6.** Kursustes osalenud õpilaste arv ja hilisemaks analüüsiks valimisse kaasatud õpilaste arv klassiti.

2018/2019. õppeaastal läbisid antud kursuse sotsiaalsuuna 12. klass<sup>2019</sup>, kus oli 25 õpilast, kellest tagasiside küsimustikule vastasid 24 õpilast. 2019/2020 õppeaastal läbisid kursused sotsiaalsuuna 12. klass<sup>2020</sup>, kus on 24 õpilast, kellest kõik andsid ka tagasisidet ning loodussuuna 11. klass, kus on 46 õpilast, kellest tagasisidet andsid 40 õpilast. Seega 12. klass<sup>2019</sup> valim oli 24 õpilast, kellest 87,5% olid tüdrukud (N = 21) ja 12,5% poisid (N = 3). 12. klass<sup>2020</sup> valim oli samuti 24 õpilast, kellest 58,3% olid naised (N = 14) ja 41,7% mehed (N = 10). 11.klassi valimiks oli 40 õpilast, kellest 57,5% olid naised (N = 23) ja 42,5% mehed (N = 17). Antud töös on kajastatud kõikide klasside tagasisidet eraldi, sest kursuse läbiviimine erines klassiti.

## 2.5. Kursuse “Globaliseeruv maailm” läbiviimise kirjeldus

Põhiosa kursusest moodustas kindlate teadmiste omandamine ja arusaamade kujundamine (Joonis 7). Kursust kujundati raamatute “World Regional Geography Without Subregions” (Pulsipher 2014), “World Regional Geography” (Hobbs 2009), Mondo Maailmakooli globaliseeruv maailm gümnaasiumi valikkursuse õppematerjalide (MTÜ Mondo 2015) ja “Globaliseerumise atlas” (Gresh 2006) põhjal. Samuti vaadati temakohaseid filme, mis võimaldasid õpilastel paremini mõista ja seostada õpitut. [Lisa 4. Näide õpimapi sisust, mis](#)

[hõlmab kõiki teemasid, mida 11.klassiga kahe kursuse jooksul läbiti.](#) on nähtav 11.klassi õpimappide hindamiseks tehtud tabel, kus on nähtavad ka kõik läbitud teemad ja projektid.



**Joonis 7.** Kursuse “Globaliseeruv maailm” põhielemendid

Kursuse alguses toimus 11. klassi õpilastele eelküsitlus *Google Forms*’is, mis võimaldas mõista, milliste regioonide õppimine antud klassile enim huvi pakub. 11. klassile tegid esimese regiooni valiku õpetajad (toimus tandemõpe kahe õpetajaga) ning ülejäänud kolm said õpilased ise valida (enim hääli saanud regioonid käsitleti). 12. klasside puhul ei toimunud valikut kõikide võimalike regioonide hulgast, vaid ainult kindlate õpetaja poolt juba varasemalt ette valmistatud regioonide seast.

Iga regiooni käsitlemiseks oli kolm nädalat, igas nädalas 3x75min pikkused tunnid. Selle jaoks, et oleks võimalik regiooni mõista, õppisid õpilased esmalt kaarti ehk riikide, pealinnade, veekogude jms asukohti. Selleks toimus uue regiooni käsitlemise esimesel nädalal kaarditöö, mille õppimiseks oli olemas ka nimekiri ([Lisa 5. Näide regiooni Austraalia, Uus-Meremaa ja Okeania kaarditööks õppimise materjalist](#)). Enamasti kulutati üks tund sellele, et õpilased said kaardile atlase abiga kohti märkida ning harjutada õppimist erinevates interaktiivsetes kaardiõppe keskkondades nagu näiteks

<http://www.sheppardsoftware.com/Geography.htm> ja <https://online.seterra.com/en>. Iga regiooni kohta toimus kolmandal nädalal projekt, milleks võis olla ajalehe koostamine, praktiline välitöö, töötuba, globaalprobleemidele lahenduste leidmine, väitlus jms.

Selleks, et õpilastel tekiks terviklik arusaam käsitletavast regioonist koosnes kursus erinevatest osadest (Joonis 7). Ühe põhiosana kursusest pidid õpilased iganädalaselt olema kursis käsitletava regiooni uudistega, mis tähendas kohalike uudisteagentuuridega tutvumist ja sealt nii poliitiliste kui ka keskkonnateemaliste uudiste välja toomist/kajastamist. Majanduslike ja poliitilise probleeme võimaldab uudiste jälgimine kõige paremini mõista (vt [Uudised kursuse õppemeetodina](#)).

Samuti on regiooni probleemide mõistmiseks oluline mõista regiooni ajalugu ja riikidevahelisi suhteid. Sel eesmärgil tutvuti kursuse teise põhiosa jooksul põhiliste regiooni puudutavate konfliktidega ning religioonidega.

Kolmanda osana kursusest tutvusid õpilased regiooni rahvastiku temaatikaga, mille hulka kuulus nii diagrammide interpreteerimine, nende koostamine, rahvastiku paiknemise analüüs, rahvastikuprobleemid jms.

Viimaks käsitleti kliimaga seotuid ja kliimat kujundavaid tegureid, kliimamuutustega seotud probleeme jpm huviorbiidis olevas regioonis ning ka võrdluses ülejäänud maailmaga.

Kursus hõlmas palju iseseisvat tööd, mis põhines õpetaja/ õpetajate koostatud suunavatel küsimustel ja veebiallikatel lisainformatsiooni leidmiseks, õpetaja oli kursuse jooksul pigem suunaja rollis. Selline ülesehitus soosis, et konkreetse õpiku puududes leiaksid õpilased informatsiooni läbi iseseisva infootsingu samal ajal leitud infot mõistes ning seda tunnis läbi arutades, kuid tegi puudumise korral teemade omandamise õpilasele/ õpilastele tõenäoliselt keerulisemaks ühese materjali puudumise tõttu.

### 2.5.1. 11. klass

11. klassi õpe toimus tandemis, mis tähendab, et kõik tunnid toimusid suurtes klassiruumides või auditooriumites. Korraga viis tundi läbi kaks õpetajat (osales kuni 46 õpilast), mis võimaldas jagada ära ülesanded nt üks arutas õpilastega teemat ja teine pani olulisemad punktid tahvlile kirja, et kõik õpilased näeksid. Selline õppevorm aitas jagada vastutust ning alati oli võimalus kellelegi tugineda ning tekkinud probleeme läbi arutada. Samuti tegi see asendamised kergemaks ühe õpetaja haigestumisel/puudumisel. [Lisa 7. Tandemõppe](#)

[tagasiside kursusele “Globaliseeruv maailm” kaasõpetaja poolt](#) on toodud välja tandemõppe tagasiside aineõpetajalt, kellega koos toimus tundide läbiviimine.

Kursuse esimese regioonina hakati käsitlema Euroopat, kuna seda regiooni teavad õpilased tõenäoliselt enim ning tänu sellele on neil kergem seoseid luua. Esimesel nädalal saadi ka tagasisidet, milliseid kolme regiooni võiks veel kursuse jooksul käsitleda ([Lisa 2. 11.klassi õpilaste regiooni valimine kursuse esimesel nädalal](#)). Enam häáli said Põhja-Ameerika, Lõuna-ja Kesk-Ameerika ja Okeania koos Uus-Meremaa ja Austraaliaga. [Lisa 4. Näide õpimapi sisust, mis hõlmab kõiki teemasid, mida 11.klassiga kahe kursuse jooksul läbiti](#) on nähtavad kõik teemad, mida 11. klassiga läbiti. 11. klass pidi kolme kuu jooksul pidevalt enda õpimappi märkmeid/konspekti tegema ning kursuse lõpus toimus tehtud tabeli põhjal üksteise hindamine. Salumaa & Talvik (2003) järgi pidid õpilased õpimappide põhjal koostama lühikokkuvõtted eelnevalt määratletud teema kohta ning hiljem tuli need ka süstematiseerida.

Euroopa regiooniga seoses oli juba varasemalt planeeritud projektiks Aegna saare külastamine, sealse rannajoone muutuste analüüs, viies kohapeal gruppides läbi mõõtmisi ning hiljem analüüsi esitamine.

Austraalia, Uus-Meremaa ja Okeaniaga seoses koostati projekt, kus uudisteagentuurina koostati ajaleht, mis pidi sisaldama 5 reaalist uudist, 5 libauudist ja 5 lisa, milleks võisid olla anekdoodid, ristsõna, reklaamid vms (vt [Lisa 1. Näited “Globaliseeruva maailma” kursuse jooksul tehtud ajalehtedest](#)).

Lõuna-ja Kesk-Ameerika regiooni puhul oli projektiks töötuba inimõiguste kohta, mida tuli läbi viima Mondost külalisõpetaja. Projekt võimaldas tähelepanu pöörata inimõiguste probleemidele riigist lähtuvalt, õpilased töötasid gruppides ning lõpus toimus ka tehtud tööde presenteerimine.

Projektina Põhja-Ameerikat käsitledest said õpilased 3-liikmelistes gruppides (loosiga moodustatud, kasutades <https://www.randomlists.com/team-generator>) endale mõne globaalprobleemidest (loosiga sai iga grupp õpetaja käest teema), vastavad teemad nähtavad Soome raportist (Prime Minister’s Office, 2016:1). Ülesandeks oli valida 12 nädala jooksul käsitletud nelja regiooni seast üks riik, mida antud probleem kajastaks. Otsida välja selle riigi viimase aasta SKT (sisemajanduse kogutoodang) ning võtta sellest 0,5%, mida on võimalik kasutada, et seda probleemi lahendada valitud riigis. Selleks pidid õpilased mõistma probleemi olemust, tuletama meelde, kus regioonis antud probleem oli päevakajaline ning

mõtlemata välja lahendusi probleemiga võitlemiseks teatud kindla summa eest (vajab ka teadmisi erinevate tehnoloogiate maksumusest). Õpilased võisid tööd klassikaaslastele ja õpetajatele esitada endale sobival viisil (1-minutiline video, posteresitus, presentatsioon vms), näide õpilaste tööst on toodud välja [Lisa 6. Näide õpilaste tööst globaalprobleemide projektile](#). Klassikaaslased hindasid üksteise töid koos grupiga ([Lisa 7. Väljavõte projekti globaalprobleemid õpitud regioonide põhjal tagasiside lehest](#)) antud tabeli põhjal. Samuti pidid õpilased kirjutama refleksiooni enda tehtud töö kohta.

### 2.5.2. 12. klass<sup>2019</sup>

12. klass, kellele oli kursus algselt mõeldud ja disainitud, sai antud kursust ainult ühel perioodil ehk 6+1 nädalat ning käsitleti kahte regiooni - Ida-ja Lõuna-Aasiat. Regioonid olid õpetaja poolt valitud ning eesmärgiks oli käsitleda just selliseid regioone, mille tähtsus on maailmamajanduse ja ka paljude muude aspektide kohast tõusmas. Neid regioone käsitletakse õppekava kohaselt erinevates õppeainetes väga vähe ning aegunud kontseptsioonis.

12.klasside projektideks oli ajalehe koostamine seoses Lõuna-Aasiaga ning väitlus seoses Ida-Aasiaga. Väitluse toimus tuumajaamade rajamise teemal ning väitlusele eelneval tunnil vaadati ka sama teema kohta käivat dokumentaalfilmi Fukushima tuumajaama katastroofist.

### 2.5.3. 12. klass<sup>2020</sup>

Õpe toimus 6+1 nädalat ning iga nädal oli 3x1 h 15 min pikkune tund ja viimane nädal (arvestuste nädal). Teine 12. klass grupp ei saanud valida esimest regiooni (Euroopa), aga teise regiooni puhul oli õpilastel võimalik valida, kas nad soovivad õppida Ida-või Lõuna-Aasiat. Regioonid olid õpetaja poolt valitud sellised, sest nende õppekavalised plaanid olid varasemalt ette valmistatud või valmimas. Õpilased valisid üksmeelselt Ida-Aasia käsitlemise. Välja toodi, et Ida-Aasia õppimine on hetkel rohkem aktuaalne, sest Hiina ja Jaapan on maailmaturul ja -majanduses väga olulisel kohal. Samuti leiti, et Ida-Aasiast teavad nad rohkem ning see annab ka varasemaid teadmisi uutega siduda.

Väitlus toimus Euroopa regiooni käsitledes projektina teemal “Kas Eestis võiks metsa rohkem raiuda?”. Õpetaja jagas klassi pooleks nii, et pooltel õpilastel, kes esindasid

metsatööstust, tuli kodus ette valmistada pooltargumendid ja pooltel, kes esindasid looduskaitsejaid, vastuargumendid. Tunnis toimus väitlus KK-formaadi kohaselt, mida kasutatakse ka keskkooli väitluse võistlustel. Reegleid kohandati seoses suurema grupiga. Ajalehe koostamine toimus sarnaselt teiste klassidega, aga regiooniks oli Ida-Aasia.

## 2.6. Hindamine kursuse jooksul

"Globaliseeruva maailma" kursuse raames said õpilased 5-6 hinnet, mis kõik olid tähtsuset samaväärsed. Kursuse sooritamise aluseks oli see, et kõik hinded on positiivsed (vähemalt 50%). Ainekaardist väljavõte, mis hõlmab ka hindamist on välja toodud [Lisa 8. Kursuse ainekaardist väljavõte](#).

Kaarditööde hindamine toimus protsentuaalselt, iga õige vastus andis punkti ning protsentuaalne tulemus arvatati õigete vastuse põhjal välja. Õpilased pidid ka asukohti ja ulatusi (mäestikke) kaardile märkima ning nende eest sai samuti punkte ([Lisa 9. Näide kaarditööst](#)).

Projektide hindamine toimus alati kaasõpilaste tagasiside ja õpetaja(te) tagasiside koondtulemusena ([Lisa 7. Väljavõte projekti globaalprobleemid õpitud regioonide põhjal tagasiside lehest](#)). Projektide eest sai terve grupp sama hinde, va kui grupi liige puudus esitamise ajal või tagasiside käigus tuli välja, et panustamine ei olnud olnud võrdne.

Õpimappide tegemine toimus ainult 11. klassiga, sest seal oli rohkem õpilasi, ning pidev kaastöötamine ning õpimapi täiendamine oli motiveerivaks asjaoluks paljudele õpilastele. 11. klassil ei toimunud arvestust ning ainsaks teadmiste/arusaamade kontrolliks oli arvestuse nädalal õpimapi kaitsmine. Selleks hindasid õpilased kõigepealt üksteise õpimappe ([Lisa 4. Näide õpimapi sisust, mis hõlmab kõiki teemasid, mida 11.klassiga kahe kursuse jooksul läbiti](#)). Võimalik oli saada 2 punkti, kui kõik oli õpimapis olemas, 1 punkt, kui osa informatsioonist oli olemas ning 0 punkti, kui antud teema oli jäänud käsitlemata. Pärast seda said enda õpimapi tagasi ülevaatamiseks ning võimalus oli ka punkte kooskõlas õpetajaga muuta (madalamaks/kõrgemaks), kui leiti, et hindaja ei ole kõike üles leidnud. Seejärel tulid õpilased 1-3 kupa õpetaja(te) juurde suulisele õpimapi kaitsmisele, kus arutati/tagasisidestati kursust ja kolme kuu jooksul toimunut. Lõpuks esitas õpetaja kolm üldist arusaama küsimust, mille eest oli võimalik saada 3x2 punkti lisaks õpimapi tulemusele. Küsimused võisid olla seotud globaalsete probleemide ja nende tekkepõhjuste välja toomisega, sh mõne konkreetse

regiooni kohta. Näiteks: “Mis on poliitilised probleemid ja too konkreetne näide mõnes kindlas riigis.”, “Mis kujundab kliimat üleüldiselt ning too välja ka konkreetselt mõnes käsitletud regioonis.”. Küsimused, mida esitati, olid vastavalt õpimapi eest saadud punktidega kindlates kategooriates. Õpetaja küsis pigem nende teemade hulgast, kus õpilane oli saanud 0 või 1 punkti, et mõista, kas õpilane tegelikult antud teemat mõistab.

12.klassidega toimus kursuse lõpus arvestus ja tagasiside küsimustik Google Forms keskkonnas, mis hõlmas üldiseid küsimusi õpitud regioonide kohta, eeldades analüüsivõimet ([Lisa 10. Näited arvestöö küsimustest 12.klassidele seoses Ida-Aasiaga](#)).

## 3. Tulemused

### 3.1. Õpilaste eelistused erinevate regioonide õppimiseks

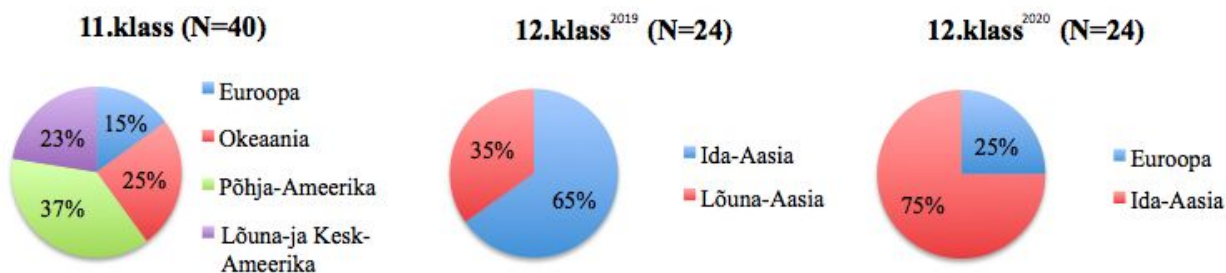
Regioonide kohta oli tagasisides kaks küsimust. Ühega sooviti teada, mis käsitletud regioonidest õpilastele enim meeldis (Joonis 8) ja teisega, mida õpilased oleks eelistanud käsitletud regioonide asemel või lisaks õppida (Joonis 9). Üks küsimus oli kinnine (valikvastused) ja teine avatud. Küsimus "Kas sa oleksid tegelikult tahtnud õppida mõne teise regiooni kohta? Kui jah, siis millise." oli avatud ning õpilane sai põhjendada enda arvamust. Paljud õpilased lisasid kommentaare ka juhul kui nad ei soovinud teisi regioone õppida.

Iga õpilane sai valida tagasiside küsimustikus kursuse raames käsitletud regioonidest ühe, mis talle enim meeldis. 12. klasside tagasiside küsimustikus oli küsimus kinnine ehk valikvastustega, aga 11. klassi küsimustikus said õpilased ka põhjendada, miks neile just kindla regiooni õppimine enim meeldis.

11. klassile meeldis enim Põhja-Ameerika õppimine (USA ja Kanada) (Joonis 8). Põhjendusteks toodi välja, et USA on üks mõjuvõimsamaid riike nii majanduslikult kui ka poliitiliselt, mida peaks kõik ka väljaspool USA elavad inimesed põhjalikumalt teadma. Samuti leiti, et USA kohta kirjutatakse palju ka meie meedias ja uudistes ning kursuse jooksul omandatud teadmised aitavad paremini mõista ka uudiste sisu. Metoodilise poole pealt toodi välja, et Põhja-Ameerikat käsitledes oli õpetaja andnud rohkem informatsiooni ette ja vähem pidi ise internetist allikaid läbi töötama. Osariikide, looduslike pinnavormide ning veekogude õppimine pakkus õpilastele huvi ning leiti, et see on oluline teadmine ka edaspidiseks eluks. Euroopa tõid õpilased välja, sest leidsid, et me puutume enim kokku Euroopaga ja siinsete probleemidega, mis teeb regiooni kõige rohkem aktuaalseks. Okeaaniat ja Kesk- ja Lõuna-Ameerikat toodi välja, sest nende kahe regiooni kohta puudusid varasemalt teadmised ning nende õppimine andis kõige enam uut infot: "Kõige rohkem meeldis õppida Okeania regiooni, sest selle kohta teadsin kõige vähem. Samuti ei käsitleta seda piirkonda koolis eriti palju ehk sain palju uut informatsiooni teada."

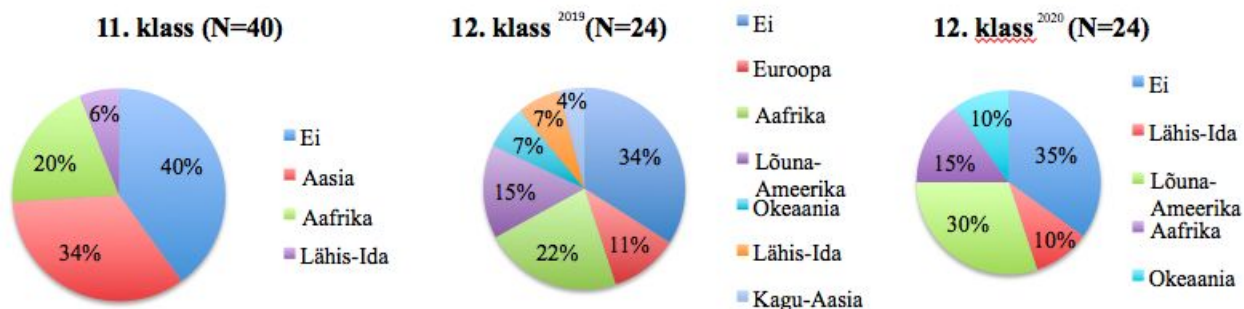
Mõlema 12. klassi puhul meeldis õpilastele enim õppida Ida-Aasia kohta. Võib eeldada, et see tuleneb sellest, et aina enam kajastatakse ka Eesti uudistes ja sotsiaalmeedias Ida-Aasiaga seotud tehnoloogilisi saavutusi ja reisisaadetes tuakse välja kultuurilisi

eripärasid, mis aitab paremini mõista õpitud ja seostada teadmisi. Samuti ei kajastata Aasiat ja sellega seotud erinevaid tahke teistes õppeainetes piisavalt ehk säilib ohhoo-efekt.



**Joonis 8.** Protsentuaalsed jaotused kolme klassi lõikes vastuseks küsimusele “Millise regiooni kohta meeldis õpilastele enim õppida?”.

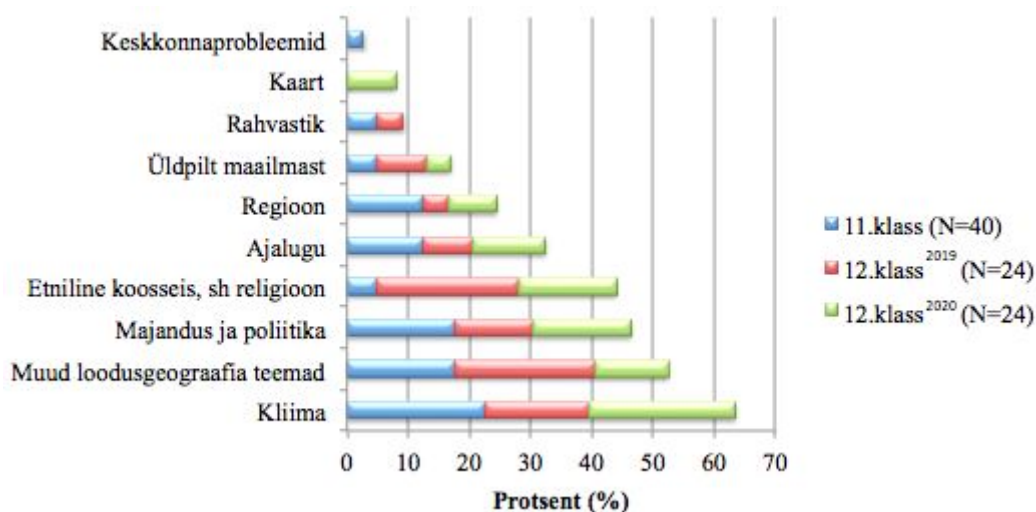
Joonisel 9 ilmneb korrelatsioon [Lisa 2. 11. klassi õpilaste regiooni valimine kursuse esimesel nädalal](#) välja toodud küsimustiku vastustega: regioonid, mida kursuse alguses 11. klassi õpilased valisid ning mis ei saanud piisavalt häält, et neid oleks käsitlema hakatud, on samad, mida õpilased tagasiside küsimustikus leiavad, et oleksid tahtnud õppida. Nendeks regioonideks on Ida-Aasia ja Aafrika. 40% 11. klassi õpilastest olid rahul õpitud regioonidega. Paljud lisasid, et käsitletud regioonid meeldisid, aga mõne kindla regiooni oleks vahetanud teise vastu välja. Sellisel juhul on see tagasisides nähtav selle regiooni all. 12. klasside puhul oli suurem osa õpilastest rahul regioonidega, mida õpiti – 12. klass<sup>2019</sup> 34% õpilastest ning 12. klass<sup>2020</sup> 35% õpilastest. Mõlema 12. klassi õpilased valisid regiooniks, mida sooviks õppida Aafrika ja Lõuna-Ameerika. Põhjusteks toodi, et nendest teatakse vähe ning need regioonid ei leia kajastust ka teistes õppeainetes.



**Joonis 9.** Protsentuaalsed jaotused kolme klassi lõikes vastuseks küsimusele “Kas oleksid soovinud mõne teise regiooni kohta õppida? Kui jah, siis millise?”.

### 3.2. Õpilaste tagasiside kursuse jooksul käsitletud teemadele

Tagasisides kaks väga olulist küsimust olid seotud kursuse jooksul arusaamatuks jäänud ning arusaadavate teemade kohta. Mõlema küsimuse puhul oli õpilastel võimalik vastata vabas vormis avatud vastustega. Esimese küsimuse “Millised teemad jäid sulle arusaamatuks ja oleks vajanud põhjalikumat käsitlemist kursuse jooksul?” vastuste põhjal moodustati kümme valdkonda (Joonis 10), millest mõned olid konkreetsemad (ajalugu, kaardiga seotud teadmised) ja mõned üldisemad (üldpilt maailmast, kindla regiooniga seotud teadmised).



**Joonis 10.** Protsentuaalsed jaotused kolme klassi lõikes vastuseks küsimusele “Millised teemad jäid sulle arusaamatuks ja oleks vajanud põhjalikumat käsitlemist kursuse jooksul?”.

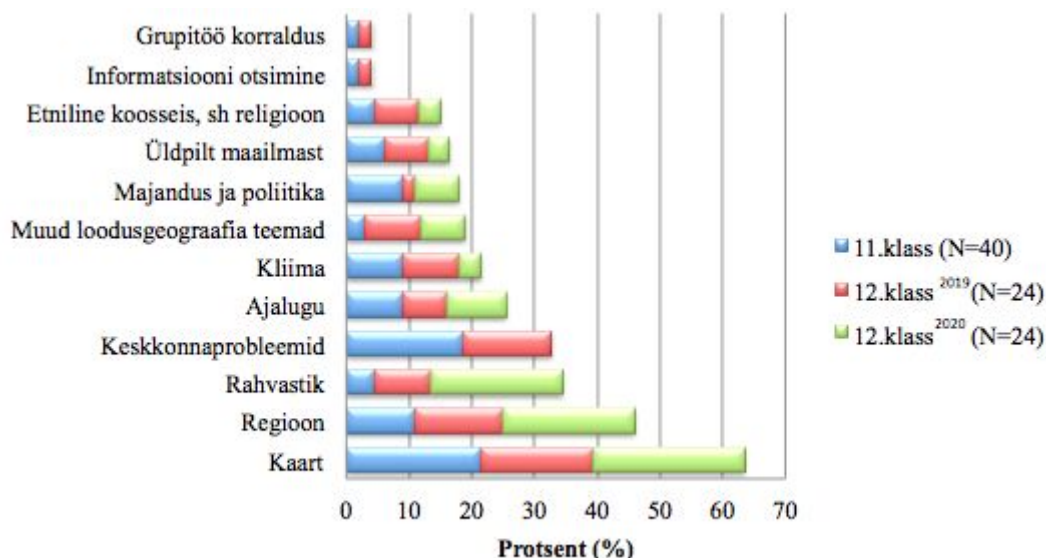
Kindla regiooniga seotud teadmiste alla kategoriseeriti vastused, kus oli mainitud ainult ühe regiooni kohta probleeme või vastuseks oligi ainult mainitud üks kindel regioon. Loodusgeograafia alla loeti pinnamoe ja selle kujunemisega seotud protsessid, laamade liikumisega seotud protsessid jms.

Kõige enam jäi õpilastele segaseks kliimaga seotud teemad nagu “Mis kujundavad/mõjutavad kliimat kindlates regioonides/riikides ning kuidas kliimadiagramme analüüsida?”. See tuleb kindlasti üllatusena, sest need teadmised peaksid olema varasemalt juba omandatud ning sellepärast ka nende teemade juures pikalt ei peatunud. Rahvastiku all olid erinevad rahvastikuprotsessid nagu linnastumine, rahvastiku paiknemine jms. Etnilise koosseisu ja religiooni alla loeti probleemid seoses erinevate religioonide mõistmise ja kultuuride eristamisega. Puudulik “Üldpilt maailmast” näitab, et neil õpilastel oli tõenäoliselt

kursuse lõpuks kas teemad segamini või ei osatud siiski kogutud teadmisi üheks sünteesida. Majanduse ja poliitika alla loeti vastused, kus mainiti, et poliitiline või majanduslik seis jäi mõistmata. Ajaloo alla loeti sõdadega seotud teemad. Kaardi alla loeti puudulikud teadmised kaardist ehk erinevate riikide, mäestike jms asukohtadest. Keskkonnaprobleemide alla erinevate keskkonnaga seotud probleemide mainimine nagu kliimasoojenemine, ookeanide hapestumine jms.

Arusaamatuks jäid õpilastel teemad, milles olid kehvad või puudulikud eelteadmised. Tunnis arutati küll teemad läbi, aga ei peatud pikalt varem õppekava põhiselt omandatud teemade juures. Näiteks õpilased, kellel olid ajaloo teadmised väga tugevad rääkisid vabalt sõdadest ilma, et oleksid pidanud informatsiooni lisaks otsima, samas tekitas see olukorra, et toimus arutelu nende õpilaste ja õpetaja vahel ning teistele võisid jääda antud teemad arusaamatuks. Sellist tagasisidet vajab õpetaja kursuse toimumise käigus, et oskaks kindlate teemade juures peatuda pikemalt.

Küsimuse kohta “Millised teemad omandasid eriti hästi kursuse jooksul?” saadi tagasisidet samuti avatud vormis. Kategooriad vastuse põhjal moodustati samamoodi, aga välja toodi 12 valdkonda (Joonis 11), lisandusid grupitöö korraldus ja informatsiooni otsimine. Oli õpilasi, kes tõid välja, et enim aitas kursus kaasa informatsiooni otsimise oskusele ning oli ka õpilasi, kes leidsid, et grupitöodes olevad arutelud aitasid enim kaasa teemade omandamisele. Enamus õpilased tõid välja aga teemad või üldisemalt teemablokid, mis neile kõige paremini selgeks said kursuse jooksul. Küsimus on oluline mõistmaks, et mis kursuse lõpus õpilastele meelde on kõige paremini jäänud ning milles nad ennast kindlalt saavad tunda.



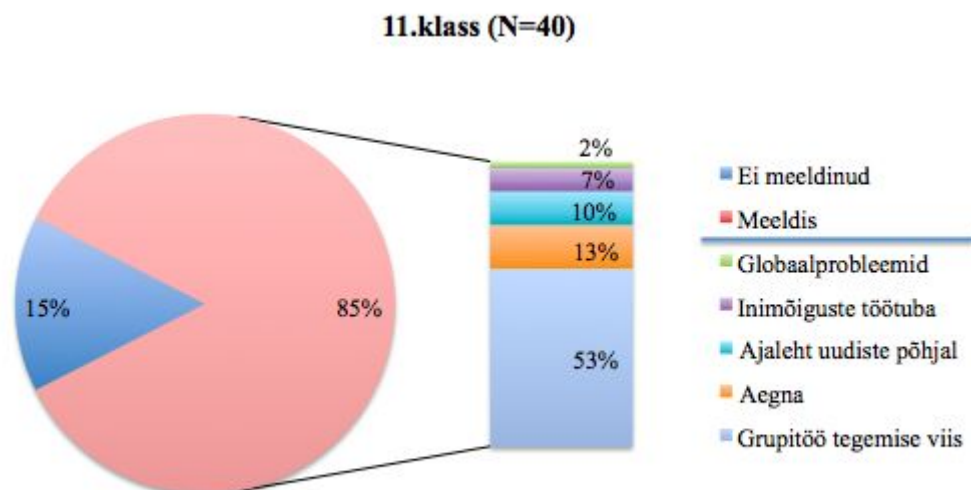
**Joonis 11.** Protsentuaalsed jaotused kolme klassi lõikes vastuseks küsimusele “Millised teemad omandasid eriti hästi kursuse jooksul?”.

Vastuste põhjal on näha, et teemad, mida õpilased kõige paremini omandasid on väga erinevad. See võib tuleneda erinevates huvides, kas siis geograafia, ühiskonnaõpetuse, ajaloo vms vastu. Erinev taustsüsteem toob kaasa ka erinevatest teemadest erineva arusaamise.

Tagasiside põhjal on näha, et kõige paremini omandasid õpilased teadmised kaardist. Kaarditööd põhinevad faktiteadmistel ning enamus õpilastel on kergem õppida midagi pähe, aga raskem erinevaid faktiteadmisi omavahel siduda ja analüüsida. Kursuse üheks eesmärgiks oli varem õpitud teadmistele erinevates õppeainetes lisada täiendavaid teadmisi, et moodustuks terviklikum pilt maailmast. Näha oli ka, et keskkonnaprobleemide ning rahvastikuprobleemide ja paiknemisega seotud teemade käsitlemine andis õpilastele palju juurde. Õpilased tõid ka välja, et need teemad, mis erinevate regioonide käsitledes kattusid mingil määral, aitasid paremini mõistmisele kaasa. Õpilased tõid küsimuse kohta “Mis teemad said eriti hästi selgeks?” tagasisides välja: “Religioonide mõju Aasia rahvastele ning selle piirkonna poliitika tähtsus tervele maailmale.”, “Sain selgemaks Aasia kaardi ning lisaks palju uut kultuurist. Lisaks rohkem informatsiooni aktuaalsetest teemadest nendes regioonides. Õppisin tundma seal elavate inimeste kommete, tavade ja ajaloo kohta.”, “Eriti hästi sai selgeks erinevad kaardid, pilt maailmast muutus kohe suuremaks. Kliimamuutused olid teemad, mis käisid pidevalt läbi, ja mis jäi meelde.”, “Õppisin paremini informatsiooni otsima. Õppisin grupitöid organiseerima ja juhtima.”.

### 3.3. Õpilaste hinnang kursuse käigus tehtud projektidele

Tagasisidet projektide kohta said õpilased anda avatud vastustega. Tagasiside jagunes laias laastus kolmeks: üldine tagasiside (meeldis/ei meeldinud) ja kindla(te) projektide kohta käiv tagasiside. Joonis 12 on näha, et õpilased täpsustasid enda vastustest eraldi, kas neile meeldis kindel kursuse jooksul tehtud projekt või siis üldisemalt grupitöö tegemise viis.

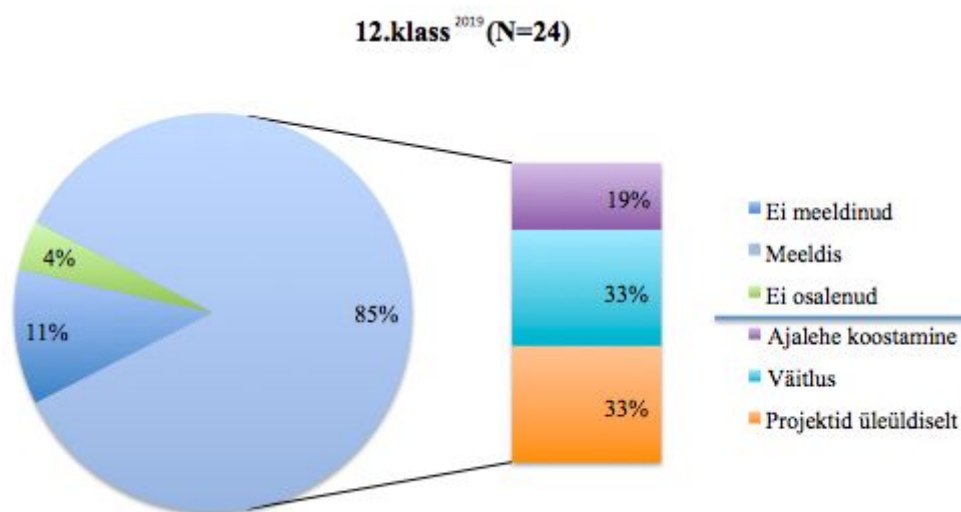


**Joonis 12.** 11. klassi õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus kursuse jooksul toimunud neljale projektile

11. klassi puhul oli kahe kursuse jooksul kokku neli projekti - Aegna saare rannajoone uurimine (Euroopa), inimõiguste töötuba (Põhja- ja Ladina-Ameerika), ajalehe koostamine (Okeaania) ning globaalprobleemid (kõik käsitletud regioonid kokku). Kõiki neid projekte toodi ka eraldi tagasisides välja (Joonis 12). Enamuse 11. klassi õpilaste (85% vastanutest) tagasiside oli väga positiivne seoses projektidega. Toodi välja, et projektid tegid õppe mitmekülgseks ning teiste õppeainete puhul polnud taolisi ülesandeid varasemalt ette tulnud. Samuti leiti, et projektide juhendid olid selged ja hästi läbimõeldud. Väga paljud õpilased (53%) tõid tagasisides välja, et neile meeldis projektide juures grupitöö (vt [Rühmatöö kursuse õppemeetodina](#)) tegemise pool, sest said teha koostööd õpilastega, kellega muidu pole puutunud kokku, sest kursusel olid õpilased suunapõhiselt, aga tavaliselt on tunnid klasside põhiselt. “Projektid olid põnevad. Seal sai teha tööd inimestega, kellega pole varem koostööd teinud ja projektide teemad olid piisavalt laiad, et sai oma loomingu tööle panna.”, “Projektid

olid minu lemmik osa kursusest. Projektid andsid võimaluse realselt käsitleda õpitud teemasi, see andis sügavama arusaamise teemadest, kui tavaline tunnis õppimine. Minu lemmik oli Aegna projekt.”, “Meeldisid kuna läbi grupitööde võis kokku sattuda inimestega, kellel on asjadest teistsugune arusaam. Tänu millele avanesid mitmed probleemid ja nende lahendused hoopis teiste nurkade alt.”.

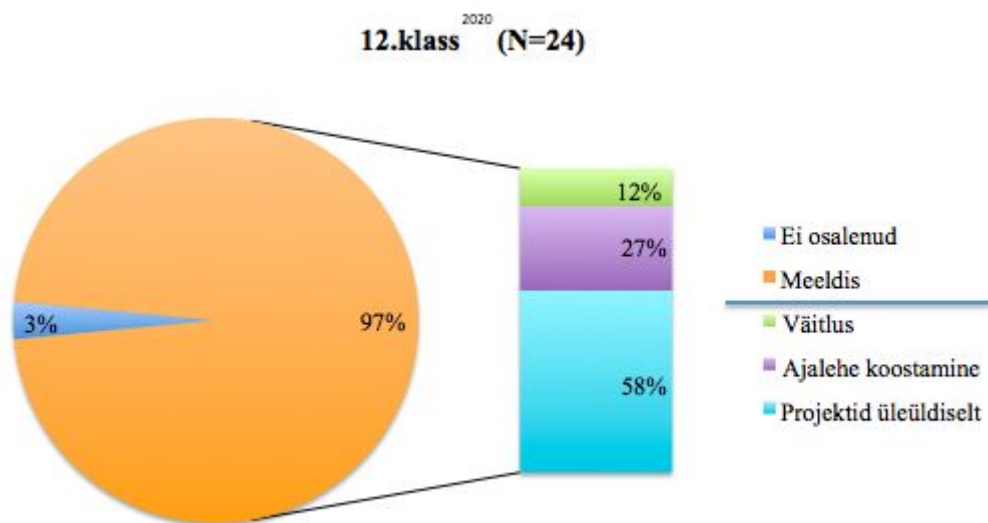
12. klasside puhul toimus ainult kaks projekti mõlema käsitletud regiooni kohta. 12. klass<sup>2019</sup> olid projektideks ajalehe pealehe koostamine (Lõuna-Aasia) ja väitlus tuumaenergia kasutamise kohta (Ida-Aasia). Joonis 13 on näha, et 12. klass<sup>2019</sup> 83% õpilastest meeldisid projektid, 33% neist tõid välja, et neile meeldisid projektid üleüldiselt, ülejäänud 52% tõid tagasisides välja kindla projekti plusse. “Projektid meeldisid väga, sest uudistega sai viia end kurssi seal toimuvaga ning väitluses vaatasime enne veel filmi, et kõik saaksid aru mis toimub.” “Mõlemad projektid meeldisid, väitluses on mulle lihtsalt meeltnööda ja arendab lisaks teemaoskusele ka argumenteerimist ja esinemist. Ajalehe juures meeldis info otsimine, kust sai teada palju uut ja huvitavat.” “Grupitööd olid originaalsed ning laiendasid igati silmaringi. Samuti oli neid huvitav teha. Võin öelda, et need olid minu lemmik osaks selles kursuses.”



**Joonis 13.** 12. klass<sup>2019</sup> õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus kursuse jooksul toimunud kahele projektile

12. klass<sup>2020</sup> olid projektideks ajalehe koostamine (Ida-Aasia) ja väitlus Eesti metsatööstuse teemal (Euroopa). Joonis 14 on näha, et 12. klass<sup>2020</sup> õpilased ei toonud keegi

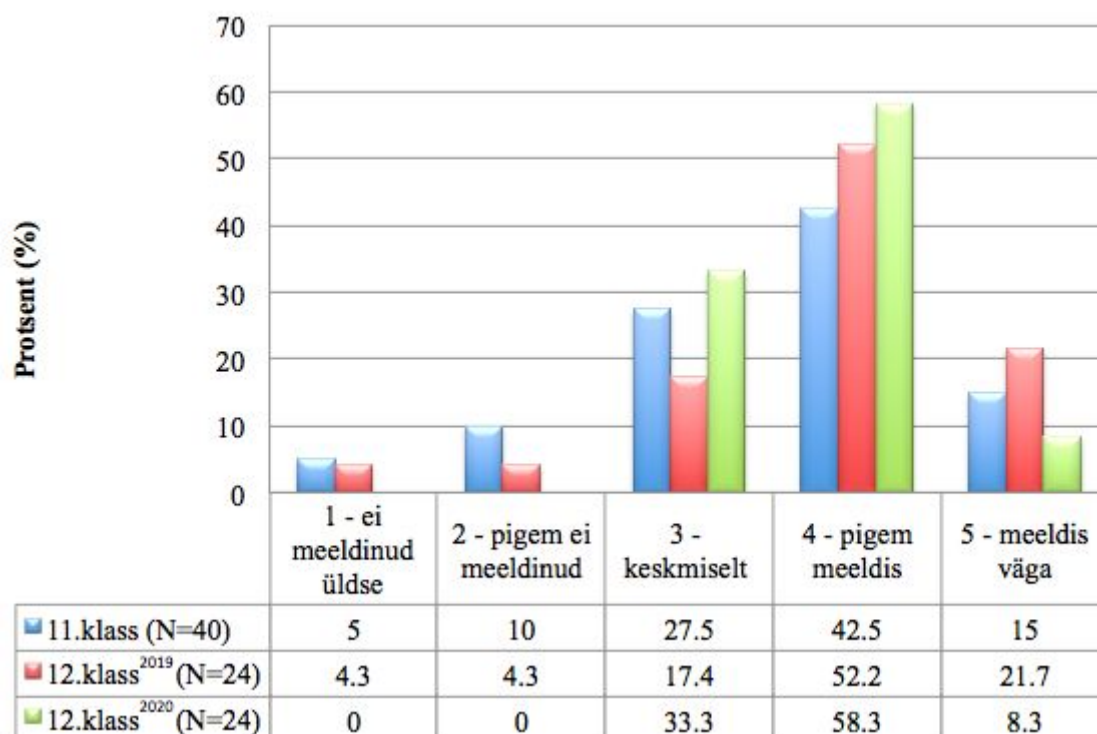
välja, et neile ei oleks projektid meeldinud, kõik õpilased tagasisidestasid väga positiivselt projekte. “Väitluses ei osalenud, kuid ajalehe tegemine oli väga vahva. Saime olla loomingulised ja oma loetud artiklid lõpuks ära kasutada.” “Ajalehe koostamine oli tore, sest sattusin kokku inimestega, kellega oli meeldiv koostööd teha. Huvitav oli jälgida ka seda, milliseid ajalehti teised õpilased koostasid. Väitlus meeldis mulle vähem, sest sellised asjad on minu jaoks pigem närvesöövad. Samas oli huvitav väitluse juures kuulata, milliseid argumente teised õpilased toovad.”



**Joonis 14.** 12. klass<sup>2020</sup> õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus kursuse jooksul toimunud kahele projektile

### 3.4. Õpilaste hinnang kursuse hinde kujunemisele

Kursuse jooksul hinnati kaarditöid, kontrolltöid/arvestusi ning rühmatöid. Kõik hinded olid samaväärsed ja kursuse koondhinne kujunes erinevate tööde põhjal keskmise hindena. Kursuse hinde kujunemise kohta said õpilased anda tagasisidet Likerti 5-palli skaalal. Üks tähendas, et kursuse hinde kujunemine mitmete erinevate tööde põhjal ei meeldinud üldse ning 5 tähendas, et selline hinde kujunemine meeldis väga.

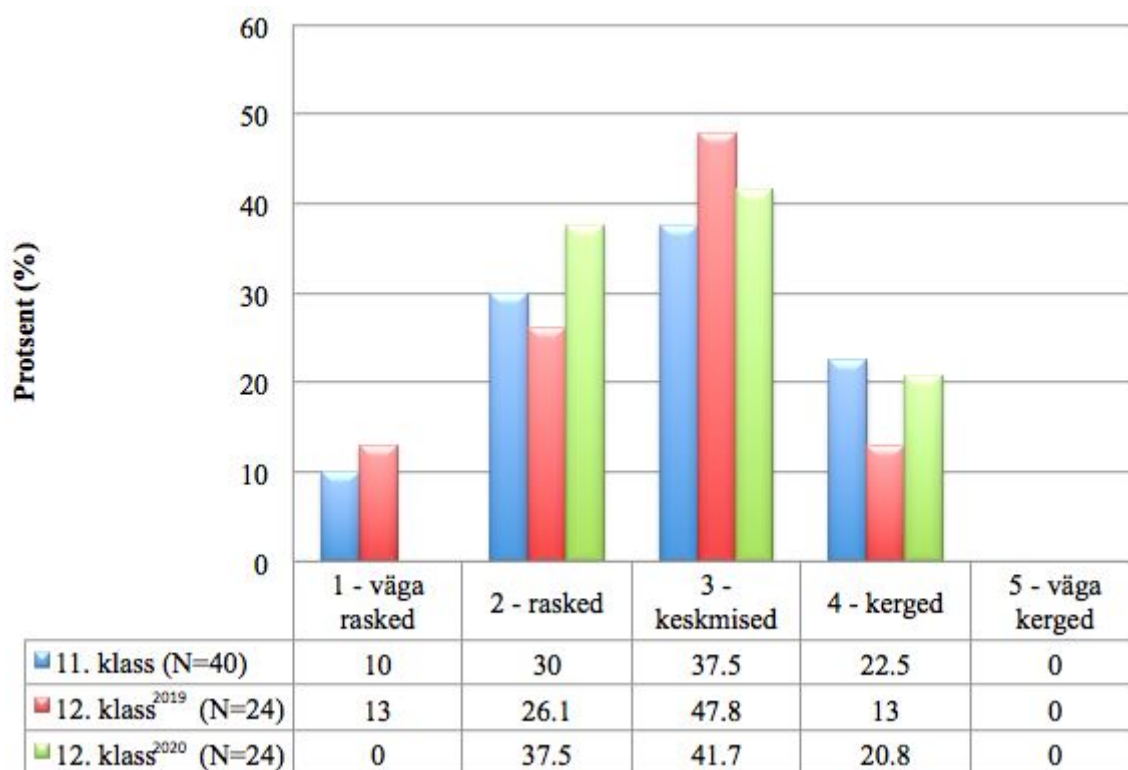


**Joonis 15.** Õpilaste protsentuaalne hinnang klassiti kursuse hinde kujunemisele.

11. klassile lisandus ka õpimapi kaitsmine kursuse lõpus, mis pidi sisaldama kõiki kahe kursuse jooksul läbitud teemasid ([Lisa 8. Kursuse ainekaardist väljavõte](#)). Samas ei olnud 11. klassil kontrolltöid, mis olid 12. klassidel. Paljudele 11. klassi õpilastele kujunes õpimapi kaitsmine keeruliseks, sest puudumistega olid tekkinud lüngad sisse. Joonistelt 15 on näha, et enamikele õpilastest meeldis kursuse hinde kujunemine ning tagasisidet analüüsides oli näha, et selline hindamine ei meeldinud neile, kes tundides ei käinud. See võis olla põhjuseks, miks 11. klassile meeldis vähem hinde kujunemine, kui 12. klassidele. Kõige positiivsemalt oli hindamise suhtes meelestatud 12. klass<sup>2020</sup>, kes oli ka enim koostööaldis terve kursuse vältel. Sellele klassile oli õpetaja juba varasemalt ka andnud teisi (geograafia ja bioloogia kursuseid) ning suhtlus tunnis oli vabam vt [Motiveerimine](#).

### 3.5. Õpilaste hinnang kursuse jooksul toimunud tööde raskusastmele

Tööde raskusastet hinnati sarnaselt kursuse hinde kujunemisele Likerti 5-palli skaalal, kus üks tähendas, et tööd olid väga rasked ning viis, et väga kerged. Hinnati kõiki töid, mis kursuse jooksul olid olnud – kaarditööd, rühmatööd, 12. klassidel kontrolltööd ja 11. klassil õpimapi kaitsmine.

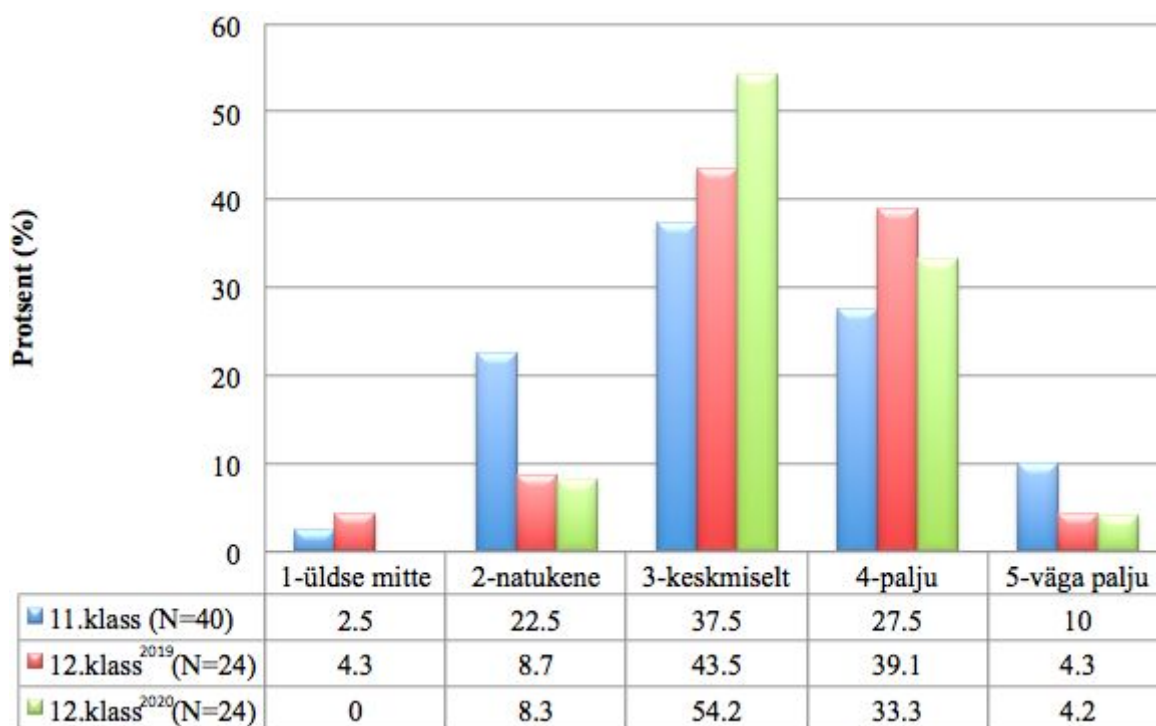


**Joonis 16.** Õpilaste protsentuaalne hinnang klassiti tööde raskusastme kohta.

Jooniselt 16 on näha, et valdavalt hindasid õpilased töid keskmise raskusastmega. Kaarditööde ([Lisa 5. Näide regiooni Austraalia, Uus-Meremaa ja Okeania kaarditööks õppimise materjalist](#) ja [Lisa 9. Näide kaarditööst](#)) puhul valmistas õpilastele suure tõenäosusega raskusi mäestike ja veekogude märkimine kaardile, sest mäestikke tuli märkida ulatusega ning jõgede puhul oli vaja lisada, kus on jõe lähe ja suue. Riikide ja pealinnade puhul ei tekkinud üldjuhul raskusi. Kontrolltööde puhul oli tegemist avatud küsimustega, mis eeldasid analüüsivõimet ning lihtsalt pähe õppimine ei pruukinud aidata töö positiivse sooritamise jaoks. Paljude õpilaste jaoks on kontrolltööd, kus lihtsalt vastuste pähe õppimisest ei piisa, rasked. Õpimapi kaitsmise protsess 11. klassi õpilaste arvates raske ei olnud, vaid raskeks tegi mapi ettevalmistuse pool kaitsmise eelselt. Õpilastel tuli kontrollida, kas kõik käsitletud teemad on olemas, vastasel juhul pidi seda tegema tagantjärgi ([Lisa 3. Näide õpimapi sisust, mis hõlmab kõiki teemasid, mida 11.klassiga kahe kursuse jooksul läbiti.](#)). Mitte ükski õpilane ei hinnanud töid “väga kergeteks”. Õpilased on toonud välja, et ideaalis võiksid tööd olla keskmise raskusastmega, et olemas oleks pingutus, kuid see ei tunduks ületamatu.

### 3.6. Õpilaste teabeallikate kasutamise ja kriitilise analüüsi oskuse areng

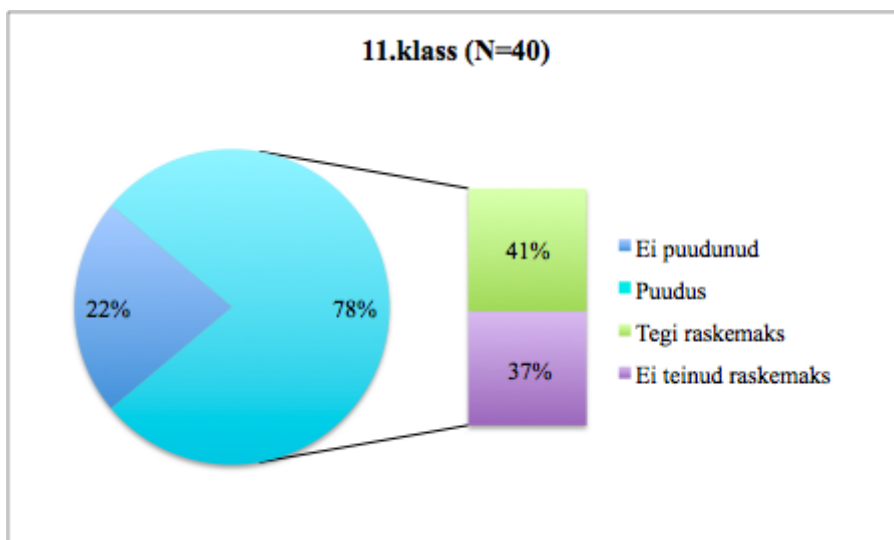
Kursuse üheks eesmärgiks oli õpilaste digipädevuse arendamine teabeallikaid kasutades ning neid kriitiliselt analüüsides. Tagasiside küsimusele “Kui palju antud kursus “Globaliseeruv maailm” parandas info otsimise oskust erinevates teabeallikatest ja selle kriitilist analüüsioskust” oli kinnine ehk enda vastust ei saanud õpilased kommenteerida. Vastus anti Likerti skaalal, kus õpilased said määrata enda väitega nõustumise astme (1-üldse mitte, 2-natukene, 3-keskmiselt, 4-palju, 5-väga palju). Suurem osa (ligi 98%) kõikide klasside õpilastest tõid tagasisides välja (Joonis 17), et nende info otsimise ja kriitilise analüüsi võime paranes kursuse jooksul. Suuri erinevusi tulemustes klassiti ei esinenud.



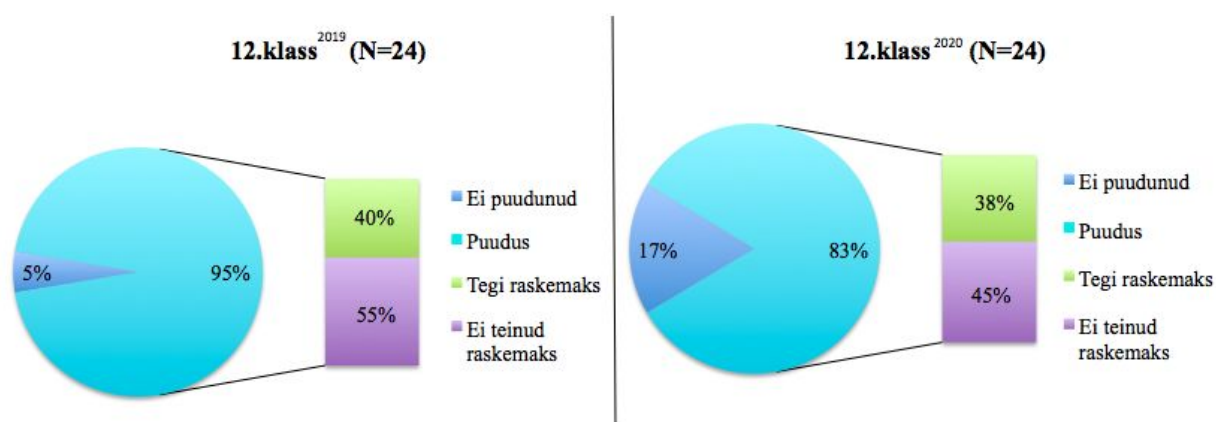
**Joonis 17.** Õpilaste protsentuaalne hinnang klassiti küsimusele “Kui palju paranes kursuse jooksul info otsimise oskus erinevatest teabeallikatest ja selle kriitilise analüüsi oskus?”.

### 3.7. Õpilaste hinnang tunnis osalemise ja kursuse materjali mõistmise vahel

Puudumine gümnaasiumiastmes, kus õpe toimub intensiivselt kursustena, tekitab õpilasele igal juhul lisatööd, sest iseseisvalt tuleb läbida suur maht materjali. Kindlasti oleneb see paljudest ja millistest tundidest õpilane puudub, sest kõik tunnid ei ole sama õppemeetodiga lahendatud. Mõnes tunnis on rohkem õpetajapoolset õpetamist, teises rohkem iseseisvat tööd, kolmandas aga domineerib rühmatööde tegemine.



**Joonis 18.** 11. klassi õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus küsimusele “Kas puudumine tegi kursuse materjalist aru saamise raskemaks?”.

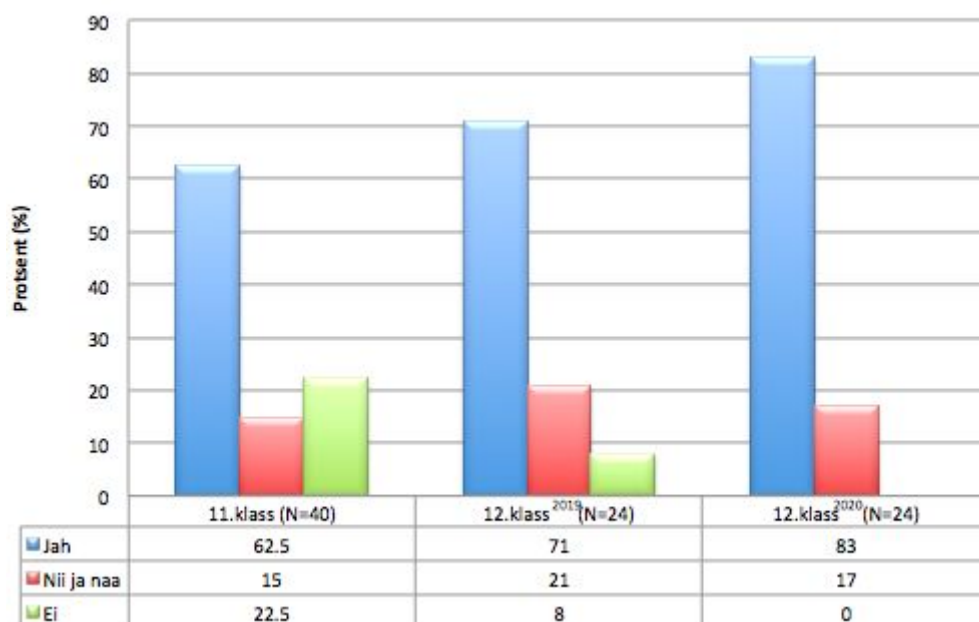


**Joonis 19.** 12. klasside õpilaste vastuste protsentuaalne jaotus küsimusele “Kas puudumine tegi kursuse materjalist aru saamise raskemaks?”.

Joonistelt 18 ja 19 on näha, et 11.klasside õpilastest 22% ei puudunud kordagi kahe kursuse jooksul. 12.klassidel oli küll ainult üks kursus, aga puudumisi tunduvat rohkem, 12. klassis<sup>2019</sup> ei puudunud ainult 5% õpilastest ja 12. klassis<sup>2020</sup> oli vastav tulemus 17%. Puudumiste põhjusteks toodi nii haigusi, autokooli kui ka tööl käimist. 12. klassis on paljudel õpilastel suur tahtmine iseseisvumise märgiks omada enda sissetulekut, mis tihti põhjustab koolis mahajäämust. Sellest, kas ja kui palju puudumine tegi kursuse materjalist arusaamist keeruliseks, sõltus paljuski sellest, mitmest tunnist puuduti. Õpilased, kes puudusid 1-2 tunnist, ei leidnud, et kursuse läbimine oleks puudumiste pärast raskendatud olnud. Rohkematest tundidest puudumine tähendas juba suurt iseseisva töö mahtu, mille tegemata jätmisel oli tõenäoliselt ka kursuse läbimine raskendatud. 11. klassi tunnist/tundidest puudunud õpilased leidsid suuremas osas, et puudumine muutis materjalist arusaamise raskemaks. Selle põhjuseks võis olla õpe suure grupis ning tunne, et õpetajalt ei saa piisavalt abi. Samuti tõid osad õpilased tagasisides välja, et kaasõpilased ei olnud abistamis aldis ning puudumise korral järele õppimine toimus iseseisvalt, mis raskendas veelgi.

### 3.8. Õpilaste hinnang kursuse jooksul saadud abi ja tagasisidele

Üheks tagasiside küsimuseks oli: “Kas kursuse jooksul said piisavalt tagasisidet ja abi?”. Antud küsimusele oli võimalik vastata avatud vormis ning samuti said õpilased põhjendada enda arvamust.

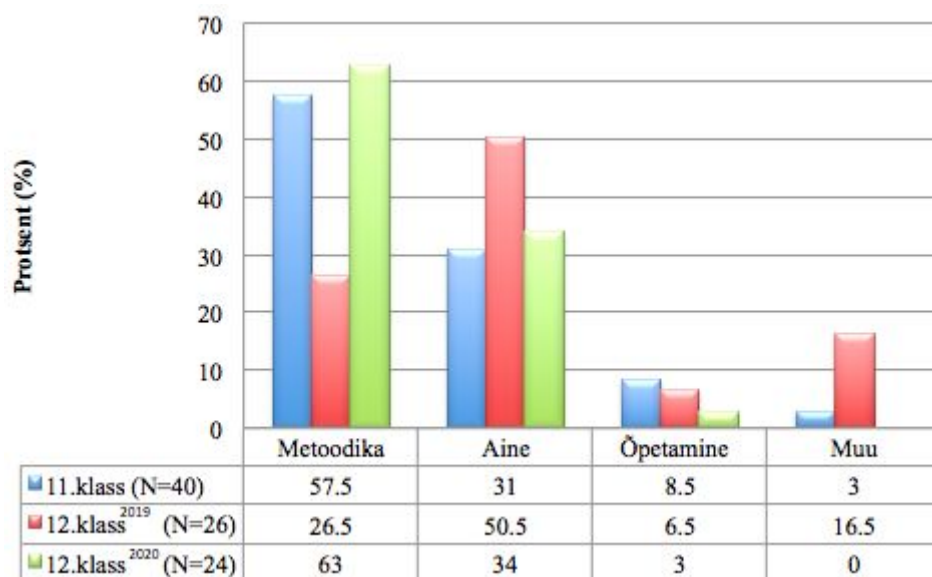


**Joonis 20.** Õpilaste protsentuaalne hinnang klassiti küsimusele “Kas kursuse jooksul said õpilased piisavalt tagasisidet?”.

Tagasisidest on näha (Joonis 20), et 11. klassis oli enim õpilasi, kes leidsid, et ei saanud piisavalt tagasisidet õpetajatelt kursuse jooksul. Suure grupi õpetamisel (11. klass) tandemõppena toodi välja, et grupp oli liiga suur ja sellepärast jäi ka tagasiside väheseks ning probleemi korral ei julgetud küsida, sest kardeti suure grupi ees rumalaks jääda. Samas tõid paljud õpilased samast klassist välja, et kahe õpetaja olemasolu võimaldas alati ühelt abi küsida, kui teine samal ajal rääkis suuremale grupile. Enamus nendest õpilastest, kes olid vastanud, et ei saanud abi, tõid ka välja, et nad puudusid suuremas osas tundidest ning ei näidanud ise välja, et oleksid abi soovinud. Samuti on näha, et väiksema grupiga on õpetajal õpilastega parem suhe ning õpilased tunnevad, et neid märgatakse ning abistatakse.

### 3.9. Õpilaste hinnang kursusele

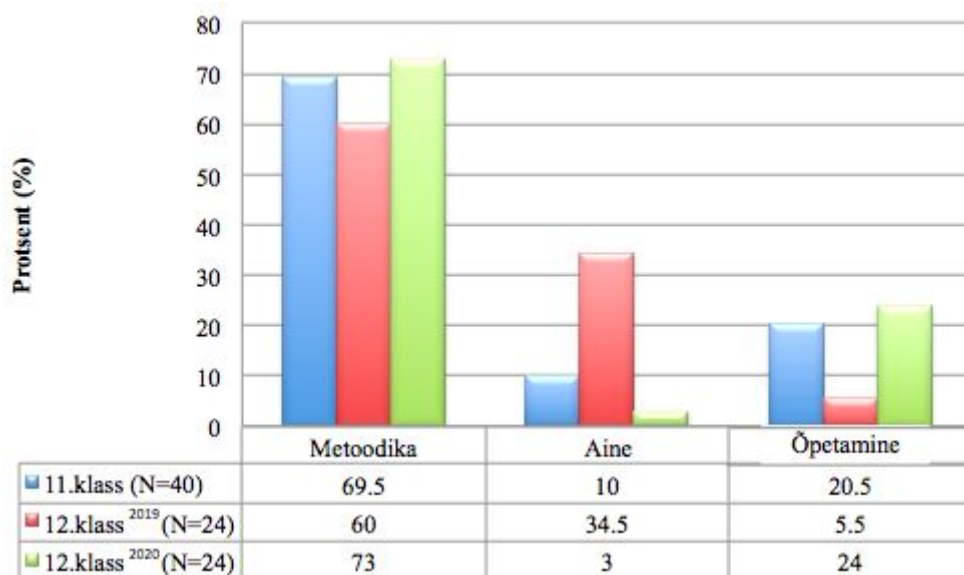
Tagasiside kursuse kohta oli jaotatud kaheks, mis meeldis ja mis ei meeldinud. Antud küsimustele said õpilased vastata kvalitatiivselt. Õpilaste vastuste põhjal moodustati neli kategooriat: metoodika, aine (sisu), õpetamine (õpetaja) ja muu (Joonis 21). Muu alla loeti vastused, mis hõlmasid tervet kursust nagu “kõik meeldis”, “selgus terve kursuse vältel” jt. Õpetamise alla loeti vastused, mis olid seotud õpetaja/õpetajate tegevusega nagu “et õpilastesse suhtuti kui täiskasvanutesse”, “õpetaja oskus teemasse haarata”, “meeldis see, kui õpetajad rääkisid ise rohkem” jt. Aine alla loeti kursuse sisuga seotud vastuseid nagu “riikide tundmaõppimine”, “uued huvitavad teadmised”, “silmaringi avardav”, “põhjalik ülevaade regioonist” jpm. Metoodika alla loeti erinevate õpetamisstiilidega seotud vastused nagu “palju iseseisvat tööd, polnud liiga palju gruppitöid”, “erinevad praktilised tööd nagu väitlus”, “ajalehe tegemine”, “filmide vaatamine ja nende põhjal arutelud” jpm.



**Joonis 21.** Õpilaste protsentuaalne hinnang klassiti küsimusele “Mis sulle meeldis antud kursuse juures?”.

Tagasiside põhjal on näha, et 11. klassile (57,5%) ning 12. klassile<sup>2020</sup> (63%) meeldisid enim metoodikaga seotud õppemeetodid, mida kursuse jooksul kasutati nagu rühmatööd, projektid jms. 12. klassile<sup>2019</sup> meeldis enim (50,5% vastanud õpilastest) kursuse sisu pool (aine) ehk see, mida õpiti ning millele tähelepanu pöörati.

Küsimuse põhjal “Mis sulle ei meeldinud antud kursuse juures?” moodustati kolm kategooriat samal põhimõttel sellega, mis õpilastele meeldis (Joonis 22). Metoodika alla loeti vastused, mis olid seotud erinevate metoodiliste võtetega nagu väitlus ja suulised sõnavõttud, kodu-ja tunnitöö mahuga seotud vastused, kaarditööd, õpetamismetoodikate mittesobivus, praktilised tööd nagu ajalehe tegemine jms. Õpetamise alla loeti vastused, mis olid otseselt seotud õpetajatega nagu ebaselgus õpetaja poolt, õpetaja ei rääkinud teemasid piisavalt selgelt lahti jms. Aine alla loeti vastused, mis olid seotud sisulise poolega nagu religiooniga seotud teemad, geograafia üleüldiselt, kliima ja keskkonnaprobleemide käsitlemisega jt.



**Joonis 22.** Õpilaste protsentuaalne hinnang klassiti küsimusele “Mis sulle ei meeldinud antud kursuse juures?”.

Väitlus ei meeldinud paljudele õpilastele, kes isegi väitluses ei osalenud ja sellest tunnist puudusid, sest paljud õpilased pelgavad sõnavõtte ja terve klassi tähelepanu. Hiljem oli tagasiside põhjal aru saada, et paljud sellised õpilased ei tulnud tundi kohale ning jäid ilma olulisest arutelust. 12. klass<sup>2019</sup> toimus väitlus teemal “Kas Eestisse tuleks tuumajaam rajada?” ning 12. klass<sup>2020</sup> oli teemaks “Kas Eestis võiks metsa rohkem raiuda?”.

Põhilisteks läbivateks probleemideks toodi koduse töö ja tunnitöö mahtu, mis tundusid liiga suured. Samuti toodi välja, et enamus materjalist oli inglise keeles, mis tegi mõistmise kohati keeruliseks ning ajakulukamaks.

## 4. Järeldused ja arutelu

### 4.1. Kasutatud õppemeetodid

Gümnaasiumi valikkursust "Globaliseeruv maailm" õpetati käesoleva magistritöö raames regioonipõhiselt, lähtudes Hartshorne (1959) ja USAs laialdaselt levinud veendumusest (Rees et al. 2013:2). Tulemustest selgus, et klassiti jäid õpilased enim rahule kasutatud õppemetoodikatega (11. klass ja 12. klass<sup>2020</sup>) ja regioonipõhise ainesisuga (vastavalt 12.klass<sup>2019</sup>), seega võib öelda, et katsetatud regioonipõhise käsitlusega ja aktiivõppemeetoditega jäädi üldiselt rahule.

Ühe õppemeetodina kasutati aktiivõpet, mis hõlmab ka projektipõhist õpet. Aktiivõppega seonduv vajab õpetajalt tavalisest enam ettevalmistust, kuna meetodeid on palju ning sobivaima valik sõltub konkreetsest klassist. Näiteks väitlust on kergem teostada väiksema klassi/rühmaga ning sellepärast seda meetodit ei kasutatud 11.klassiga, kus tandemõppeks oli liidetud kaks klassitait õpilasi. Tagasiside põhjal oli näha, et enamikule õpilastest meeldis projektipõhine õpe. Enim anti tagasisidet projektide kohta üldiselt ja toodi välja, et projektid aitasid õpitud paremini seostada ning teha koostööd erinevate õpilastega ka väljaspool koolimaja (Aegna projekt 11.klassiga).

Mis rühmatöid puudutas, siis mõned 11. klassi õpilased tõid avatud vastustes välja, et gruppide moodustamine projektide jaoks juhuslikkuse teel suure klassi puhul toimus hästi, sest selle meetodiga olid kõik õpilased kaasatud. Tagasisides mainiti, et rühmatööd võtsid küll mõneti kauem aega, sest üksteist ei teatud nii hästi, aga samas võimaldas see suhtlust õpilastega, kellega varem polnud kokkupuudet olnud. Taoline positiivne tagasiside heterogeenselt moodustatud gruppide osas näitab, et osa õpilastest hindas kõrgelt heterogeense rühma pakutavaid uusi vaatenurki. Samas mainiti ka heterogeensele rühmatööle omaseid takistusi nagu suurem ajakulu ja madalam efektiivsus, seega võib öelda, et ka antud uurimistöo valimi hulgas kerkisid esile kirjandusülevaates Salumaa & Talviku (2003) poolt välja toodud rühmatööde eri tahud – nii positiivsed kui ka negatiivsed.

Väitlust ühe aktiivõppe meetodina kasutati 12. klassides. 12. klasside tagasiside põhjal saab järeldada, et on palju õpilasi, kes tunnevad ennast argumenteerides ebakindlalt, isegi, kui on väideldava teemaga ennast kurssi viinud. Samuti selgus, et mõned õpilased

puudusid väitluse ajal tunnist, sest kartsid rääkimist, aga samas oleksid soovinud kuulda teiste kaasõpilaste argumenteerimist. Sellest kogemusest lähtuvalt tuleks edaspidi arvestada, et mitte kõik aktiivõppe vormid ei sobi kõigile õpilastele. Väitluse üheks õppemeetodiks valides peab õpetaja veenduma, et baasoskused ja teadmised väitlemisest on õpilastele kindlasti varasemalt selgeks tehtud ja lisamaterjalid kättesaadaval, et hajutada hirne ja soodustada aktiivset õppetöös osalemist. Kuigi väitlust loetakse heaks vahendiks materjali läbitöötamise ja kriitilise analüüsi jaoks, argumenteerimisoskuse, esinemisoskuse ja meeskonnatöö arendamiseks (Karm 2013:45-49), siis võiksid õpetajad alternatiivselt kaaluda ka selle vabatahtlikuks muutmist või argumentide kirjalikku esitamist. Viimast näiteks juhul kui on teada, et väitluse kui õppemeetodiga kokkupuude on õpilastel esmakordne.

Härma (2015) on toonud välja, et aina enam liigutakse massimeedia juurest alternatiivsete allikate suunas, mis tekitab olukorra, et uudise taga ei pruugi olla tunnustatud ajakirjanik. Uudiseid kasutati kursuse jooksul ühe õppevahendina. Iganädalaselt tutvuti aktuaalsete probleemidega läbi kohalike ja rahvusvaheliste uudisteagentuuride. Kindla regiooni kohta uudiste lugemine erinevatest uudisteagentuuridest pani õpilased mõistma, kui erinevalt sama uudist erinevates meediaväljaannetes kajastatakse ning aitas kaasa kriitilise analüüsi oskuse arengule. Õpilased said eristada usaldusväärseid allikaid mitte usaldusväärsetest. Avatud tagasiside küsimustest selgus, et uudistega kursis olemist peeti huvitavaks ja asjakohaseks regioonist tervikpildi loomiseks. Sellest võib järeldada, et uudiste kui õppevahendi kasutamist peaks jätkama ka tulevikus ja üksluisuse vältimiseks võiks leida tulevikuks ka teistsuguseid lahendusi nende käsitlemiseks.

## 4.2. Õpilaste eelistatud regioonid ja valikuvabadus

Kõikidel klassidel oli võimalus kursuse alguses avaldada arvamust, milliste regioonide kohta on soov õppida, 11. klassil olid valikus kõik regioonid, 12. klassidele anti valikuvariante vähem. 11. klassile meeldis käsitletud regioonidest enim Põhja-Ameerika, mõlematele 12. klassidele aga Ida-Aasia. Kuna 12. klassidel oli valikuid kursuse alguses vähem, toodi loogiliselt ka kursuse lõpus välja rohkem regioone, mida oleks eelistatud õppida, kas mingi regiooni asemel või lisaks. Tagasisidest on näha, et 11. klasside õpilased olid ka sellest tingitult rohkem rahul käsitletud regioonidega kui 12. klasside õpilased. Nende tulemuste põhjal võib järeldada, et õpilaste sisemist motivatsiooni saab tõsta nende arvamust arvestades

ning õppe kujundamist vastavalt soovidele. Seda kinnitab ka kirjanduse ülevaates väljatoodu, mille põhjal valikuvabaduse andmine õpilastele võib suurendada õpilaste rahulolu ja õpimotivatsiooni. Oluline on vaid järgida, et valikuvabaduse andmine ei tekitaks õpilastest segadust ja kahetimõistetavust, vaid aitaks kaasa nende autonoomsuse kujunemisele (Katz & Assor, 2007).

### 4.3. Kriitilise analüüsioskuse paranemine kursuse lõppedes

Filosoofia lektor Oliver Laas (Uuk 2018) on toonud välja, et üldhariduskoolides jääb kriitilise mõtlemise arendamisest väheks, sest ennekõike keskendutakse faktiteadmistele või kitsalt rakendatavate oskuste omandamisele. Ligikaudu 98% osalenud õpilastest leidis, et nende kriitiline analüüsioskus kursuse tulemusena paranes. Analüüsioskuse arendamiseks rakendati kursuse õpetamisel nii aktiiv- kui ka probleemõppe meetodeid (väitlus, uudiste analüüs, ajalehe koostamine, rühmaarutelud ja -tööd, dokumentaalfilmide analüüs, õpitoad jt). Kõik eelmainitud ülesanded nõudsid õpilastelt allikakriitilisust, iseseisvat infootsingut ja analüüsi ning leitud info kompaktset edastamist klassikaaslastele. Salumaa (2004) on toonud välja, et aktiivõppe võimaldab kujundada ka õpilaste väärtushinnanguid. Õpilaste tagasiside põhjal on alust arvata, et nii kirjanduses kui ka teiste riikide praktikas soovitatud meetodid, sh aktiivõppe ja probleemõppe, osutusid edukateks.

Õpilaste kriitilise analüüsioskuse paranemist võis mõjutada enim taustsüsteem ehk palju õpilasel juba varasemast oli kogemust internetist info otsimise ja analüüsiga. Tõenäoliselt mängis rolli ka regulaarne tundides osalemine, kus toimus õpilaste vastuste kontrollimine ja selgusid eksimiskohad, sest õpilased, kes vastasid, et nende info otsimise ja kriitiline analüüsi oskus ei paranenud üldse, puudusid enam kui 1/3 tundidest.

Õpilaste tagasiside põhjal on näha, et õpilastele meeldis info iseseisev otsimine ning sealt olulisema välja toomine. Samuti hinnati seda, et iseseisva infootsingu tulemused klassis läbi arutati, mille käigus saadi tagasisidet allikate usaldusvääruse kohta. Samas leidis õpilasi, kelle jaoks enamjaolt ingliskeelsetest allikatest infootsing osutus keeruliseks ning aeganõudvaks. Ometi on praegusel ajal keeruline "Globaliseeruv maailm" kursust vaid eestikeelsetele allikatele toetudes õpetada, sest eestikeelseid allikaid ja materjale maailma regionaalgeograafia vallas napib ning ka andmed on pidevas muutumises. Kuigi ingliskeelsete allikate läbitöötamise vajadus soodustab kursuse lõimingu võõrkeelte

tundidega, siis võib see osutada ka kursuse raames kriitilise analüüsiarengu arengut pärssivaks teguriks.

#### 4.4. Tööde raskusaste ja kursuse hinde kujunemine

Kursuse jooksul hinnati õpilaste faktiteadmisi kaarditööde põhjal, analüüsiarengust nii kontrolltööde kui ka jooksvate tunni ülesannetega, rühmas töötamise oskust ning ühiselt lahendusteni jõudmist erinevate projektide käigus jms. Õpilaste tagasiside põhjal analüüsiti õpilaste hinnangut tööde raskusastmele ja kursuse hinde kujunemisele. Tööde (kaarditööd, rühmatööd, iseseisvad tööd, kontrolltööd) raskusastet peeti õpilaste poolt enamjaolt keskmiseks, kuid oli ka vastanuid, kes leidsid, et tööd olid väga rasked. Siinkohal võib tuua välja seose, et õpilased, kes puudusid enam kui kolmest tunnist, leidsid, et tööd on raskemad kui need, kes osalesid tundides regulaarselt. Hinde kujunemine erinevate tööde põhjal õpilastele pigem meeldis, millest saab järeldada, et kui iga vahetulemus mõjutab ka lõpphinde kujunemist, siis motiveerib see pingutama terve kursuse vältel. Salumaa & Talvik (2009) on toonud enda uurimuses välja, et kõige olulisemaks hindamise funktsiooniks peetakse õppija motiveerimise funktsiooni ning selle põhjal saab järeldada, et õpilasi tuleks hinnata jooksvalt, et hoida õpimotivatsiooni kõrgel terve kursuse vältel. Lisaks saab järeldada, et õpetaja (töö autor) oli õpilaste võimeid hinnanud üle ning tööde maht ja raskusaste olid liiga suured.

#### 4.5. Tandemõpe õppekorraldusliku meetodina

Tandemõppel ehk koosõppemeetodil leiti nii häid kui ka halbu pooli. Õpetaja seisukohalt võimaldas tandemõpe vastutuse jagamist, mis võib olla nii positiivse kui ka negatiivse tulemiga, sõltuvalt sellest, kas ülesannete jaotus on varasemalt kokku lepitud. 11. klassi õpilased, kelle peal tandemõpet katsetati, tõid tagasisides välja, et kahe klassiga koos õppimine (suuremas grupis) toob vaheldust igapäevasesse koolirutiini. Tänu tandemõppele õpiti üksteist paremini tundma ja koostööoskus paranes. Kõige olulisemaks punktiks võib lugeda, et õpilased leidsid, et kahe õpetaja poolt selgitades mõisteti õpitavat paremini ja tunnid olid vaheldusrikkamad. Õpilaste hinnangus kursuse jooksul saadud tagasiside ja abi kohta toodi välja, et kaks õpetajat jõuavad koos kiiremini ja efektiivsemalt vastata õpilaste küsimustele ja aidata tekkinud probleemide lahendamisel. Hoolimata suurest grupist peeti oluliseks, et säiliks individuaalne lähenemine. Samas oli märkimisväärselt palju õpilasi 11.

klassis (22,5%), kes leidsid, et suures grupis õppetöö ei sobinud neile, sest palju infot hajus ja tagasiside ning õpetajate poolne abi polnud piisav. Lisamärkusena peaks mainima, et samade õpilaste poolt toodi välja, et nende enda initsiatiiv oli samuti puudulik ja õpetajate käest ei küsitud piisavalt abi/tagasisidet. Samuti raskendas tagasiside saamist tunnist puudumine, mis tekitas olukorra, et õpetajad pidid samadele aspektidele mitmeid kordi tähelepanu juhtima. Suurema grupi puhul on küll kaks õpetajat, kuid tagasiside põhjal saab järeldada, et tagasisidestamine võib sellele vaatamata jääda ebapiisavaks.

#### 4.6. Puudumine

Puudumine oli oluliseks aspektiks, mis tegi nii erinevate osaoskuste kui ka kursuse omandamise raskemaks. Õpilased, kes puudusid tundidest enam kui kahel korral on toonud välja, et neil ei paranenud kriitilise mõtlemise oskus ja iseseisva töö maht kasvas väga suureks, mis muutis materjalidest arusaamise raskeks. Puudumise korral raskendas iseseisvalt järeleõppimist eestikeelse õppematerjali või "Globaliseeruv maailm" õpiku puudumine, samuti puudumine tunnis läbiviidud aruteludest, mis olid tervikust arusaamiseks võtmetähtsusega.

Tulevikus võiks kursuse "Globaliseeruv maailm" läbiviimiseks kaaluda ühtse veebiõppe materjali koostamist koos linkidega ja/või video/audiosalvestuste tegemist tundidest, kus toimub diskussioon, et anda ka puudnud ja/või omandamiseks rohkem aega vajavatele õpilastele pidepunkt materjali kordamiseks ja järjel püsimiseks.

#### 4.7. Soovitused edasiseks

Kursuse juures on kitsaskohti, millele saab tulevikus pöörata rohkem tähelepanu, et kursust paremaks muuta. Õpilastele oleks oluline koostada eestikeelne õppematerjal, mis teeks oluliselt kergemaks iseseisva infootsingu. Probleeme tekitas vajadus lugeda inglise keelseid materjale. Toodi välja, et tõlkes kannatas sisust arusaamine. Kaaluda võiks ka tundide helisalvestust päevadel, kus toimuvad olulisematel teemadel diskussioonid, et puudujatel oleks võimalus kuulata järele.

Samuti oleks hea tulevikus siduda projektid pikemaajaliselt kursuse sisse, et ühe või teise projektiga tegelemiseks ei oleks ainult paar tundi, vaid et terve kursuse vältel valmiks

üks suurem projekt. See võimaldaks õpilastel pühenduda ja analüüsida erinevaid tegureid süvitsi. Nii tagasiside kui ka vaatluse tulemusel võib järeldada, et hetkel jäid projektid eraldiseisvaks ja olid seotud ainult mõne kindla aspektiga, nt väitlus kindla teema põhjal. Samuti annaks projektide tööülesandeid paremini sõnastada, et õpilastel oleks võimalik üheselt mõista, mida tuleb teha. Projektide hindamisel võiks kaaluda tulevikus kujundavat hindamist eristava hindamise asemel või peaks olema hindamise skeem põhjalikumalt läbi mõeldud, et vältida arusaamatusi ning tööülesande kaheti mõistmist. Kujundavat hindamist tasuks projektide puhul eelistada, sest sellisel juhul ei tekiks rühmatöodes olukordi, kus õpilased, kelle panus on puudulik, saavad hea hinde.

Tagasiside ja õpilaste rahulolu põhjal tuleks ka tulevikus võimaluse korral pakkuda kõigile klassidele, kes läbivad kursuse "Globaliseeruv maailm", võimalust käsitletavaid regioone ise valida. Nii kirjanduse ülevaatest kui ka uurimistöö tulemustest selgus, et valikuvabaduse andmisega saab õpilasi hoida rahuloleva ja motiveerituna.

#### 4.8. Limitatsioonid

Antud magistritöö peamiseks limitatsiooniks võib pidada seda, et eri klassidega käsitleti eri teemasid ja regioone, mis raskendas võrdlust ja üldiste kokkuvõtete tegemist kogutud tagasiside põhjal. Samas rakendati kaasatud klassidel sarnaseid aktiiv- ja probleemõppemeetodeid, olgugi, et ülesanded võisid erineda. Ka erines õppe- ja hindamiskorraldus (õpimapp vs kontrolltööd) klassiti, mis kindlasti mõjutas õpilaste tagasisidet ja rahulolu kursusega ning mille tagajärjel suuri üldistusi teha ei saa. Seetõttu analüüsitigi töö tulemuste ja järelduste osas klasse eraldiseisvalt, kuid kus sai, tehti üldistusi. Rahulolu kursuse ja õppemeetoditega ning hilisemat tagasiside analüüsi mõjutas kindlasti ainult 11. klassiga läbiviidud unikaalne tandemõppe formaat. Selleks, et paremini mõista, kuidas tandemõpet efektiivsemalt ja õpilassõbralikumalt läbi viia, peaks tulevikus kursust "Globaliseeruv maailm" tandemõppena rohkemate õpilaste ja klassidega katsetama, võttes arvesse antud töös leitud kitsaskohti. Kuna kursust "Globaliseeruv maailm" viidi läbi ainult ühes koolis oleks põhjanevate järelduste tegemiseks vajalik kursuse läbiviimine mitmes koolis samu õppemeetodeid ja käsitusi järgides.

## 5. Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö "Gümnaasiumi kursus "Globaliseeruv maailm" praktikas: läbiviimine ja õpilaste tagasiside" jaoks viidi läbi kursust "Globaliseeruv maailm" kolme erineva klassiga. 12. klassidega toimus õpe tavavormis ning 11. klassiga tandemõppena koos teise loodusteaduste õpetajaga. 12. klassidega oli kursus ühel perioodil ning 11. klassiga kahel perioodil, mis tekitas erinevusi ja mõnevõrra raskendas tulemuste võrdlemist.

Magistritöö käigus otsiti vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- Milline on õpilaste tagasiside kasutatud õppemeetodite osas?
- Milline on õpilaste üldhinnang kursusele "Globaliseeruv maailm"?
- Milliste maailma regioonide kohta eelistavad õpilased õppida ja miks?
- Kuivõrd õpilaste kriitiline analüüsi oskus erinevaid teabeallikaid kasutades kursuse jooksul paraneb õpilaste endi arvates?
- Kuidas hindavad õpilased kursuse jooksul toimunud tööde raskusastet ning lõpliku kursuse hinde kujunemist?
- Kas tandemõpe on efektiivsem ning meeldib õpilastele ja õpetajatele rohkem kui tavaõpe?

Andmeid koguti läbi veebiküsimustike ja tulemusi analüüsiti nii õpilaste kui ka tandemõppes osalenud õpetaja tagasisidede põhjal.

Tulemuste analüüsi käigus selgus, et nii aktiivõpe kui ka probleemõpe on efektiivseteks meetoditeks, mida võib ka tulevikus kursust andes praktiseerida, sest need toetasid õpilaste õpimotivatsiooni, autonoomsust ja rahulolu kursusega. Väitlus kui aktiivõppe meetod osutus pigem uudseks ja õpilastele harjumatuks, mis tingis selle, et paljud õpilased ei osalenud tunnis, kui väitlus toimus. Aktiiv- ja probleemõppe meetodid (nt käsitletava regiooni uudistega regulaarne tutvumine ja erinevad projektid nagu nt ajalehe loomine) kursuse käigus olid õpilaste poolt tervitatavad ja andsid võimaluse mõista regioonide probleeme ja nende omavahelisi seoseid. Samuti sai positiivset tagasisidet õpilaste juhuslikustatud gruppidesse paigutamine rühmatöödeks, sest andis õpilastele võimaluse kuulda eri vaatenurki. Tandemõppe meetodil on küll palju positiivseid külgi, nagu jagatud vastutus õpetajate vahel ja üksteise täiendamine, kuid õpilaste poolne tagasiside näitas ka puudusi: suuremas grupis õpe

kõigile ei sobi ja abi vajadusel ei teata alati, kelle poole pöörduda. Kokkuvõtteks võib öelda, et aktiiv- ja probleemõppe rakendamine gümnaasiumi valikkursuse "Globaliseeruv maailm" raames on igati tervitatav, sest see soodustas õpilaste kriitilise mõtlemise arengut ja rahulolu õppega.

## 6. Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Maria Metsaorg

/allkirjastatud digitaalselt/

1.06.2020

## Kasutatud allikad

Dahlman, C. (2004). Turkey's accession to the European Union: The geopolitics of enlargement. *Eurasian Geography and Economics*, 45, 553–574.

*Eesti Väitlusselts "Argumendi jõud"*, (i.a), Väitlusformaad. - [https://media.voog.com/0000/0041/5206/files/KK-formaad\\_eesti%20keeles.pdf](https://media.voog.com/0000/0041/5206/files/KK-formaad_eesti%20keeles.pdf), vaadatud 21.04.20.

Gresh, A., et al. (2006). *L'Atlas du Monde diplomatique*. - eesti keelde tõlkinud Voogla, J. Globaliseerumise atlas.

Gümnaasiumi riiklik õppekava (14.02.2018). *Riigi teataja*. - <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002>, vaadatud 21.04.20.

Härma, K. (2015). Uudiste lugemine internetis noorte ja nooremate keskealiste hulgas. *Tartu Ülikooli Sotsiaal- ja haridusteaduskond*.

Healey, R. L. (2012). The power of debate. *Journal of Geography in Higher Education*, 36, 239 – 257.

Hennoste, T. (2008). *Uudise käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.

HITSA Innovatsioonikeskus. (2014). *Aktiivõpe*. Koolitusprogramm tuleviku õpetaja. - <https://tulevikuopetaja.hitsa.ee/moodul-i/tutvu-mooduli-teemade-ja-oppematerjalidega/moodul-iiaktiivope/>, vaadatud: 26.12.19.

Hobbs, J. J. (2009). *World Regional Geography. Sixth Edition*.

Jaani, J., Aru, L. (2010). *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas*. - <https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/l6imingukogumik.pdf>, vaadatud: 25.12.19.

Jõgi, A. (2003). Uurimustöö. Praktikantidega saab nalja. *Haridus*, 3, 24-27.

Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Sihtasutus Archimedes. - <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:121275/112201/page/1>, vaadatud 16.05.20.

Katz, I. & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19 (4), 429-444.

Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust*. Andras & Mondo.

Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus-ja Teadusministeerium.

Klein, P. (2003). Active learning strategies and assessment in world geography classes. *Journal of Geography*, 102 (4), 146–157.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Leinhart, G. (1988). *Situated knowledge and expertise in teaching*. In J. Calderhead *Teachers professional learning*. London. Tsiteeritud Krull (2000) põhjal.

Leppik, P. (2009). *Õpetajatöö seoses tundide analüüsiga*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Leuhin, H. & Kärberg, A. (2005). Aktiivõppe meetodite kasutamine - noore õpetaja edu võti. *Hardidus*, 3, 24-27.

Mandić, V. H., Džigurski, I. A., et al. (2016). Modeling the Geography Class through Problem-Based Teaching: a Case Study from Novi Sad, Serbia. *Journal of Subject Didactics*, 1 (1), 13–23.

Marbach-Ad, G., & Sokolove, P.G. (2000). Can Undergraduate Biology Students Learn to Ask Higher Level Questions? *Journal of Research in Science Teaching*, 37:8, 854-870.

MTÜ Mondo (2015). *Globaliseeruv maailm*. - Gümnaasiumi valikkursuse õppematerjal

Mueller, T. R. (2003). Introduction Teaching World Regional Geography, *Journal of Geography*, 102:4, 139-139.

Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (1996). Problem solving transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 47-62.

Osula, K. (2008). *Küsimuste tüübid*. - <http://www.tlu.ee/~kairio/failid/kysimused.pdf>, vaadatud: 25.12.19.

Ots, A. (2014). Õpilaste heaolu resilientsus ja mõistestruktuuri areng: erinevused kooliga rahulolu säilitamisel ebameeldivate koolikogemuste ja klassiõpetaja kasvatusstiili taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2:1, 132–161.

Park, S.W. & Huynh, N.T. (2015). How are non-geography majors motivated in a large introductory world geography course? *Journal of Geography in Higher Education*, 39:3, 386–406.

Pollard, A. & Triggs, P. (2001). *Reflektiivõpe keskkoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Poom-Valickis, K., Jõgi, A.-L., Timoštšuk, I., Oja, A. (2016). Õpetajate juhendamispädevuse seosed õpilaste kaasatusega õppimisse I ja III kooliastme tundides. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4:1, 258-278.

Prime Minister's Office. (2016). *National report on the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development. FINLAND*, 10, 1-68.

Pulsipher, L. M. & Pulsipher, A. (2014). *World Regional Geography Without Subregions. Global Patterns, Local Lives*. Sixth Edition.

Rannut, Ü. & Rannut, M. (2014). *Tandemkeeleõpe. Käsiraamat tandemõppe meetodist ja rakendamisest keeleõppes*. - [www.digar.ee](http://www.digar.ee), vaadatud: 26.12.19.

Rees, P. W. & Legates, M. (2013). Returning "region" to world regional geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 37:3, 327-349.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic - dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3–33.

Salumaa, T., Talvik, M. & Saarniit, A. (2004). *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Salumaa, T. & Talvik, M. (2003). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Salumaa, T. & Talvik, M. (2009). *Õpitulemuste hindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

Scheyvens, R., Griffin, A. L., Jocoy, C. L., Liu, Y. & Bradford, M. (2008). Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance, *Journal of Geography in Higher Education*, 32:1, 51-69.

Sillaots, M. (2017). *Uurimisseminar 2. Küsimuste tüübid ja skaalad*. - <http://htk.tlu.ee/icampus/pg/file/martinsillaots/read/223520/ksitlus>, vaadatud: 25.12.19.

Sisask, S. (2004). Eesti õpetaja professionaalsus eksperimentaatorite luubi all. *Haridus*, 2.

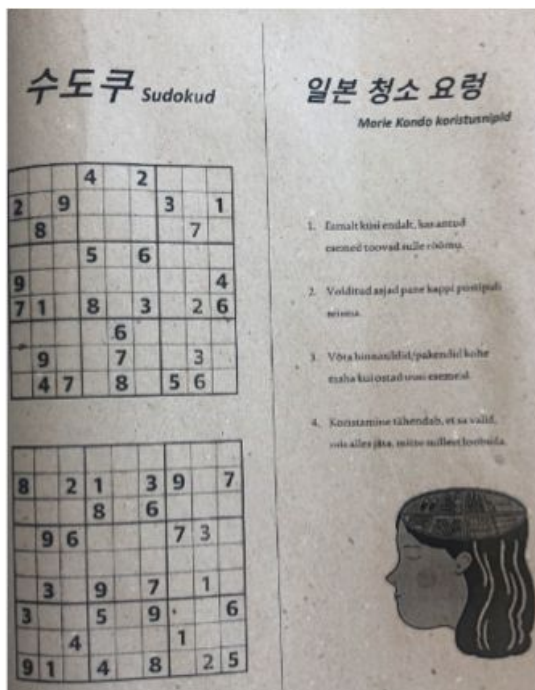
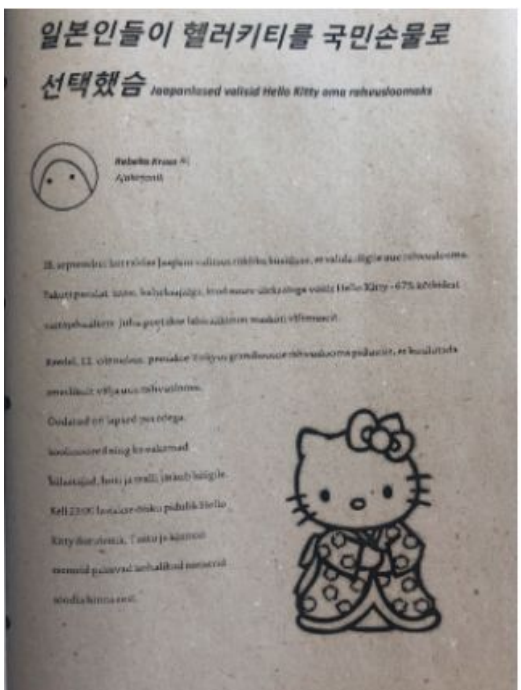
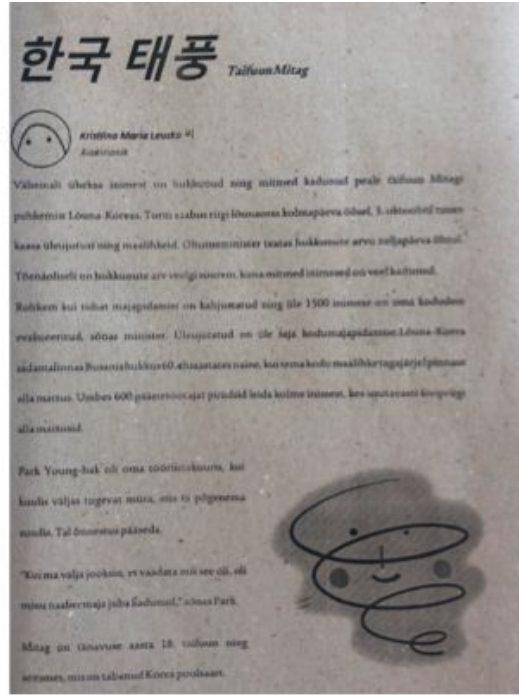
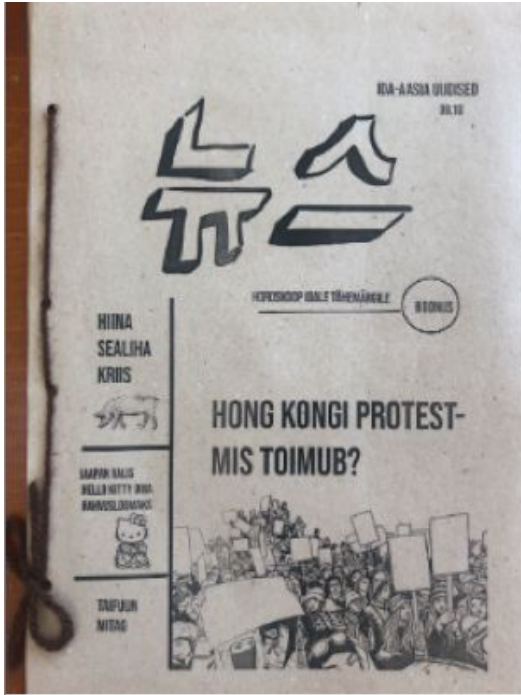
Sziarto, K. M., McCarthy, L. & Padilla, N. L. (2014). Teaching critical thinking in world regional geography through stakeholder debate, *Journal of Geography in Higher Education*, 38:4, 557-570.

Uuk, R. (2018). *Kriitiline mõtlemine on ülikoolis hädavajalik*. - <https://opleht.ee/2018/01/kriitiline-motlemine-on-ulikoolis-hadavajalik/>, vaadatud: 26.12.19.

Whitmee, S., Haines, A., Beyrer, C., Boltz, F., Capon, A. G., et al. (2015). Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: report of The Rockefeller Foundation–Lancet Commission on planetary health. *The Rockefeller Foundation–Lancet Commission on planetary health*, 386:1973-2028.

# Lisad

## Lisa 1. Näited "Globaliseeruva maailma" kursuse jooksul tehtud ajalehtedest



**INIMSÖÖJATE HOIM:**  
Ponga džunglist liit  
10-re liikmelise inimsööjate  
hoim

Okeania  
Teatja  
3,00  
AUD

---

**OKEAANIAS  
SURI 5000 INIMEST:**

Okeanias sai  
suure 5000 inimest linnugripi  
tõttu.




---

**UUS-MEREMAAL  
PANI MEES END  
POLEMA:**


Ohutult enne valimisi, pani  
mees end parlamendihõone es  
POLEMA !!



**Austraalias päästeti  
võrgust vaalavasikas**


Noor kiinusaal vabastati  
pärast seda, kui ta takendus  
haide võrku. Sydney põhja-  
ranniku lähedal.

Päästoperatsiooni viis läbi  
New South Wales politsei ja  
esmasse tööstuste meeskond.



1.10.19  
2,99 €

**OKEAANIA  
KÄNGURU**



KURI HÜLJES AITAB POLIT-  
SEIDEL LEIDA RAHVUSVAHE-  
LISE NARKOKARTELLI.


AUSTRALIA TÕSTIS  
SUURE VÄLJAAH-  
VÄLJAAHETE "VÕRKA  
HEAKS".

AUSTRALIA IDARANNIK  
KANNATAB ENAM KUI 100  
METSAPÕLENGU ALL.

NAINE VISKAB AUS-  
TRAALIA PEAMINIST-  
RIT MUNAGA.

7.10.19

**OKEAANIA  
päevaleht** 4,06 AUD



Noor vaalapoeg  
päästeti  
võrgust

CLIMATE  
Mäss Sydney

Metssealari  
ründas  
Tongat

Austraalia  
põud

Turistid  
langesid  
hai saagiks

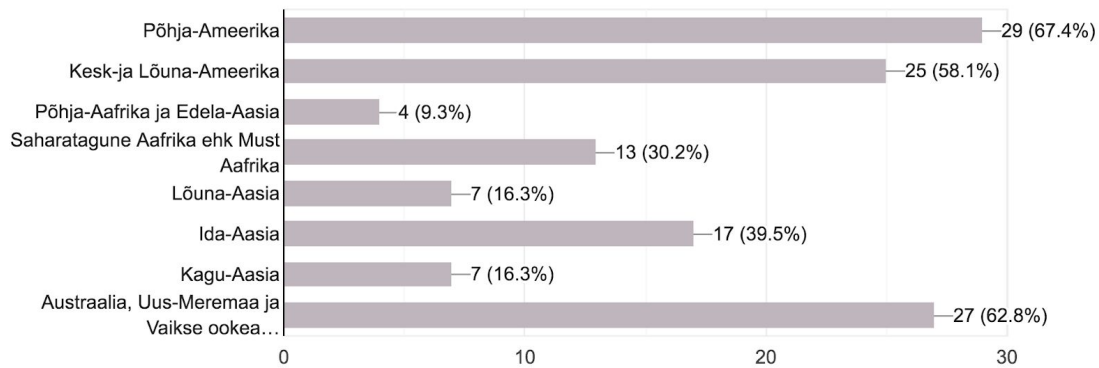
Austraalia  
känguru on  
väljasuremisohus

**ja kolm huvitavat lisa**

## Lisa 2. 11.klassi õpilaste regioonide valimine kursuse esimesel nädalal

Vali 3 regiooni, mida sa sooviksid, et me kursuse jooksul läbima hakkaksime

43 responses



## Lisa 3. Tandemõppe tagasiside kursusele “Globaliseeruv maailm” kaasõpetaja poolt

Tagasiside kursusele Globaliseeruv maailm

Kadrioru Saksa Gümnaasiumi looduse õppesuuna 11. klassi õppekavas on õppeaine *Globaliseeruv maailm*, mille maht on kaks kursust (2x35 tundi).

Tandemõppe all mõistame oma koolis tundide läbiviimist koosõpetamise meetodil. Oleme sellisel viisil õpetanud juba mitu aastat gümnaasiumis bioloogiat ja geograafiat ning käesoleval õppeaastal ka loodusainete õppesuuna valikkursust *Globaliseeruv maailm*. Antud kursuse õpetamine tandemis kahe kursuse jooksul osutus võimalikuks tänu sellele, et loodusainete õppesuund oli jagatud kahte gruppi (a’23 õpilast). Tandemis toimusid kõik ainetunnid, aineõpetajateks Maria Metsaorg ja Sirje Kaljula.

Kaks õpetajat saavad ühes klassis tavaliselt õpetada ainult siis, kui paralleelklassid on kokku pandud. Seega õpilaste arv tandemõppes on tavaliselt suur (meie kursusel 46 õpilast). See esitas väljakutse õppeklassi suurusel. Meil oli kasutada nn projektiklass, kus kaks klassiruumi sai lükandukse kaudu ühendada. Klassiruumis oli kaks tahvlit, kaks projektorit ja kergesti ümberpaigutatavad ühekohalised lauad, mis võimaldasid klassiruumi vajadusel kiiresti projekti-, rühma- või meeskonnatöökü ümber kujundada. Aeg-ajalt kasutasime ka auditooriumi, kus on 64 kohta. Sinna sobisid auditoorsed tunnid (loeng, filmi vaatamine jms).

Õpilaste suur arv tunnis seadis kursuse alguses väljakutse nii õpetajatele kui ka õppuritele. Viimased ei olnud harjunud nii suures grupis töötama. Nende tähelepanu võis kiiresti hajuda, paljudele tekkinud probleemidele tuli nn käigu pealt lahendusi leida. Näiteks rühmatööde ettekandmine ja tagasisidestamine tunnis võttis kauem aega, sest rühmi oli kaks korda rohkem.

Siiski tooksin välja pigem tandemõppe positiivsed küljed.

### 1. Õpetaja vaates

- Kasu algajale õpetajale - tandemõppe aitab algajal õpetajal kooliga kiiremini kohaneda. Kui partneriks on kogenum kolleeg või mentor, luuakse üheskoos ainekavad/tööplaanid, õppematerjalid, tutvutakse koolikorralduslike dokumentide, tavade ja traditsioonidega jms.
- Kasu kogunud õpetajale – tandemõppe pakub kogunud õpetajale võimaluse end kiiresti kurssi viia algaja kolleegi uute ja värskete lähenemiste ning meetoodiliste lahendustega õpetatavas aines.

- Ideede rohkus - kahel õpetajal koos on alati kaks korda rohkem ideid.
- Tugevam õpetaja aitab nõrgemat (oskused, vahendid, võimalused). Tunni osade jagamine toetudes personaalsetele tugevustele. Kasutatakse ära mõlema õpetaja anded, oskused ning huvid.
- Väheneb õpetaja stress, suureneb koolirõõm, koos leitakse loovamaid lahendusi, jagatakse vastutust. Noorema energia vs vanema kogemus.
- Kogetakse rohkem õnnestumisi ja saadakse positiivset tagasisidet. Muredes saab kohe tuge, leitakse koos lahendusi.
- Suureneb ettevõtlikkus. Suurenevad eneseanalüüsi ja tagasiside andmise oskused.
- Väheneb töökoormus (nt ühised hindamised, materjalide loomine, tunni ettevalmistamine vms). Tööd saavad kiiresti parandatud.
- Rikastub mõlema õpetaja metoodiline tööriistakast.

## 2. Õpilase vaates

- Enamik õppetunde on koolis korraldatud traditsiooniliselt klassipõhiselt või rühmades. Kahe klassiga koos õppimine toob vaheldust igapäevasesse koolirutiini.
- Õpilased õpivad üksteist paremini tundma, kaob anonüümsus ja suureneb klasside- või lennuülene koostöö.
- Kahe õpetaja selgitamisel saadi õpitud parem ülevaade. Tunnid olid huvitavad ja väga informatiivsed. Kaks õpetajat tunnis lisasid vaheldust. Meeldis väga vaheldusrikas õppimine, erinevad klassid ja praktilised õpetamisviisid (NB! õpilaste tagasisidest).
- Kaks õpetajat koos jõuavad kiiremini ja efektiivsemalt vastata tunnis õpilaste küsimustele, aidata neid tekkinud probleemide lahendamise korral, läheneda individuaalselt.
- Õpetajad on isiklikult õpilastele koostöö tegemise eeskujuks.

## 3. Kooli kui organisatsiooni vaates

- Suhtlus kolleegide vahel on avatum
- Probleemidele otsitakse lahendusi rohkem koostöös kolleegidega.
- Koostöö ja kogemuste jagamise väärtustamine koolikultuuris.
- Koolis rakenduvad kiiremini muutused ja uuendused.
- Kooli sisekliima paraneb ja väheneb anonüümsus.
- Tandemõppe korral puudub tunni asendamise vajadus ühe õpetaja puudumise korral.

Kokkuvõttes leian, et tandemõpe õppeaines *Globaliseeruva maailm* õnnestus hästi. Hindan koostööd noore kolleegiga väga viljakaks ja julgen arvata, et kasulikuks mõlemale osapoolale.

Sirje Kaljula

Kadrioru Saksa Gümnaasiumi geograafia-bioloogia õpetaja aastast 1980

Õppejuht

Õpetaja Maria Metsaorg mentor 2018/2019

Lisa 4. Näide õpimapi sisust, mis hõlmab kõiki teemasid, mida 11. klassiga kahe kursuse jooksul läbiti.

ÕPIMAPI OMANIK: ..... (nimi)

<b>Euroopa</b>	<b>Max 18p</b>
<b>Õpimapi sisu kohustuslikud osad</b>	0p 1p 2p
<b>Maailmajaod vs regioonid.</b> Mis on erinevus ja mille põhjal regioone jaotatakse?	
<b>Uudised</b> ja nende kajastamine kuupäevaliselt	
<b>Euroopa sõjad:</b> Prantsuse revolutsioonisõjad (Esimene koalitsioon, Teine koalitsioon), Napoleoni sõjad, Maailmasõjad, Külma sõda. Jugoslaavia sõjad: Kümnepäevane sõda, Horvaatia iseseisvussõda, Bosnia sõda, Kosovo sõda, Preševo oru ülestõus, Makedoonia ülestõus. Mis aastatel? Kelle vahel sõda toimus? Mis oli põhjuseks? Mis on tulemusteks?	
<b>Euroopa areng, ideoloogiad, ajajärgud ja tehnoloogia muutused</b> ja nende omavaheline sidumine.	
<b>Euroopa rahvastiku</b> tihedus ning sellega seotud probleemid. Linnapiirkonnas elamise probleemid. Rahvastikupüramiidi joonistamine (EU 2019.aastal ja 2026.aastal), sama Saksamaa kohta	
<b>Kliima.</b> Euroopa kliimavöötmel, kliima kirjeldus, 5 iseloomulikku taime-, looma- ja linnuliiki erinevates kliimavöötmel. Mis on ja kuidas mõjutab Euroopat: Põhja-Atlandi hoovus, Assoori maksimum ja Islandi miinimum?	
<b>Keskkonnaprobleemid</b> Euroopas. Inimtekkelise CO <sub>2</sub> tase maailmameres.	
<b>Liikide kadumine.</b> Liigi või koosluse väljasuremise oht. Milles seisneb liigi või koosluse väljasuremisohu?	
Kuidas mõjutavad seda kliimamuutus ja inimtegevus? Tuua lisaks välja konkreetseid juhtumeid. Mida on tehtud selleks, et teadlikkust suurendada või väljasuremist ära hoida? Mida saaks teha mõne konkreetse liigi või koosluse kaitsmiseks? Paku lisaks ka enda ideid kaitseks/kaitseplaani tegemiseks.	
<b>Projekt:</b> Aegna saare rannajoone muutused	

<b>Austraalia, Uus-Meremaa ja Okeania</b>	<b>Max 18p</b>
<b>Õpimapi sisu kohustuslikud osad</b>	0p 1p 2p
<b>Uudised</b> ja nende kajastamine kuupäevaliselt	
Mis teeb <b>Okeania</b> regiooniks? Rahvaarv Austraalias, Uus-Meremaal ja Okeanias?	
<b>Okeania areng ja ajalugu.</b> Põlisrahvad, koloniseerimise aeg ning erinevad sõjad. Aborigeenid? Melaneeslased? Austroneeslased? Esimesed eurooplased? Mis riigist ja kelle juhtimisel ning kuhu maanduti esimesena? Millal toimus koloniaalmaadeks jagamine? 20. sajandil on Okeania läbinud kolm faasi muu maailmaga suhtlemises: Euroopa, USA ja Kanada ning hetkel tekkimas side Aasiaga. Kuni II Maailmasõjani oli regioon mõjutatud Euroopa orientatsioonist, suuremas osas eksport. Kuidas II Maailmasõda ja Jaapan on seotud regiooni poliitilise ja majandusliku orientatsiooni muutustega? Külma sõda ja USA seos? Mida USA andis regioonile? Okeania seos Aasiaga? Asiaatide sissetõu (the world factbook) - võrdle 5 riigi rahvastiku etnilist koosseisu. "Valged ainult" poliitika?	
<b>Põllumajandamise ja kaevandamise</b> osatähtsus erinevates riikides käsitletud regioonis	
<b>Austraalia tekkimine.</b> Kontinentide liikumine. Vulkaaniline aktiivsus? Millised kivimid valdavad? Maavärinad? Millal ja kuidas on tekkinud mäestikud? Ring of Fire? Kuuma täpp? Eksisteerib kolme sorti vulkaanilisi saari: atollid, makatea'd ja vulkaaniliselt kõrged saared (volcanic high islands). Kuidas üksteisest erinevad ja kus meie regioonis eksisteerivad? Suur Vallrahu: Kus asub? Mis aastast kuulub UNESCO maailmapärandi nimistusse? Pikkus ja ulatus? Mõju Austraalia kliimale? Miks on vajalik? Millised on ohud korallrahude süsteemile? Mida on kaitsmiseks tehtud?	
<b>Kliima.</b> Mis mõjutab kliimat? Temp. kõikumised? Läänetuulte mõju? (the Roaring Forties). Mis mõjutab enim Austraalia kliimat? Millistel Vaikse ookeani saarel on rohkem sademeid ja liigilist mitmekesisust? (laiuskraadi põhjal). El Niño Mida endast kujutab? Kui tihti Vaikse ookeanis esineb? Too välja mõni konkreetne näide etapilise protsessina. Mis on La Niña?	
<b>Kliimamuutused.</b> Kasvuhoonegaasid - milline meie regiooni riikidest tekitab kõige enam kasvuhoonegaase ja miks? Mitmendal kohal maailmas? Merevee tõus - mis seda põhjustab? Millist riiki enim mõjutab ja miks? Kliimamuutustega seotud põuad ja üleujutused - mis seda tekitab ja miks ohtlik? Joogivesi - mis on virtuaalne vesi ja miks oluline käsitleda? Ookeani temperatuuri tõus - miks halb? Mida on tehtud probleemide lahendamiseks? Alternatiivenergia? Kus ja mida? Suur Vaikse Ookeani prügisäär. Mida endast kujutab?	
<b>Urbaniseerumine.</b> Kas on probleemiks ja millistes riikides? Millisel suurte riikidest on kõige vähem urbaniseerumist ja miks see võib nii olla? Milline protsent inimesi Okeanias elab linnades?	
<b>Projekt:</b> ajalehe koostamine uudiste põhjal: 5 päris uudist, 5 liba-uudist ja 5 lisa	

<b>Kesk- ja Lõuna-Ameerika vs Ladina-Ameerika</b>	<b>Max 24p</b>
<b>Õpimapi sisu kohustuslikud osad</b>	<b>0p 1p 2p</b>
<b>Uudised</b> ja nende kajastamine kuupäevaliselt	
<b>Filmide</b> kajastamine kuupäevaliselt „Arktikat Antarktikasse“ (Mehhiko, Kesk-Ameerika, Kolumbia, Tšiili, Argentiina)	
<b>Ladina-Ameerika mõiste.</b> Mis on erinevus? Kumba oleks õigem regioonina käsitleda ja miks? Kelle alla on riigid ajalooliselt kuulunud? Millised riigid ei ole endiselt iseseisvad?	
<b>Ajalugu ja areng.</b>	
<b>Rahvastik ja keeled tänapäeval.</b>	
<b>Pinnavormid</b> – mägismaa. Mäeahelik 16000 km mööda läänekallast Alaskast kuni Tierra del Fuego'ni (lõunatipp Lõuna-Ameerikas) - mäeaheliku osa Mehhikos on Sierra Madre ja Lõuna-Ameerikas Andid. Kuidas on see tekkinud? Millistes piirkondades on vulkaaniline aktiivsus ja miks? 2010.a Tšiili maavärin. Mis põhjustas ja mis olid tagajärjed? Pinnavormid – lauskmaa. Mehhikos Sierra Madrest Mehhiko laheni. Lõuna-Ameerikas Guajaana mägismaa ja Brasiilia mägismaa vahel	
<b>Amazonase jõgikond</b> on suurimaks ja kõige iseloomulikumaks lauskmaaks Lõuna-Ameerikas üle 100 000 taime- ja loomaliigiga. 20% maailma vooluveest on seal, milles on nii sügavad jõed, et liinilaevad saavad 3700 km ülesvoolu sõita Atlandi ookeanist Iquitos'sse (Peruu "Atlantic seaport"). Too välja Amazonase jõgikonna iseärasused ja probleemid.	
<b>Kliima:</b> Millised kliimavöötmad ja loodusvööndid on seotud meid huvitava regiooniga? Kuidas mõjutavad kliimat: Peruu hoovus, Andid, Läänetuulte hoovus, El Nino Kus esineb kõige enim orkaane ja miks?	
<b>Vihmametsadega</b> seotud probleemid ning kuidas neid lahendatakse	
<b>Loodusvarad ja rahvastik.</b> Rahvastiku paiknemise analüüsimine Brasiilias + 3 riigis veel. Migratsioon kust kuhu ja miks?	
<b>Majanduslikud ja poliitilised probleemid.</b> Kokaiini liikumise suunad - kust kuhu?	
<b>Projekt:</b> inimõiguste töötuba	

<b>Põhja-Ameerika ja Kanada</b>	<b>Max 16 p</b>
<b>Õpimapi sisu kohustuslikud osad</b>	<b>0p 1p 2p</b>
<b>Uudised</b> ja nende kajastamine kuupäevaliselt	
<b>Filmide</b> „Talv Yellowstone'is“ ja „Rännakud“ kajastamine kuupäevaliselt	
<b>Ajalugu.</b> USA kolooniad, kodusõda, iseseisvussõda, iseseisvusdeklaratsioon, tänapühad. Kanada põlisrahvad, Euroopa kolonisatsioon	
<b>Kliima.</b> Mis mõjutab Põhja-Ameerika kliimat? Kliimat kujundavad tegurid: koha geogr laius? Valitsevad tuuled? Kaugus ookeanidest ja meredest? Hoovused? Pinnamood? Vastuses toetu nii kliimavõõrmetele, tuultele kui ka hoovustele.	
<b>Majanduslikud probleemid</b>	
<b>Keskkonnaprobleemid</b>	
<b>Rahvastiku</b> etniline koosseis, paiknemine, rahvaarvu muutused jms. Etniliste gruppide seos HIV haigestumisega	
<b>Projekt:</b> globaalprobleemide lahendused õpitud riikides	

Max 76 punkti

Kokku punkte: .....


ÕPIMAPI HINDAJA: .....

## Lisa 5. Näide regiooni Austraalia, Uus-Meremaa ja Okeania kaarditööks õppimise materjalist

### Kaarditöö 25.09

- Kõik riigid pealinnadega + kelle alla kuuluvad  
<https://et.wikipedia.org/wiki/Okeania>
- India ookean, Vaikne ookean, Tasmani meri, Korallimeri, Torrese väin, Carpentaria laht, Taupo järv, Suur Austraalia laht, Eyre'i järv, Timori meri, Arafura meri, Murray jõgi, Paapua laht, Bismarcki meri, Saalomoni meri, Fly jõgi, Murray järv
- Lõuna-Alpid, Aoraki mägi, Kosciuszko mägi, Austraalia Alpid, Mount Wilhelm
- Tasmani liustik, Suur Vallrahu, Gibsoni kõrb, Suur Liivakõrb, Suur Victoria kõrb
- Austraalias teada lisaks pealinnale 2 linna ja nende tähtsust, Uus-Meremaal ja Paapua Uus-Guineas ühte lisaks pealinnale

## Lisa 6. Näide õpilaste tööst globaalprobleemide projektile



**Kanada**   
8,87 miljardi \$

**Transport**

- \* Elektriautodel vähe laadimisjaamu  
- teekius juurde ehitamisel
- \* Gordie How silla edendamise  
- tihedalt liiklus juurde hea kaubatee
- \* Yukoni Alaska maantee ohutuks  
- möödajärgi- ja kiirerajajad, ristmikud
- \* Toronto ühistransport  
- rajada metrojaamu

**Sõe eksport**

- \* Kliimale kahjulik ning on suurim kasvuhoonegaaside heiteallikas  
- rajada hüdroelektrijaamu  
- tuulepangid



## Lisa 7. Väljavõtte projekti globaalprobleemid õpitud regioonide põhjal tagasiside lehest

Teema:	Esineja(d):	Esitluse atraktiivsus:	Esitluse sisu(kus):	Oskus vastata küsimustele
No poverty				
Zero hunger				
Good health and well-being				
Quality education				
Gender equality				

## Lisa 8. Kursuse ainekaardist väljavõte

### Üldised hindamise põhimõtted:

Tundides rakendatakse kujundavat hindamist, enesehindamist, kaaslaste hindamist ja antakse tagasisidet tunni alguses või lõpus. Tundidest osavõtt on kohustuslik. Tehtud tööd peavad olema sooritatud vähemalt „50-le %“. Kõik hindamisele kuuluvad tööd tehakse koolis.

Aeg: II periood 28.10.–13.12.2019

### Õppesisu

Kursus on jaotatud kaheks osaks, millest mõlema 3-nädalase õppeperioodi raames käsitletakse ühte õpilaste poolt enim hääli saanud regiooni. Kokku käsitletakse ühe kursuse raames kahte erinevat regiooni, mida seostatakse ka ülejäänud maailmaga ja tuuakse välja sarnaseid probleeme ka teistes riikides/regioonides.

Regioonideks on:

- 1) Põhja-Ameerika
- 2) Kesk- ja Lõuna-Ameerika
- 3) Euroopa
- 4) Austraalia, Uus-Meremaa ja Vaikse ookeani saared
- 5) Must Aafrika ehk Sahara-tagune Aafrika ehk Saharast lõunasse jääv Aafrika
- 6) Põhja-Aafrika ja Edela-Aasia
- 7) Lõuna-Aasia
- 8) Ida-Aasia
- 9) Kagu-Aasia

Õpitakse põhjalikult regiooniga seotud ajalugu, kliimavõõrmetele iseloomulikke tunnuseid, olulisemaid liike, poliitilist olukorda, kliimamuutustega seotud probleeme, kliimadiagrammide lugemist ja seostamist linnadega ning seda kõike maailmakaarti põhjalikult mõistes.

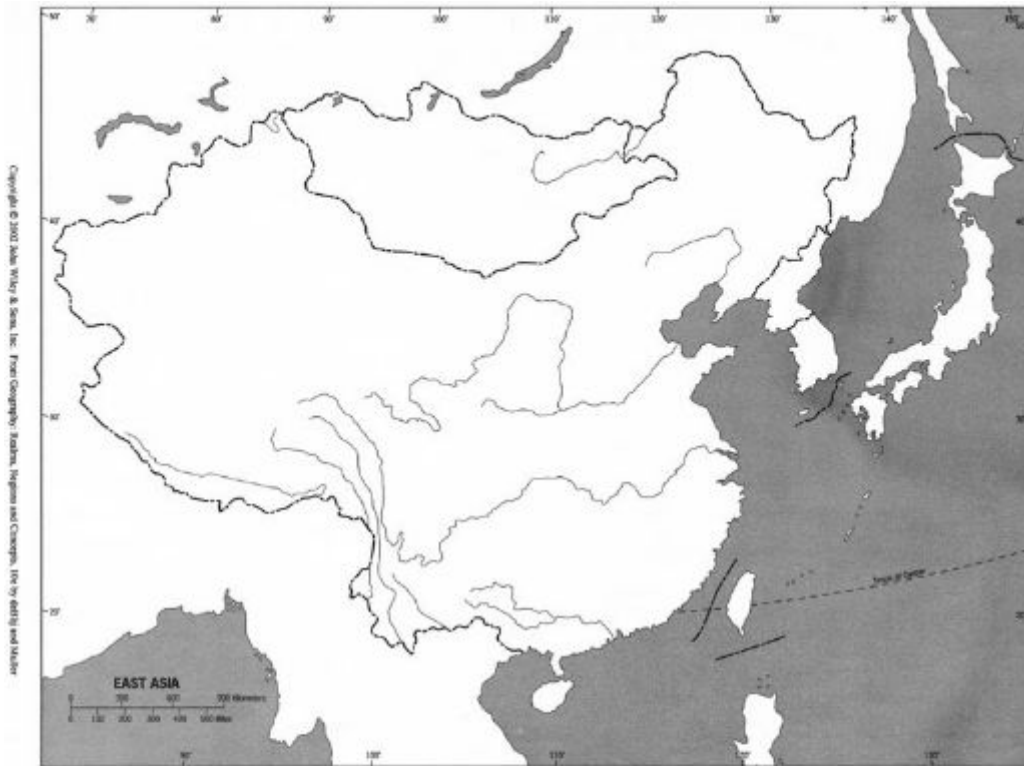
Õpetamises kasutatakse erinevaid õppemetoodikaid (väitlused, grupitööd, loovtööd, rühmatööd jms).

Kursus võimaldab õpilasel teha ka väikesemahulist uurimistööd käsitletud regiooni kohta.

### Õpitulemused:

- 1) leiab loodusteaduslikke probleeme sotsiaalse kandepinnaga argielusituatsioonidest;
- 2) teeb põhjendatud otsuseid, lahendades sotsiaalteaduslikke probleeme;
- 3) integreerib uued teadmised varem omandatud loodusteaduslike baasteadmistega ühtseks tervikuks;
- 4) on seesiselt motiveeritud loodusteaduslike teadmisi kogu elu täiendama;

## Lisa 9. Näide kaarditööst



1. Märki kaardile kõik Ida-Aasias olevad riigid koos pealinnadega (õige asukohaga!). (3p+3p)
2. Märki kaardile Hong Kong, Fukushima, Busan ja Kyoto. Lisaks kirjuta, mis on linna tähtsus ning palju inimesi (ligikaudne suurusjärg) seal elab. (4p+4p)
3. Märki kaardile Himaalaja mäestik, Tiibeti kiltmaa ja Taklimakani kõrb ja Hainani saar koos ulatustega. (4p)
4. Märki kaardile kust saab alguse ja kuhu suubub Jangtse jõgi, Huang He ja Pärlijõgi(kond). (3p)
5. Märki kaardile Kollane meri, Ida-Hiina meri ja Jaapani meri. (1,5p)
6. Kirjuta omal valikul **KOLME** Ida-Aasias asuva linna **geograafilise** paiknemise kohta. Kus see linn asub ning miks see on sinna ajalooliselt rajatud? Mis oli linna tähtsus ning kas see on ajaga muutunud? Valida **ei või** 2.küsimuses olevaid linnasid! (6p)

## Lisa 10. Näited arvestöö küsimustest 12.klassidele seoses Ida-Aasiaga

Millised looduskatastroofid mõjutavad enim Ida-Aasiat? Põhjenda. \*

Long answer text

---

Miks loetakse Hiinat üheks maailma suuremaks kasvuhoonegaaside tekitajaks? Mis probleemid on seotud kasvuhoonegaasidega ning kuidas see mõjutab naaberriike?

Long answer text

---

Millised kliimamuutustega seotud probleemid on päevakajalised Ida-Aasiaga seotult?

Long answer text

---

Too välja sotsiaalsed, majanduslikud ja keskkonna tegurid, mis mõjutavad kõrgmäästikes elavaid inimesi?

## Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maria Metsaorg,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Gümnaasiumi kursus “Globaliseeruv maailm” praktikas: läbiviimine ja õpilaste tagasiside“, mille juhendajateks on Ülle Liiber ja Anne Laius.

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartu, 01.06.2020